



I Manuali P.E.R.S.E.O.
per la formazione dei giovani

2

L'AUTOFORMAZIONE ASSISTITA

Dario NICOLI



**CASA di
CARITÀ
ARTI e
MESTIERI**

Ente di formazione professionale

Dario NICOLI

L'autoformazione assistita

© 2000 Casa di Carità Arti e Mestieri
Progetto grafico e impaginazione elettronica: Arcastudio

Torino, Giugno 2000

INDICE

Prefazione p. 5

Parte prima: L'AUTOFORMAZIONE

- 1. Definizione** p. 9
- 2. Perché si sviluppa l'autoformazione** p. 10
- 3. Autonomia dell'allievo** p. 12
- 4. Autoformazione e autoformazioni** p. 14
- 5. Apprendimento informale** p. 20
- 6. Il processo di autoformazione** p. 21
- 7. Il formatore-tutor** p. 24

Parte seconda: IL MANUALE

- 1. Autoformazione a supporto della didattica d'aula** p. 27
 - 1.1 Libera associazione/verbalizzazione p. 27
 - 1.2 Gioco di ruolo (role-play) p. 28
 - 1.3 Caso di studio p. 30
 - 2. Autoformazione ulteriore rispetto alla didattica d'aula** p. 33
 - 2.1 I circoli di apprendimento p. 33
 - 3. Autoformazione sostitutiva della didattica d'aula** p. 37
 - 3.1 Il "centro virtuale" p. 38
 - 4. Gestione dell'autoformazione** p. 41
 - A. Strumenti di strategia didattica p. 43
 - B. Metodologia di elaborazione degli strumenti di autoformazione p. 47
 - C. Strumenti di accompagnamento p. 51
 - 5. Il Centro Risorse didattiche** p. 59
- Bibliografia essenziale p. 63

PREFAZIONE

Con il Progetto P.E.R.S.E.O. la Casa di Carità Arti e Mestieri ha inteso riprendere, completare e sistematizzare il tema, già affrontato nella prima fase dei Progetti Occupazione-Youthstart (Progetto I.C.A.R.O.), dei percorsi di orientamento, formazione e inserimento socio-lavorativo dei giovani in situazione di disagio.

Credo superfluo rimarcare, in quanto costituiscono obiettivi istituzionali dell'Ente, sia l'attenzione specifica ai giovani che vivono momenti di difficoltà e che si trovano in situazioni di marginalità sociale (le cui dimensioni oggi sono davvero preoccupanti), sia la cura costante per una finalizzazione degli interventi, in cui il lavoro (qualificante) è inteso come strumento di valorizzazione personale, di strutturazione della personalità e di promozione sociale.

Gli strumenti di ricerca e di analisi realizzati ed i manuali operativi elaborati forniscono, a nostro parere, sussidi specifici, sistemici e per molti versi innovativi, che consentano ai formatori di affrontare questa complessa tematica in qualche modo "attrezzati".

Con riconoscenza esprimiamo pertanto il nostro ringraziamento a tutti coloro che hanno collaborato alla realizzazione del Progetto, coniugando su una materia così problematica intuito ed intelletto, ed operando sintesi efficaci di rara acutezza e professionalità:

Per la ricerca "Poca scuola, poco lavoro? -

L'occupabilità dei giovani a bassa scolarità nelle aziende torinesi"

- Il dott. Eugenio Zucchetti (Università Cattolica di Milano), coordinatore e metodologo della ricerca, e le dott.sse Rosangela Lodigiani e Laura Zanfrini
- Danilo Cantamessa, Maurizio De Conti, Anna Loscalzo (GiOC) per la ricerca sul campo
- I testimoni privilegiati contattati nella fase esplorativa della ricerca: Ludovico Albert e Sergio Bonis (Comune di Torino)
Stefano Busi (Confartigianato)
Marco Canta e Nicola Pollari (Cooperativa Orso e Consorzio ICS)
Licia Devalle (AMMA)
Gabriella Del Mastro (Regione Piemonte)
Mauro Durando (ORML, Regione Piemonte)
Fabio Fabbricatore (API Formazione)
Michele Fortunato (Assessorato alla Formazione Professionale della Provincia di Torino)
Mario Grisotto (Unione Industriale)
Carlo Mancuso (Forter - Confcommercio)
Davide Marchione (Servizio Alternanza Cooperativa Orso)
Bruno Roberti (CGIL)
Massimo Tamiatti (Agenzia Piemonte Lavoro)
Giovanni Tosco (CISL).
- Gli imprenditori che con gentile disponibilità hanno accettato l'intervista.

Per la realizzazione dei “Manuali P.E.R.S.E.O. per la formazione dei giovani” “Il rapporto con le famiglie”, “L’autoformazione assistita”, “La formazione in alternanza”; per la progettazione ed attuazione delle attività di Formazione Formatori, e per le attività di autovalutazione

- dott. Dario Nicoli
- dott.ssa Flavia Agnesi
- dott. Giuseppe Porzio

Per le attività di orientamento

- Gli Assessorati competenti ed i funzionari dell'Informagiovani del Comune di Torino

Per le attività transnazionali, i partners

- Generalitat de Catalunya (E)
- City of Pargas (Fi)

E ancora

- La Diocesi di Torino
- Le aziende che hanno collaborato per le attività di stage transnazionale
- Titolare e collaboratori di Arcastudio
- I CFP, le Scuole, le Associazioni che hanno partecipato alla Formazione Formatori e alla costruzione della rete territoriale.
- I responsabili di Progetto, i formatori ed i collaboratori della Casa di Carità Arti e Mestieri, che hanno partecipato alla progettazione e attuazione del Progetto P.E.R.S.E.O.

Tutte le informazioni sul Progetto ed i materiali realizzati sono visibili sul sito www.occupazione-perseo.com

Torino, Giugno 2000

Il Direttore Generale
Ing. Attilio Bondone

Parte prima

L'AUTOFORMAZIONE

1. Definizione

L'autoformazione è una modalità cognitiva mediante la quale la persona diviene responsabile del proprio processo di apprendimento, attraverso una dinamica che le consente di "dare forma" autonomamente non soltanto al proprio sapere, ma all'intera propria personalità in una logica di maturazione.

L'autonomia non è da intendere nel senso della autarchia, ovvero come assenza di relazioni. In realtà la persona in autoapprendimento è posta in un **intreccio di relazioni** con soggetti che possiamo definire mediatori educativo-formativi, e che possono essere specificati nei seguenti tre:

- il formatore-tutor con il quale si sviluppa una relazione di guida e accompagnamento-assistenza
- gli strumenti strutturati in senso didattico, che possono essere cartacei o informatici e che sviluppano una duplice funzione di presentazione dei contenuti/esperienze e di guida all'autoapprendimento (in quanto essi prevedono una "incorporazione" del formatore-tutor)
- gli altri soggetti che perseguono i suoi stessi obiettivi e che in tal senso possiamo definire "i pari", con i quali si delinea una relazione di tipo cooperativo.

L'autoformazione è quindi un vettore di sviluppo dell'autonomia, del controllo, della padronanza della personalità psichica e cognitiva del soggetto in un ambiente di apprendimento che propone una notevole ricchezza di relazioni con soggetti diversi, tra i quali anche quelli virtuali.

Presentandosi pertanto come una modalità rinnovata di azione pedagogica, nella quale emerge uno spazio deputato all'iniziativa del soggetto che apprende, in un quadro educativo organizzato, l'autoformazione appare non già come un "modello" formativo opposto alle prassi didattiche abituali, bensì come un elemento di forte contaminazione, essendo portatore di notevoli potenzialità di applicazione in differenti ambiti di apprendimento.

Possiamo definire tre diverse modalità di applicazione:

- 1) attività di autoapprendimento **a supporto della didattica d'aula** (didattica attiva)
- 2) attività di autoapprendimento **ulteriori rispetto alla didattica d'aula** (moduli di recupero, gruppi di discussione, news group, spazio caffè)
- 3) modalità di apprendimento **sostitutive della didattica d'aula** (anche se non completamente) dell'attività d'aula (apprendimento multimediale interattivo).

2. Perché si sviluppa l'autoformazione

Tre sono le motivazioni fondamentali che spingono allo sviluppo delle pratiche di autoformazione:

- 1) il carattere destrutturato ed aleatorio del sapere che caratterizza l'attuale orizzonte culturale,
- 2) la nuova domanda sociale di competenze necessarie al lavoratore ed al cittadino,
- 3) la crisi dei modelli scolastici di istruzione.

Il modo in cui veniva organizzato il sapere fino alla “rivoluzione cognitiva” in cui siamo immersi nei nostri giorni consentiva ancora la distinzione delle due fasi tipiche: da un lato il **possesso** e dall'altro la **trasmissione** dei saperi. Il formatore era guardiano di una serie di conoscenze o di un' “arte di mestiere”, la cui natura e le cui regole erano fissate a priori: il vero maestro era anche “sapiente”, ovvero deteneva tutti i saperi necessari all'esercizio del ruolo e dei compiti in esso iscritti.

Oggi, al contrario, le conoscenze necessarie all'esercizio dei ruoli sociali e professionali provengono da una varietà di ambiti, i contenuti sono spesso ibridi, le competenze richieste esigono una notevole versatilità. Vi è la tendenza alla “deprofessionalizzazione” in un quadro multidisciplinare.

Viene meno perciò la distinzione netta tra maestro-insegnante e allievo-apprendente; l'interazione educativa non si costruisce più attorno ai contenuti (dimensione statica dell'apprendimento) ma attorno ai processi (dimensione dinamica dell'apprendimento).

Dal punto di vista scolastico, molti sono i segnali che pongono in luce l'estrema criticità di modelli di istruzione basati su un approccio di “riproduzione del sapere” in una logica di sostanziale etero-formazione:

- a) il sempre maggiore iato tra il sapere detenuto dalla scuola ed il sapere richiesto realmente dal cittadino dell'attuale società e iscritto nei ruoli sociali agiti nelle organizzazioni di lavoro
- b) la difficoltà nel delineare i contenuti della cultura di base e le metodologie della sua acquisizione
- c) le problematiche incontrate specie dai sistemi scolastici di tipo “comprensivo” nel fornire non solo una formazione generale ma anche una formazione tecnico-professionale soddisfacente
- d) le problematiche di innovazione e flessibilità e la necessità di delineare relazioni nuove tra soggetti del “campo formativo” basate su reciprocità e cooperazione

- e) la debolezza, se non “patologicità”, della figura dello studente, specie nella versione “ultra-prolungata” tipica degli attuali sistemi educativi basati sul sequestro continuo del tempo degli studenti e sul rinvio delle “prove di vita” o formazione esperienziale.

L'elevato tasso di insuccesso scolastico – come pure il numero rilevante di “condotte minimali” che si riscontrano nelle scuole, negli istituti e nelle accademie – sono segnali di una problematica più vasta che mette in discussione la natura stessa della scuola e che esigono, pur senza condividere la proposta di descolarizzazione di Illich, un forte ripensamento circa il mandato, le funzioni, la didattica scolastica.

Ciò che si propone, tramite l'autoformazione, è di fare appello ad una pluralità di approcci e di metodologie di apprendimento, in modo da sostenere lo sviluppo reale delle persone:

- superando i meccanismi di colonizzazione insiti nelle strutture scolastiche ed educative
- mettendo fine al carattere “riproduttore” della scuola e dell'educazione
- associando educazione e “storia di vita”
- sviluppando in sintesi una vera e propria educazione-formazione aperta.

Nei decenni scorsi una parte di questi temi erano stati intuiti ed avevano dato vita all'idea di **educazione permanente**. Ma si trattava ancora di un discorso, di una prospettiva astratta; ora la riflessione pedagogica è passata dal mero discorso alla sua incarnazione. In tal senso, Joffre Dumazedier ha potuto affermare che *“L'aiuto all'autoformazione permanente tende a diventare l'asse portante dell'apprendimento in tutte le istituzioni educative scolastiche ed extra-scolastiche”*.

È perciò in atto un cambiamento del paradigma educativo che conduce all'autoformazione. Ciò spinge gli insegnanti e gli allievi a stabilire nuove relazioni e nuovi rapporti di sapere; variano le formule pedagogiche, con la comparsa di:

- apprendimento multimediale interattivo
- gruppi informali di discussione
- centri di conferenza
- centri di apprendimento
- reti di pari
- contratti di studio e di apprendimento.

In una recente ricerca condotta dal Gruppo interdisciplinare di ricerca sull'autoformazione ed il lavoro (GIRAT) dell'Università di Montréal è emersa l'esistenza di più di 30 differenti metodi associati all'autoformazione.

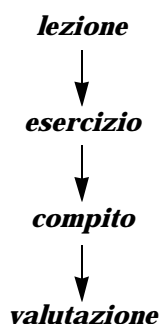
Il ruolo del formatore si ridefinisce divenendo agente di facilitazione dell'autoapprendimento sia come modalità intrecciata con la formazione di trasmissione, sia in forma più evidentemente autoformativa.

3. Autonomia dell'allievo

Nella formazione di trasmissione, spesso impostata secondo il modello scuo-centrico, la persona in formazione, dovendosi adeguare a contenuti e schemi predefiniti, se pure raggiunge gli obiettivi formativi, non è detto che acquisisca quella condizione maturativa fondamentale che viene definita con l'espressione *autonomia*.

Specie nella realtà italiana, questo modo di procedere risulta essere enormemente diffuso, poiché anche i settori dell'istruzione professionale ed in parte della formazione professionale sono decisamente impostati secondo questo approccio.

In altri termini, si può dire che la nostra "immaginazione formativa" è centrata sull'esperienza scolastica, che si svolge nella grandissima parte nel modo seguente:



La persona di conseguenza deve adattarsi a condizioni spazio-temporali e cognitive predefinite. Ciò crea difficoltà:

- a chi non ha a disposizione risorse spazio-temporali siffatte
- a chi presenta modalità di apprendimento centrati sull'attivazione autonoma personale (intuitivo, fortuito, per esperienza...)
- a chi desidera ottenere saperi e competenze coerenti con le esigenze reali della vita sociale e lavorativa
- a chi non possiede un retroterra culturale adeguato rispetto all'impostazione contenutistica scolastica ed alle virtù del "bravo studente"
- a chi non si sente di sostenere lo sforzo psicologico di tale impostazione (tra cui vi sono geni, imprenditori e persone il cui potenziale non è stato ancora riconosciuto).

Particolare attenzione va posta a coloro per i quali l'aula ed il gruppo classe generano effetti negativi quali noia, distrazione, evasione, comportamenti trasgressivi, aggressività.

Se la questione fondamentale posta da tali problematiche è data da quella che abbiamo chiamato visione “colonizzatrice” della scuola (che può essere superata offrendo agli utenti percorsi, approcci e modalità formative differenziate e accessibili tramite scelta libera), è evidente che la formazione individualizzata centrata sull’attivazione personale può costituire un’utile alternativa alle pratiche tradizionali. Ciò vale in generale, ed in particolare per coloro che si trovano in difficoltà nei percorsi di istruzione e formazione.

L’autoformazione è pertanto una modalità formativa che permette di costruire il processo di apprendimento esclusivamente sulle caratteristiche individuali dell’allievo, il quale, adeguatamente sostenuto dal tutor, ha a disposizione una pluralità di strumenti e metodiche tra cui scegliere in base ai suoi tempi, ritmi, stili di apprendimento. L’autoformazione enfatizza perciò la valorizzazione del potenziale umano, l’automotivazione, la costruzione di un proprio metodo di studio, la passione nella ricerca, la responsabilità personale. In un termine solo: l’autonomia.

Le condizioni perché ciò avvenga sono:

- Tutor specializzato
- Esperti accessibili
- Coordinamento/lavoro cooperativo
- Approccio formativo modulare
- Pluralità di strumenti e metodiche
- Centro risorse
- Riconoscimento e valorizzazione delle acquisizioni.

Gli ambiti in cui l’autoformazione può meglio essere applicata sono:

- alternanza formativa ed inserimento lavorativo
- formazione degli adulti
- persone con curriculum scolastico problematico.

4. Auto-formazione e auto-formazioni

L'evoluzione verso l'autoformazione non rappresenta peraltro un percorso lineare ed univoco. Il principio "auto" nel campo dell'apprendimento acquisisce rilievi diversi a seconda del contesto in cui si inserisce.

Ciò conduce ad una pluralità di concezioni di auto-formazione, che possono essere poste su una linea ideale compresa fra le due seguenti concezioni estreme:

Concezione	Applicazioni
1. Autoformazione come tecnica	<p>Tale concezione emerge come tentativo di correzione degli aspetti problematici di processi di apprendimento di trasmissione.</p> <p>Ciò è visibile:</p> <ul style="list-style-type: none">• nei moduli di recupero,• nelle unità didattiche di approfondimento. <p>L'esperienza degli stage e dell'alternanza formativa – dove l'autoformazione è resa indispensabile dall'impossibilità di rendere continuamente presente il personale formativo accanto all'allievo - rappresenta invece il passaggio verso un nuovo paradigma educativo-formativo.</p>
1. Autoformazione come principio di apprendimento	<p>È la concezione che sorregge tutte le prassi educative legate all'autodidattica, ovvero:</p> <ul style="list-style-type: none">• apprendimento multimediale interattivo• centri di apprendimento• dispositivi di apprendimento mediante esperienza.

Viene ripreso a questo proposito (N.A. Tremblay – Université de Montréal) un modulo a quattro dimensioni cui sono associate altrettante competenze-chiave.

A. APPRENDERE DIVERSAMENTE

Pratica etoroformativa

I contenuti e gli obiettivi sono solitamente fissati a priori ed organizzati in maniera lineare e sequenziale

Pratica autoformativa

Le persone in apprendimento procedono in maniera euristica, ovvero l'apprendimento progredisce a partire da intenzioni che si organizzano e che si ridefiniscono in rapporto all'evoluzione del progetto

Specificazione

L'autodidattica, in questo senso, si effettua in un contesto naturale dove domina il caso, e si differenzia dal contesto di insegnamento formale dove predominano gli elementi artificiali e della programmazione-controllo.

Competenze richieste

La natura aleatoria del percorso e le continue transazioni con un ambiente non strutturato in chiave educativa richiedono una grande tolleranza dell'incertezza, ed inoltre flessibilità e versatilità. Queste competenze, spesso connesse al comportamento creativo, delineano uno stretto legame tra creatività e propensione ad apprendere autonomamente.

B.**APPRENDERE CON GLI ALTRI****Pratica etoroformativa**

Le relazioni tra le persone in apprendimento sono in gran parte mediate dall'insegnante e da un percorso predefinito centrato sui contenuti

Pratica autoformativa

L'individuo crea una serie di alleanze con differenti strumenti/risorse e procede tramite diversi scambi di saperi al fine di perseguire un obiettivo di natura formativa

Specificazione

La molteplicità delle risorse potenzialmente utilizzabili per l'apprendimento sollecita numerose pratiche da parte della persona. Si nota nell'autodidattica una continua creazione di reti tra persone tali da favorire un continuo scambio di saperi.

Competenze richieste

Nell'autoformazione è necessario che le persone siano capaci di localizzare le risorse utili e di stabilire con esse dei legami necessari all'apprendimento.

L'autodidatta deve possedere una forma di intelligenza sociale che possiamo definire di "investigazione". Inoltre egli deve essere portato a costituire relazioni sociali paritarie con persone aventi caratteristiche socioculturali spesso differenti dalle proprie.

C.**APPRENDERE IN AZIONE****Pratica etoroformativa**

L'azione è considerata al più come "esercizio" dove vengono applicate conoscenze acquisite in un momento precedente ed in forma astratta dall'azione stessa

Pratica autoformativa

Vi è prossimità di attore (colui che apprende) e di azione (apprendimento) in un processo cognitivo (educativo), tale per cui il sapere emerge dall'atto in corso

Specificazione

I temi di azione ed i tempi di riflessione si alternano e talvolta procedono simultaneamente. Si tratta di una prassi svolta in un contesto sociale reale, ovvero l'organizzazione di lavoro o comunque la realtà professionale.

Ciò conduce ad un'integrazione delle conoscenze e dei saperi accumulati attraverso rapporti sempre nuovi.

Competenze richieste

Le persone in autoformazione manifestano la tendenza a teorizzare a partire dalle loro stesse pratiche. Ciò costituisce una forma di autoregolazione del processo di apprendimento. Così pure le valutazioni tendono a diventare momenti di autoregolazione.

D.**APPRENDERE ED APPRENDERE****Pratica etoroformativa**

L'allievo in un contesto di trasmissione di sapere si adatta al processo di apprendimento "medio" predefinito dall'ambito di sapere, dall'insegnante e dall'organizzazione in cui si svolge l'attività didattica formale

Pratica autoformativa

Gli autodidatti affrontano spontaneamente i propri "stili cognitivi", e cercano di potenziarli oltre che di integrarli con approcci nuovi, in rapporto alle proprie condizioni/opportunità di apprendimento

Specificazione

Si tratta di un insieme di fenomeni che vanno sotto il nome di meta-apprendimento, ovvero un processo mediante il quale la persona in apprendimento diventa cosciente e controlla sempre più le proprie abituali modalità di percezione, di ricerca, di apprendimento e di sviluppo.

Competenze richieste

L'autodidatta deve possedere una buona conoscenza delle proprie preferenze e capacità a livello cognitivo, affettivo e sociale.

Ciò stimola la curiosità, l'intuizione ed anche l'assunzione di rischi in campo personale o professionale.

Le quattro precedenti dimensioni (che costituiscono le caratteristiche generali dell'individuo e del contesto in autodidattica) sono sintetizzate in modo comparativo nella seguente tavola:

Dimensione	Elemento descrittivo	Competenza richiesta
<i>Apprendere diversamente</i>	L'approccio è aleatorio ed evolve senza a priori	Tollerare l'incertezza
<i>Apprendere con gli altri</i>	Le risorse utilizzate costituiscono una rete di vaste dimensioni	Stabilire una rete di risorse
<i>Apprendere in azione</i>	I tempi di azione e di riflessione si alternano o si producono simultaneamente	Riflettere sulla e nella azione
<i>Apprendere ad apprendere</i>	L'approccio si fonda su un insieme di abitudini personali e su regole di apprendimento	Conoscersi come persone in apprendimento

E' perciò estremamente utile riflettere su ciò che viene definito come **percorso virtuale**, ovvero un percorso dove si articolano educazione aperta e flessibile, apprendimento indipendente, autoformazione, progettazione del proprio percorso personale di formazione-lavoro. E' evidente, tuttavia, che tale percorso necessita di un cammino fondato su esperienze formative, lungo una linea di progressione che possa procedere nel modo seguente:

- progettazione
- lavoro di gruppo
- apprendimento in semi-autonomia
- percorsi di formazione individualizzata (specie i moduli di orientamento e di alternanza)
- reti di formazione e ricerca tra cui laboratori o altre forme di lavoro cooperativo.

5. Apprendimento informale

Siamo pertanto di fronte ad un processo di apprendimento di tipo informale. A differenza di quello formale, che si sviluppa in un contesto artificiale, deliberatamente e specificamente creato per questo scopo, l'apprendimento informale risulta dalle esperienze quotidiane di vita dell'individuo. Esso può essere pianificato o ricercato in modo intenzionale, ma più frequentemente esso avviene in modo fortuito, imprevisto, involontario ed inconsapevole.

L'apprendimento per esperienza è tale per il fatto che non è stato preventivamente oggetto di un riconoscimento o di una validazione da parte di un sistema educativo o professionale accreditato. Non è dato da una memorizzazione di informazioni astratte, insegnate sovente all'interno di un corso, o dalla lettura di testi. Questa forma di apprendimento conduce più spesso all'acquisizione di sapere-fare che di saperi astratti o decontestualizzati.

L'apprendimento per esperienza comporta tre caratteristiche essenziali:

- si esplica intensamente nelle attività di apprendimento
- vi è una stretta corrispondenza tra le attività di apprendimento e la realtà del mondo esterno
- l'attore esercita un certo controllo sulle sue esperienze di apprendimento.

L'apprendimento fortuito rappresenta una forma di acquisizione di saperi, di abilità, di attitudini e di valori, in modo inatteso o per caso nel momento in cui l'individuo è impegnato in un'attività. Si tratta dell'effetto secondario di un avvenimento che non ha una finalità educativa.

L'apprendimento intuitivo si riferisce alla comprensione immediata, al sapere esperienziale acquisito in maniera diretta, non mediato da schemi, modelli o procedure, senza il ricorso alla ragione formale e senza l'interferenza di questa.

Tale apprendimento combina esperienza e riflessione in una maniera non ordinata e non sequenziale, senza definire obiettivi da perseguire o tappe da rispettare e si lascia guidare in una direzione incerta, talvolta inattesa.

L'apprendimento implicito o incosciente rappresenta il processo di acquisizione delle conoscenze che si produce generalmente in modo indipendente dai tentativi coscienti di apprendere ed in assenza di un sapere esplicito circa ciò che si è appreso. Siamo di fronte ad un processo fondamentale che si colloca al centro del repertorio di adattamento di ogni organismo complesso.

L'apprendimento autodiretto (o indipendente, autonomo, autodidattico, auto-pianificato...) è una forma di apprendimento informale largamente studiato negli ultimi tempi. E' considerato l'apprendimento per eccellenza degli adulti, anche quando essi si trovano in un contesto di formazione formale. Il frequente ricorso a questa forma di apprendimento e la competenza che deriva dal suo utilizzo abituale porta alcuni allievi a privilegiarlo rispetto a quello eterodiretto.

Tutte queste modalità di apprendimento sono abitualmente poste in gioco da tutte le persone, ma nella società attuale esse rappresentano altrettante strategie utili a sviluppare modi nuovi di formazione, in grado sia di ovviare ai difetti della formazione per trasmissione di saperi, sia per dare vita a nuove strategie di apprendimento.

6. Il processo di autoformazione

Come in ogni altra attività tesa all'apprendimento, l'autoformazione, nel suo sviluppo, richiede la presa in carico di 3 aspetti complementari legati alla definizione del processo di apprendimento. Essi sono:

- Finalizzare gli apprendimenti a pratiche sociali che diano loro un senso compiuto
- Scomporre l'atto del comprendere per analizzare il processo che esso richiede in termini di "comportamento intellettuale"
- Piegarsi sullo stile di apprendimento degli individui.

In questo senso, si possono distinguere i due modelli fondamentali di apprendimento:

- la formazione di trasmissione
- la formazione di costruzione/scoperta.

FORMAZIONE DI TRASMISSIONE

- Azzeramento
- Esposizione dei contenuti
- Esposizione delle regole e del metodo
- Esercizi esemplificativi
- Esercizi di apprendimento
- Valutazione

Caratteristiche :

- percorso medio (con eventuali aiuti e sostegni individualizzati)
- presa totale del docente sul processo: conduce sempre lui
- totalizzazione del tempo e dello spazio individuale in uno spazio-tempo collettivo.

FORMAZIONE DI COSTRUZIONE/SCOPER TA

- Individuazione del problema da risolvere
- Identificazione del "campo" di apprendimento
- Presentazione degli strumenti
- Bilancio e progetto personale
- Autoformazione
- (auto) valutazione e riorientamento

Caratteristiche :

- percorso individualizzato
- il docente gestisce in forma direttiva l'esposizione generale, poi diventa consulente di apprendimento
- l'individuo personalizza il suo percorso, in una logica di scoperta/costruzione

L'**autoformazione assistita** , attraverso materiale cartaceo o supporti informatici (dal punto di vista dell'impostazione di fondo non vi è differenza sostanziale), tramite la presenza di un **formatore-tutor** , necessita di:

- Un progetto individuale dell'allievo, che stabilisce l'obiettivo generale verso cui tendere
- Un contratto con il formatore-tutor. Questo contratto comprende:
 - la lista degli obiettivi da perseguire
 - le attività pedagogiche da realizzare (tramite l'impiego di supporti didattici prestrutturati)
 - le modalità di valutazione.

Una volta stabilito il contratto, l'allievo lavora da solo e ricorre al formatore-tutor secondo le sue necessità.

Il **formatore-tutor** agisce nel seguente modo:

- a) aiuta l'allievo a rappresentare ed a costruire il proprio percorso di formazione
- b) interviene sulla base delle sue domande
- c) partecipa all'accompagnamento del suo percorso di apprendimento
- d) se necessario lo ri-orienta.

Siccome l'autonomia nell'apprendimento costituisce un'acquisizione socialmente differenziata, la funzione del formatore si concentra anche nell'offrire una metodologia di lavoro intellettuale al soggetto che apprende autonomamente, e nell'accompagnarlo nel prendere coscienza del lavoro che egli compie.

7. Il formatore-tutor

La figura fondamentale che opera nel processo di autoformazione assistita è rappresentata dal formatore-tutor. E' una figura risultato dell'evoluzione del tradizionale insegnante/formatore, che persegue una strategia di sviluppo delle capacità autonome degli utenti.

Vi sono due differenti profili di **formatore-tutor di autoformazione**, a seconda delle strategie che si intendono perseguire:

Strategia	Compiti del formatore-tutor
1. Inserimento di moduli di autoformazione nel curriculum formale	Il formatore-tutor opera nel seguente modo: <ul style="list-style-type: none">• individua gli spazi nei quali procedere con didattica di autoformazione (gruppi di lavoro, moduli di recupero, stage)• raccoglie materiale specifico che consenta alle persone di procedere autonomamente• sceglie la metodologia più idonea al caso (studio individuale, laboratorio, lavoro cooperativo...)• elabora un contratto formativo con gli utenti• accompagna ed assiste nel cammino di autoformazione• collabora all'autovalutazione ed alla correzione del percorso
2. Creazione di un Centro Risorse formative per l'autoformazione	Il formatore-tutor opera nel seguente modo: <ul style="list-style-type: none">• concorda con i vari soggetti in gioco le condizioni del percorso di autoformazione (modalità di accesso, orari, costi, valorizzazione dei crediti formativi acquisiti...)• reperisce i materiali necessari al funzionamento del Centro• sviluppa una strategia di sensibilizzazione presso gli utenti potenziali• coinvolge ed addestra i tutor e gli esperti necessari• svolge una funzione di mediatore stabile del Centro monitorandone gli aspetti fondamentali (utenti, percorsi, esiti...) ed intervenendo sulla struttura al fine di apportare un miglioramento continuo del servizio.

In un certo senso, il formatore-tutor di autoformazione non abbandona le competenze precedenti, ma le rielabora in funzione della nuova situazione. Egli acquisisce un rilievo ulteriore rispetto all'operare e alle richieste degli utenti ed opera in modo da fondare un nuovo principio pedagogico dal carattere ampiamente relazionale.

Parte seconda

IL MANUALE

1. Autoformazione a supporto della didattica d'aula

Solitamente le metodologie di autoformazione sono definite con l'espressione "didattica attiva".

Essa delinea *una modalità didattica che consiste nel presentare i contenuti dell'insegnamento come dei problemi concreti da risolvere fornendo a colui che apprende tutte le informazioni ed i mezzi necessari a questo scopo.*

L'insegnante aiuta quindi l'allievo a scoprire le soluzioni da se stesso e non gli fornisce risposte a priori.

Il rilievo che ricopre la didattica attiva nell'ambito della formazione non discende unicamente dalla natura tecnico-operativa della metodologia qui adottata, ma soprattutto dall'approccio formativo peculiare della F.P.

Non è quindi solo il risultato di una migliore disposizione delle pratiche formativo-professionali, ma è una scelta metodologica che fa riferimento alla "strategia" di apprendimento tipica della FP, centrata decisamente sul perseguimento dell'autonomia da parte dell'allievo.

Si propongono le seguenti 3 metodologie:

- 1) Libera associazione/verbalizzazione**
- 2) Gioco di ruolo (role-play)**
- 3) Caso di studio.**

1.1 Libera associazione/verbalizzazione

La libera associazione rappresenta una metodologia di didattica attiva mediante la quale il formatore stimola i partecipanti ad esprimere le parole che vengono loro immediatamente alla mente intorno ad un preciso tema.

Solo un approccio superficiale può condurre a considerare come uno dei più facili il metodo della libera associazione e della verbalizzazione. In realtà occorre notevole esperienza da parte del formatore-conduttore, il quale non si limita (come si può credere) ad "aprire la discussione" su di un determinato tema, ma deve essere in grado di rispondere di volta in volta ai vari interlocutori, in modo da correggerne le espressioni e ricondurre il dibattito ad una "linea" predefinita. Inoltre tali metodi non esauriscono il loro compito nel ruolo di consolidamento, in una situazione più "rilassata" al termine di una fase di formazione d'aula.

Sono invece veri e propri strumenti di apprendimento che si basano sul coinvolgimento attivo dei soggetti in formazione, secondo una falsariga delineata ma con forte carattere di apertura e di imprevedibilità.

Si possono individuare tre funzioni della libera associazione:

- a) in fase introduttiva di un'unità didattica, per identificare il "campo semantico" entro cui i partecipanti collocano quel tema/problema;
- b) in fase di verifica, per porre in gioco le dimensioni emotive, relazionali e di atteggiamento dei partecipanti, evitando quindi di accentuare eccessivamente, in sede di verifica, gli aspetti cognitivi;
- c) in fase creativa, quando occorre superare una situazione caratterizzata da un pensiero eccessivamente "convergente", mobilitando le capacità divergenti ed, appunto, creative dei partecipanti.

*La verbalizzazione consiste in una tecnica didattica orientata a "dare la parola" ai partecipanti, meglio se su una griglia di riferimento, in modo che emerga la loro **posizione** circa un certo tema/problema.*

Essa è più complessa della libera associazione, poiché la mole del materiale che emerge è molto maggiore, e la sua interpretazione è particolarmente impegnativa.

Occorre ricordare che la parola è uno strumento molto versatile, che serve sia ad esprimere ma anche a nascondere un'opinione. Nella verbalizzazione vi è quindi una parte "chiarata" ed una "scura", mentre non mancano le zone "grigie" nelle quali le persone tendono a rifugiarsi nei casi più problematici.

Di conseguenza, per gestire gruppi che operano secondo il metodo della verbalizzazione occorre avere da un lato una forte esperienza formativa, ma dall'altro possedere una sensibilità ai fattori ed alle dinamiche psicologiche sia individuali che di gruppo.

1.2 Gioco di ruolo (role-play)

*Il gioco di ruolo è una metodologia attiva orientata alla mobilitazione delle capacità comunicative e relazionali dei partecipanti all'attività formativa, attraverso l'**immersione** in una realtà nella quale essi sono invitati a collocarsi senza riserve, "giocandone" fino in fondo il ruolo.*

Diversi sono i problemi che rendono difficile la comunicazione negli ambienti formativi e lavorativi; da qui la necessità sempre maggiore di sviluppare percorsi formativi che non agiscano unicamente sugli aspetti di contenuto e di abilità concreta, ma pongano in gioco la persona nel "farsi parte attiva" di un contesto organizzativo, specie in presenza di tensioni e situazioni conflittuali.

In forma esemplificativa, è possibile prevedere un utilizzo della metodologia della simulazione e del gioco di ruolo (role-play), puntando alla creazione di un atteggiamento adeguato, ovvero capace di cogliere le dinamiche comunicative in

cui le persone sono coinvolte ed il loro significato in termini di miglioramento della qualità delle relazioni, del clima ed in definitiva dell'efficacia del processo lavorativo.

È utile proporre il role-play dopo aver presentato gli elementi essenziali della comunicazione (emittente, ricevente, contesto, messaggio; canale, codice; rumore, ridondanza, feed-back; grado di implicazione o relazione), le problematiche relative alla scelta del codice (verbale, non verbale, in relazione all'oggetto della comunicazione), in modo che i partecipanti possiedano gli elementi essenziali del processo che andranno a svolgere.

Inoltre occorre avvicinarsi per gradi al role-play, partendo dalle esperienze più semplici: ad esempio, si può iniziare da giochi di presentazione basati sul tema "capire il punto di vista dell'altro", "profilo del capo", etc. Solo in un secondo tempo si possono affrontare temi più impegnativi, come la presa di decisione e la soluzione dei conflitti.

In termini operativi , il role-play si realizza nel modo seguente:

- Si costruisce un **"protocollo" di lavoro** che delinea una situazione, fissa degli obiettivi e stabilisce i tempi ed alcune modalità di esecuzione
- Tale protocollo è affidato a dei **gruppi** di partecipanti (solitamente composti da 5 a 7 persone), i quali debbono definire il ruolo del coordinatore e quindi elaborare un "canovaccio", ovvero una storia verosimile all'interno della quale ciascuno ricopre un ruolo preciso e coerente con il disegno generale della vicenda rappresentata.
- Ogni gruppo poi proporrà la **rappresentazione** in assemblea plenaria, secondo i tempi stabiliti.
- È utilissimo, per la valutazione del lavoro e per la massimizzazione dei materiali emersi, individuare degli **"osservatori"** (due per gruppo) che seguono il lavoro dei gruppi stando in una posizione passiva, ma attenta, e che espongono poi, al termine delle rappresentazioni, le loro valutazioni sulla base di criteri predefiniti.

Esiste però una diversa impostazione, da parte di formatori che svolgono essi stessi il ruolo di osservatori-valutatori. Ciò riduce il numero delle persone in formazione (per un massimo di 12, mentre con il metodo degli osservatori-partecipanti si possono anche avere quattro gruppi di 7 persone ciascuno) ed in definitiva avvicina l'esperienza formativa a quella della "dinamica di gruppo" di matrice psicosociologica.

1.3 Caso di studio

*Il metodo dei casi (**Case Method**) rappresenta l'esposizione scritta di una situazione organizzativa concreta, come stimolo:*

- *ad una diagnosi delle cause sottostanti;*
- *ad un'analisi degli elementi rilevanti;*
- *ad una identificazione delle decisioni più idonee da prendere.*

Ciò consente di dirigere l'attenzione del partecipante verso i punti ritenuti più significativi, attraverso una griglia di domande. Contemporaneamente si richiede al partecipante di essere se stesso, e di imparare a fare diagnosi obiettive dei casi, di stabilire relazioni e di accertare elementi di una situazione data sulla base di idee personali. Il lavorare insieme ad altri discutendo liberamente fornisce un ottimo sistema di misura e di controllo, aiutando a delineare nel confronto reciproco la soluzione che si reputa migliore.

È una metodologia essenzialmente centrata sul gruppo, come stimolo alla comprensione reciproca degli stili di approccio ai problemi, alla consapevolezza della complessità delle situazioni, alla esistenza di una pluralità di soluzioni possibili.

I criteri dello studio di casi sono:

- razionalità progettuale;
- flessibilità, ovvero attenzione alla scoperta di domande utili ed appropriate che possono suggerire più soluzioni alternative.

In sintesi, di fronte ad un caso-tipo di situazione problematica da portare a soluzione, gli obiettivi possono essere:

a) Saper fare:

- stimolare lo sviluppo del pensiero, in termini di molteplicità di cause e di pluralità di soluzioni possibili, ognuna con un diverso rapporto vantaggi/svantaggi;
- favorire la delineazione di un metodo di approccio ai problemi di un progetto di impresa sociale;

b) Atteggiamenti:

- tener conto del punto di vista dell'altro;
- problematizzare la propria matrice personale di approccio e di soluzione;
- stimolare la discussione di gruppo;
- tentare vie nuove.

È estremamente importante la scelta dei casi oggetto di studio; per questo si propone di tenere in considerazione i seguenti tre blocchi di criteri:

- A) Debbono coinvolgere privilegiatamente i diversi ambiti di attività dell'organismo / del contesto di riferimento.
- B) Debbono comprendere privilegiatamente le iniziative più significative, nelle quali si sviluppano situazioni problematiche interessanti.
- C) Debbono presentare, nel loro articolarsi e svolgersi, la presenza di tre criteri essenziali:
- successo (si apprende meglio dal successo che dall'insuccesso, specie se vogliamo suscitare un atteggiamento positivo);
 - qualità e significatività del prodotto/servizio realizzato;
 - presenza di standard soddisfacenti di strategia e gestione;
 - presenza di livelli soddisfacenti di integrazione.

I casi, che possono anche essere elaborati in forma virtuale, ma sempre realistica, ovvero utilizzando in modo coerente materiale "vivo", debbono avere un taglio didattico, ovvero perseguire il criterio di apprendimento per esperienza, da realizzarsi mediante simulazione e studio personale/di gruppo.

Il caso deve pertanto essere orientato, ovvero l'argomento trattato ed il modo in cui lo si presenta illustrano problemi per la cui soluzione si dispone di criteri preferenziali.

È importante curare:

- la ricostruzione delle condizioni di sfondo in cui si colloca il caso;
- l'indicazione dei problemi iniziali, dei punti di forza e di debolezza, delle decisioni degli attori e della procedura di assunzione delle stesse, delle loro conseguenze.

È infine utile corredare il caso di una serie di strumenti di analisi individuale e di gruppo che consentano l'adeguato sviluppo delle sue potenzialità didattiche.

2. Autoformazione ulterior e rispetto alla didattica d'aula

Si tratta di un utilizzo dell'autoformazione non più come integrazione della didattica usuale all'interno di un curriculum dato, bensì di uno sguardo al di là del percorso curricolare predeterminato, al fine di offrire all'allievo spazi in cui sperimentare un processo di autoapprendimento aperto, nel quale definire - in cooperazione con eventuali partner o "pari" - i tempi, i modi e soprattutto i contenuti dell'apprendere.

Le modalità di utilizzo di questa pratica autoformativa di tipo ulteriore possono essere differenti:

- moduli di recupero,
- gruppi di discussione,
- news group,
- spazio caffè,
- circoli di apprendimento.

Vogliamo evidenziare quest'ultima modalità.

2.1 I circoli di apprendimento

Il circolo di apprendimento consiste in una strategia didattica che mira al superamento della ripartizione spazio-temporale tipica del gruppo classe in un contesto definito da un curriculum standard.

Tutti hanno esperienza dell'isolamento degli insegnanti e degli allievi nella modalità d'aula.

Il fatto che siano decisamente chiusi ciascuno nella propria classe diventa sempre più un problema; da qui diversi tentativi di soluzione tramite modalità didattiche nuove, ovvero:

- riunioni professionali,
- relazioni insegnanti-ricercatori,
- insegnamento collaborativo in classe.

Ultimamente, sulla base della disponibilità di strumenti informatici presso i luoghi di apprendimento, si è sviluppata una nuova pratica autoformativa non-curricolare tramite i collegamenti differiti in rete telematica, dando vita ai circoli di apprendimento.

Il potenziale didattico della telematica consiste infatti soprattutto nella sua capacità di realizzare nuove e molteplici forme di interazione sociale in grado di sviluppare le diverse abilità delle persone che vi interagiscono.

La strategia dei circoli di apprendimento punta pertanto a delineare un metodo di lavoro mediante il quale:

- si instaurano relazioni di reciprocità tra i partecipanti, con la partecipazione nei vari ruoli sia di formatori-docenti (spesso in veste di guida o di coordinatore, ma non si tratta di una scelta obbligata) sia di allievi che possono svolgere anche funzioni tecniche e di coordinamento,
- si definisce una modalità di apprendimento basata sull'intesa circa il problema da risolvere e nel contempo l'obiettivo da raggiungere,
- il metodo di lavoro diviene non più un'imposizione bensì è esso stesso uno dei prodotti dell'interazione,
- si sviluppa una forte continuità tra motivazione ed apprendimento,
- si rendono possibili scambi reciproci piuttosto efficaci basati sulla non linearità e per certi versi involontarietà dell'apprendimento,
- si introduce una sorta di atteggiamento valutativo permanente che evita di formalizzare ed isolare i momenti della verifica rispetto a quelli dell'apprendere.

Un circolo di apprendimento è costituito da una rete di classi (in numero limitato) che interagiscono telematicamente fra di loro per il conseguimento di un obiettivo comune.

I 6-8 gruppi (che rappresentano ciò che in classe viene chiamato "gruppo di lavoro") possono essere omogenei dal punto di vista territoriale o di indirizzo, oppure possono essere disomogenei in modo da valorizzare al massimo l'interazione tra ambiti e conoscenze/abilità differenti.

Essi sono composti sia da studenti sia da insegnanti che collaborano nella progettazione delle attività previste.

Le fasi del lavoro sono indicativamente le seguenti:

- a) individuazione di un interesse comune tra i gruppi cooperanti
- b) definizione delle regole di interazione telematica oltre che di interazione diretta (la scelta della tecnologia telematica non deve essere esclusiva e totalizzante, ma va preferito un approccio misto, pluralistico in quanto a metodi e tecniche)
- c) costituzione dei gruppi e precisazione delle aree di interesse
- d) prima fase di lavoro del circolo, tesa a produrre idee e proposte circa il piano di lavoro (che deve essere scandito da fasi, ognuna delle quali mira ad un risultato tangibile o performance)
- e) scambio dei prodotti della prima fase e valutazione degli esiti e dei metodi adottati
- f) definizione di una nuova fase di lavoro e creazione di condizioni di interazione libera anche al di là della produzione comune
- g) ...
- h) verifica finale del circolo e indicazioni per la continuità.

La comunicazione telematica differita permette ai diversi gruppi di interagire contemporaneamente, senza che si generi confusione.

Su ciascuno dei progetti assegnati ai gruppi vi è collaborazione all'interno del gruppo, ma si svolge anche un'interazione tra gruppo e gruppo sotto la guida del coordinatore del circolo che comunque non esercita un controllo troppo severo, avendo già ogni gruppo una guida nel proprio insegnante.

Diverse ricerche hanno messo in luce che sia gli studenti sia gli insegnanti acquisiscono nuove conoscenze, sviluppano strategie di insegnamento e di apprendimento, acquistano una maggiore stima di sé e costruiscono tra loro rapporti significativi.

I formatori-docenti in particolare si trovano essi stessi spesso in una situazione di apprendimento, ne sono entusiasti e il loro entusiasmo stimola gli studenti.

Inoltre, cooperando con i colleghi di località remote, si possono aiutare vicendevolmente nello sviluppo di nuove tecniche didattiche e della propria professionalità.

In prospettiva gli studenti possono acquisire la capacità di mettersi in contatto con il mondo esterno al centro di formazione/alla scuola, e quindi moltiplicare le proprie capacità di iniziativa e di instaurare relazioni, contribuendo così a delineare uno stile di apprendimento e nel contempo di lavoro basato sulla piena espressione dell'autonomia personale.

3. Autoformazione sostitutiva della didattica d'aula

Lo sviluppo più intenso delle tecnologie informatiche e telematiche connesse alla didattica ha prodotto una vasta produzione di strumenti di apprendimento interattivi, ovvero nei quali la persona-utente prende l'iniziativa ed utilizza supporti informatici secondo una scansione spazio-temporale (ed in alcuni casi anche logico-cognitiva) autodefinita.

Occorre subito segnalare che non tutta la formazione supportata dalle moderne tecnologie può essere considerata nelle metodiche dell'autoformazione. Perché essa sia tale, occorre che ricorrano le condizioni specificate, ovvero che si sviluppi *una modalità cognitiva mediante la quale la persona diviene responsabile del proprio processo di apprendimento, attraverso una dinamica che le consente di "dare forma" autonomamente non soltanto al proprio sapere, ma all'intera propria personalità.*

La spinta verso la creazione di una linea di strumenti di apprendimento assistita dal computer nasce dall'urgenza di soluzioni alternative all'alfabetizzazione ed alla scolarizzazione di massa, come pure alla formazione generale ed a quella professionale.

La **formazione a distanza**, in particolare, è rivolta alla popolazione adulta che avverte il bisogno di elevare la propria cultura per mantenersi aggiornata alle esigenze attuali. Per alcune categorie sociali, tale rapporto privilegiato con uno strumento capace di dialogare secondo i propri ritmi e le proprie esigenze potrebbe costituire una soluzione molto efficace.

L'insegnamento a distanza è una metodologia innovativa che si propone di sostituire o integrare i metodi di insegnamento già esistenti. La sua caratteristica essenziale consiste nel fatto che gli argomenti sono separati dal punto di vista spaziale e temporale. In altre parole, l'apprendimento si basa sullo studio indipendente da parte dell'allievo.

Nell'insegnamento a distanza inoltre, contrariamente a quanto si potrebbe pensare, la comunicazione è bidirezionale, dal momento che gli studenti possono esporre ai docenti qualsiasi difficoltà e perplessità incontrino nel loro percorso di studi.

La valutazione delle capacità di apprendimento avviene attraverso esercizi ed esami in rete, per evidenziare eventuali lacune nell'iter formativo del soggetto della lezione. Accertato lo stato di apprendimento, vengono fornite spiegazioni e consigli necessari al fine di raggiungere gli obiettivi formativi prefissati.

3.1 Il Centro virtuale

L'autoformazione mediante strumenti multimediali e telematici si sviluppa tramite un "centro virtuale" il cui modello comprende tre elementi:

- la struttura
- il sistema comunicativo
- l'organizzazione dell'azione.

La **struttura operativa** prevede due soggetti principali, che operano in stretta relazione tra di loro:

- a) il *tutor formativo* che, in possesso di preparazione culturale ed esperienza formativa, deve sviluppare:
 - il modello di formazione (con specifico riferimento al disegno del "sistema virtuale" di apprendimento ed al "tutoring interno" del courseware)
 - la produzione dei contenuti del corso
 - la strutturazione del corso in moduli didattici
 - la realizzazione delle verifiche interattive e del feedback
- b) il *tutor tecnico*, gestore del sistema comunicativo, che deve sviluppare:
 - la progettazione e l'implementazione dell'ambiente di comunicazione
 - la gestione del sistema comunicativo.

Il **modello di sistema** prevede solitamente i seguenti strumenti:

- un supporto di navigazione (spesso di presentazione e promozione) a libero accesso
- un Centro di Risorse ad accesso vincolato riservato ai corsisti
- modalità di comunicazione interattiva per accedere a o scaricare (download) gli strumenti didattici (testo, fogli elettronici, oggetti multimediali, file di esercitazioni da rinviare al tutor).

Circa il *sistema comunicativo*, le azioni di formazione a distanza si svolgono con due modalità:

A) On-line: Internet

Si parte solitamente dalla creazione di un sito di riferimento, nel quale gli utenti possono navigare. La posta elettronica è usata come strumento di tutoraggio.

Tre sono i soggetti della comunicazione:

L'utente :

- è dotato di postazione telematica (PC, modem, accesso a Internet)
- accede alle opportunità riservate presenti nel Centro Risorse
- usa le modalità di comunicazione interattiva per il colloquio con la docenza
- invia al server i file di elaborati e le esercitazioni.

Il formatore-tutor :

- riceve il feedback dai corsisti direttamente o indirettamente dal server
- invia ai corsisti comunicazioni di natura didattica
- supporta l'autovalutazione e consiglia il corsista circa il proseguimento del percorso.

Il server :

- gestisce le pagine web dei moduli didattici
- gestisce il sistema di password
- gestisce la movimentazione dei file didattici
- controlla il feedback in e-mail
- riinvia il feedback in forma cartacea ai docenti o tutor non attivi in e-mail
- riceve da questi ultimi i messaggi da riinvviare in e-mail ai corsisti.

B) Off-line: Cd-rom

Solitamente si fa riferimento a ipermedia (multimedia ipertestuali o courseware) su Cd-Rom, relativi ai differenti percorsi proposti, che consentono una approccio agli ambiti di sapere individuati, operando normalmente come integrazione del percorso di formazione in aula (che non viene sostituito, ma appunto integrato dal percorso di autoformazione).

Ogni Cd-Rom presenta un percorso didattico basato su testi, documenti di riferimento, bibliografie ed altro, valorizzando inoltre la comunicazione multimediale (video con sonoro) per produrre un esito coinvolgente.

In riferimento all'**organizzazione dell'azione** , un ruolo importante è affidato ai tutor, i quali hanno il compito di coordinare l'approccio di autoapprendimento da parte dei partecipanti.

Sono necessarie postazioni telematiche e multimediali a disposizione dei discenti:

- nei periodi di formazione in aula (per approfondimenti, etc.)
- nei periodi di formazione a distanza
 - per coloro i quali sono sprovvisti di attrezzature adeguate
 - in giorni ed orari prestabiliti.

4. Gestione dell'autoformazione

In primo luogo vogliamo precisare la metodologia della gestione del processo di autoformazione, inteso come successione di fasi tendenti a realizzare supporti didattici basati sul principio dell'autoapprendimento e coerenti con le necessità espresse dalle persone che si collocano nel contesto di riferimento.

Per l'elaborazione di tali strumenti si propone un percorso secondo le fasi di lavoro successivamente indicate:

FASI	AZIONI
1. Analizzare il contesto e scegliere il modello formativo	<p>Tale scelta deriva dall'analisi del contesto di apprendimento e dalla lettura dei punti di forza/punti di debolezza dell'ambiente formativo di riferimento.</p> <p>Da qui deriva una strategia e quindi l'opzione per un modello sulla base di differenti tipologie:</p> <ul style="list-style-type: none">a) supporto alla didattica corsuale (didattica attiva...)b) attività di apprendimento esterne al curricolo o ulterioric) attività alternative al curricolod) ... <p>Inoltre, va deciso se si opta per un percorso di autoapprendimento a carattere libero, oppure se si vuole realizzare un percorso obbligato tramite prove di verifica selettive. Infine, occorre decidere se il tutoring interno è rigido (batterie di test da superare) o dinamico (riconoscimento degli errori e indicazione di consigli)</p>
2. Scegliere il supporto tecnologico	<p>Le opzioni tecnologiche riguardano l'alternativa on-line/off-line ed inoltre le seguenti:</p> <ul style="list-style-type: none">a) sequenza di slides e di testb) ipertesto interattivoc) multimediale complesso a diverse piste integrate (comunicazione multimediale, contenuti, test, indicazioni di verifica e di proseguimento...)
3. Precisare l'ambito, il livello di approfondimento ed i contenuti	<p>Occorre definire il campo culturale o scientifico-tecnico in cui si intende operare, il livello di approfondimento (sensibilizzazione, offerta di concetti e criteri, sviluppo di competenze...) ed infine i contenuti fondamentali del percorso di autoformazione</p>
4. Precisare la collocazione del modulo	<p>Il modulo che si intende realizzare deve essere collocato:</p> <ul style="list-style-type: none">a) in rapporto al campo di sapere in cui si collocab) in relazione ad altri moduli o attività formative cui può/deve connettersic) in riferimento alle modalità di valutazione/accreditamento dei saperi acquisiti

5. Definire gli utenti e gli accessi	<p>Gli utenti vanno definiti in relazione alle caratteristiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) anagrafiche b) di istruzione-formazione c) di esperienza d) di progetto personale. <p>I requisiti di accesso debbono essere connessi a strumenti di rilevazione degli stessi (prove/colloqui, test anche a distanza...)</p>
6. Indicare la presenza di servizi di supporto	<p>I servizi di supporto possono essere:</p> <ul style="list-style-type: none"> • bilancio di competenze • centro di documentazione • esperti • corsi • ...
7. Elaborare i materiali	<p>Il corso va strutturato in moduli ed unità didattiche con precisazione dei tempi di utilizzo (le unità didattiche dovrebbero collocarsi ciascuna entro un intervallo di 20-40'). Occorre poi realizzare gli strumenti di verifica interattiva e di feedback, tenendo conto della scelta iniziale circa il modello formativo.</p>
8. Testing	<p>Gli strumenti didattici realizzati debbono essere testati su gruppi di controllo secondo un metodo razionale, in modo da ottenere indicazioni per la loro rielaborazione per giungere alla versione finale.</p>
9. Implementazione	<p>Gli strumenti testati sono resi disponibili secondo le modalità indicate e gestiti in funzione del tutoring dell'eventuale tecnico di supporto (specie per la modalità on-line). Il formatore-tutor svolge a questo punto una funzione di accompagnamento e di consulenza.</p>
10. Monitoraggio e valutazione	<p>Durante il periodo di implementazione si svolge un'azione di monitoraggio per verificare la rispondenza e l'efficacia/efficienza degli strumenti.</p> <p>Ugualmente, alla fine di un periodo dato, si realizza una valutazione finale da cui trarre indicazioni circa eventuali revisioni degli stessi e del modello tecnologico-organizzativo di riferimento.</p>

Riportiamo ora alcune schede di lavoro che potrebbero accompagnare i Formatori ed il tutor formativo nella progettazione di percorsi di autoformazione assistita.

Ribadiamo che l'idea di riferimento è quella di un passaggio graduale da percorsi completamente eteroformativi a percorsi esclusivamente autoformativi, per cui le schede di lavoro che seguono potranno essere utilizzate anche nel caso in cui si vogliano inserire moduli di autoformazione in un contesto di formazione più tradizionale. Gli strumenti suggeriti sono:

- 1) lo schema formativo**
- 2) il bilancio**
- 3) gli strumenti didattici**
- 4) il progetto**
- 5) la scheda di lavoro individuale.**

A. STRUMENTI DI STRATEGIA DIDATTICA

Finalità

Si tratta da parte del formatore-docente di uscire da una logica di ripetitività delle proprie tecniche didattiche che si sono andate consolidando nel tempo fino a diventare quasi degli automatismi. Un processo di insegnamento-apprendimento quasi-automatico tende ad obbligare gli allievi ad una posizione poco stimolante, in modo che - anche senza volerlo - il formatore-docente privilegia nella valutazione il profilo della "adeguatezza" o corrispondenza ai parametri predefiniti, rispetto a quello dell'autonomia.

Occorre quindi problematizzare la propria strategia didattica, cercando di definire un rapporto di razionalità tra il contesto-situazione di riferimento ed i metodi adottati, puntando a valorizzare il più possibile pratiche di didattica attiva che sviluppino autonomia, disegnano relazioni nuove tra gli attori del processo, consentono libertà e iniziativa, al fine di permettere intese ed anche forme di cooperazione tra gli stessi attori.

Strumenti

Gli strumenti che presentiamo sono:

A1. Scheda di lettura del profilo di apprendimento

A2. Scheda di definizione della strategia didattica

Indicazioni operative

La **scheda di lettura del profilo di apprendimento** mira a delineare i vari elementi del contesto in cui si svolge l'azione di insegnamento-apprendimento, sia in riferimento ad un gruppo-classe sia in riferimento ad un allievo individuale.

Essa analizza la preparazione di base, le motivazioni, i tratti della personalità, gli aspetti sociali e le modalità di apprendimento e di studio. È uno strumento utile anche per l'insegnante al fine di individuare eventuali staticità nei propri metodi di insegnamento.

La **scheda di definizione della strategia didattica** mira a delineare in primo luogo i punti forti ed i punti deboli, le modalità per valorizzare i primi ed isolare i secondi. Inoltre stimola a scegliere la metodologia didattica preferibile (alla luce del quadro emerso) e propone uno spazio per le indicazioni da seguire, quali ad esempio la modalità di integrazione del percorso di autoformazione con il percorso curricolare.

A1 Scheda di lettura del profilo di apprendimento

PREPARAZIONE DI BASE	adeguata, lacunosa, eccellente... scolastica, personalizzata...
ESPERIENZA PRECEDENTE	stimolante disomogenea mediocre debole
MOTIVAZIONI	sostenute, deboli, intermittenti, laterali...
PERSONALITA'	forte, comunicativa, intraprendente... sensibile, profonda, incerta... gregaria, debole, labile... controdipendente, negativa, aggressiva...
ASPETTI SOCIALI	ambiente familiare favorevole/ sfavorevole... gruppo dei pari favorevole/sfavorevole...
MODALITA' PREVALENTI DI APPRENDIMENTO	per ricezione per associazione per scoperta per applicazione di regole per tentativi ed errori per intuizione per imitazione ...
METODO DI STUDIO	adattivo formale sostanziale discontinuo aleatorio ...

A2 Scheda di definizione della strategia didattica

IN RAPPORTO AI PUNTI FORTI

individuare i punti forti e definire il modo della loro mobilitazione

IN RAPPORTO AI PUNTI DEBOLI

individuare i punti deboli e definire il modo del loro isolamento e della loro riduzione-prevenzione

METODOLOGIA DIDATTICA PREFERIBILE

- Libera associazione /verbalizzazione
- Gioco di ruolo (role-play)
- Caso di studio
- Circoli di apprendimento
- Apprendimento multimediale interattivo
- Centro virtuale
- ...

SUGGERIMENTI UTILI

B. METODOLOGIA DI ELABORAZIONE DEGLI STRUMENTI DI AUTOFORMAZIONE

Finalità

L'elaborazione degli strumenti di autoformazione è naturalmente il momento cruciale di tutto il processo. Occorre fare in modo che si tratti di una reale esperienza di apprendimento per scoperta, e non una semplice trascrizione di lezioni ed esercizi, da consegnare direttamente all'allievo.

Occorre uscire dalla propria esperienza di apprendimento e cercare di utilizzare il più possibile dei materiali stimolanti, con linguaggio piano e diretto, equilibrando contenuti e supporti o guide al percorso.

Strumenti

Gli strumenti che presentiamo sono:

- B1. Come trasformare la lezione in un percorso di scoperta
- B2. Schema formativo per l'elaborazione di un supporto didattico
- B3. Scheda di valutazione dello strumento di autoformazione

Indicazioni operative

La **scheda "come trasformare la lezione in un percorso di scoperta"** mira a guidare il passaggio da uno stile didattico eteroformativo ad uno di reale autoformazione. Il nodo sta nella definizione del problema e nell'approntamento di un'esperienza che stimoli l'iniziativa autonoma dell'allievo.

Lo **schema formativo** è la rappresentazione del percorso di formazione, distinto nelle sue fasi fondamentali:

- sensibilizzazione (ovvero introduzione del tema),
- formazione di base (contenuti ed abilità fondamentali),
- formazione tecnico-specifica (contenuti ed abilità specifici),
- formazione complementare (elementi ulteriori utili al completamento del percorso formativo).

Ciò significa che il formatore deve prima introdurre il tema e suscitare le leve dell'interesse; poi esporre gli elementi di base della conoscenza; solo successivamente proporre contenuti (sempre sotto forma di stimoli ed applicazioni) in misura progressiva.

Infine si propone uno **schema di valutazione dello strumento di autoformazione**, in base al quale il formatore che l'ha elaborato possa verificarne l'adeguatezza.

B1 Come trasformare la lezione in un percorso di scoperta

<p>Fase 1 Analisi della lezione Occorre innanzitutto ricostruire la lezione, individuando i suoi vari passaggi (azzeramento, contenuti, regole e metodo, esercizi esemplificativi, esercizi di apprendimento, valutazione).</p>
<p>Fase 2 Individuazione del problema da risolvere Il centro dell'unità didattica è costituito dal problema da risolvere. Esso stimola l'allievo a mobilitare le sue capacità e risorse. Il problema non va affrontato però in modo formale, ma per così dire "vitale". Si ricordi infatti che la maggiore motivazione all'apprendimento è costituita dalla capacità di risolvere autonomamente il problema e nel vederla apprezzata dagli altri.</p>
<p>Fase 3 Identificazione del "campo" di apprendimento In questa fase è molto importante scegliere l'esperienza sulla quale innestare il problema sopra indicato. Essa deve presentare i caratteri del realismo (meglio se è tratta da un caso reale), della comprensione (si curi in particolare il glossario e l'approfondimento iniziale di ciò che può suscitare difficoltà di comprensione) e dell'interesse (evitare - potendo - esempi che appartengono a sensibilità culturali troppo distanti da quelle degli allievi).</p>
<p>Fase 4 Scelta del metodo Nella scelta del metodo si deve optare per la soluzione più idonea alla realtà del contesto di apprendimento. La libera associazione/verbalizzazione può essere utile in una unità didattica orientata a produrre una scelta rilevante per il prosieguo dell'attività; inoltre è valida anche come metodo di apprendimento di stili di comportamento (es.: capacità comunicative e relazionali). Il gioco di ruolo ed i casi di studio si prestano maggiormente all'apprendimento di capacità applicative specie in un contesto di formazione professionale.</p>
<p>Fase 5 Elaborazione degli strumenti Nella elaborazione degli strumenti si consideri innanzitutto la distinzione tra gli strumenti di contenuto e quelli di supporto all'apprendimento. I primi tendono ad esporre le nozioni; i secondi forniscono la "trama" dell'apprendimento come un gioco di cui si conoscono alcune variabili mentre l'allievo deve trovare una via negli spazi scoperti.</p>
<p>Fase 6 Autoformazione Il processo di autoformazione inizia con il contratto formativo con gli allievi. Inoltre va ricordata la necessità di un accompagnamento puntuale, attento ed anche vivace, evitando di cadere in linguaggi direttivi, di esprimere giudizi di stroncatura, di fornire il risultato invece che aiutare a scoprirlo.</p>
<p>Fase 7 Valutazione e correzione La valutazione, rigorosamente "auto", è occasione di ulteriore confronto e miglioramento dello strumento.</p>

B2 Schema formativo per l'elaborazione di un supporto didattico

FASE FORMATIVA	CONTENUTI/COMPETENZE
<p>A) Sensibilizzazione</p> <p>Capacità di orientarsi nell'ambito tecnico-culturale del percorso di formazione</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Chiarezza circa l'ambito tecnico-culturale, le strutture organizzative e le figure-funzioni professionali che vi operano • Chiarezza circa le connessioni con gli altri ambiti • Conoscenza del glossario di base
<p>B) Formazione di base</p> <p>Possesso dei requisiti che consentono di acquisire padronanza delle strutture di base</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenze dei saperi "fondativi" costitutivi l'ambito tecnico-culturale e degli strumenti fondamentali • Conoscenza delle modalità di strutturazione del sapere • Capacità di utilizzo delle conoscenze in modo da orientarsi nell'ambito di riferimento (identificazione degli attori, delle dinamiche, dei problemi / opportunità...)
<p>C) Formazione tecnico-specifica</p> <p>Possesso dei requisiti che consentono di acquisire padronanza delle strutture operative e di intervento (visti in relazione alle altre figure/funzioni che operano nel contesto)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacità di analisi delle situazioni professionali • Capacità di diagnosi • Capacità di prognosi • Capacità di intervento • Capacità di autovalutazione ed autocorrezione • Capacità di costruzione di un sapere professionale dinamico ed autoalimentantesi
<p>D) Formazione complementare</p> <p>Possesso dei requisiti ulteriori (rispetto a quelli già indicati) che consentono di arricchire ed ampliare le competenze professionali</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Competenze informatiche • Competenze linguistiche • Competenze di coordinamento e di guida • Competenze formative (trasmissione dei saperi) • Altre competenze professionali <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

B3 Schema di valutazione dello strumento di autoformazione

CRITERI	ESPLICITAZIONI
<p>1. Coerenza con la visione formativa proposta</p>	<p>Considerando le opzioni dichiarate (visione etica, concezione del lavoro/della professionalità) ed il modello proposto, si pone a verifica la coerenza dello strumento osservando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la parte iniziale (presentazione, finalità, valori/criteri di riferimento) • i contenuti fondamentali • la visione del lavoro/della professione che ne emerge
<p>2. Rigore dei contenuti</p>	<p>In questo ambito si verifica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la completezza dei contenuti • l'impianto culturale-scientifico (glossario e bibliografia) • la presenza di esempi e "buone prassi"
<p>3. Adeguatezza dell'impianto metodologico</p>	<p>Gli elementi da osservare sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> • riferimento al progetto formativo (finalità, obiettivi, strumenti, valutazione) con esplicitazione delle conoscenze e competenze • modularità (distinzione del percorso in moduli ed unità di didattiche distinti secondo una successione non solo contenutistica ma di apprendimento) • didattica attiva (massima valorizzazione di casi di studio, simulazioni...) • sistema di autoapprendimento e di tutoring interno (tramite prove, eserciziari, consigli, indicazioni di verifica ed indirizzo) che consenta una reale progressione personale • indicazioni metodologiche per la continuità
<p>4. Qualità dei materiali</p>	<ul style="list-style-type: none"> • chiarezza e comprensibilità • interattività, affidabilità e facilità d'uso • piacevolezza
<p>5. Gestione organizzativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • favorire l'integrazione tra formazione a distanza ed altre modalità di formazione in modo da condurre all'acquisizione di competenze organiche • prevedere la possibilità di una "rete formativa" tra pari attraverso il Centro Risorse
<p>6. Valutazione e validazione</p>	<ul style="list-style-type: none"> • prevedere una validazione iniziale del courseware tramite testing • prevedere un servizio di monitoraggio in modo da rilevarne l'uso, la funzionalità e l'apprezzamento presso gli utilizzatori • prevedere una verifica finale con indicazioni circa eventuali rielaborazioni
<p>7. Certificazione</p>	<ul style="list-style-type: none"> • presenza di un'attestazione-certificato finale per gli utenti che indichi il percorso seguito e le conoscenze/competenze acquisite.

C. STRUMENTI DI ACCOMPAGNAMENTO

Finalità

L'accompagnamento del percorso di autoformazione deve enfatizzare in modo rilevante l'iniziativa dell'allievo, in modo da consentire la definizione di un modo di procedere autodirettivo.

È evidente che più degli strumenti è decisivo il metodo e lo stile del formatore-tutor. È facile infatti cedere da un lato alla tentazione di sovrapporsi all'allievo, decidendo in vece sua ciò che lo riguarda personalmente, e dall'altro concepire l'autoformazione come una rottura della relazione, ritraendosi in una sorta di isolamento "metodologico" nei confronti di chi apprende, quasi che l'autonomia fosse una sorta di dichiarazione di inutilità del formatore-tutor.

Strumenti

Gli strumenti che presentiamo sono:

- C1. Bilancio di competenze
- C2. Percorso di autoformazione
- C3. Scheda di lavoro individuale
- C4. Scheda di autovalutazione
- C5. Scheda di valutazione da parte dell'allievo

Indicazioni operative

Il **bilancio di competenze** è lo strumento attraverso il quale la persona all'inizio del percorso formativo è posta in grado di determinare la propria preparazione in relazione allo schema formativo di riferimento.

Il **percorso di autoformazione** è la traccia attraverso la quale l'allievo registra la propria progressione formativa così come essa si svolge effettivamente.

La **scheda di lavoro individuale** presenta le attività che la persona decide di svolgere per acquisire le conoscenze/competenze previste nello schema di lavoro.

La scheda di **autovalutazione** offre all'allievo la modalità di una verifica non formale dell'intera esperienza svolta. Mentre quella di **valutazione** (sempre gestita da parte dell'allievo) concerne gli aspetti non di apprendimento dell'azione formativa.

C1 Bilancio

N.	Contenuto/ competenza	Interrogativo	Risposta	Autovalutazione
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				

C2 Percorso di autoformazione

Fase Formativa	Strumenti	Tempi	Verifiche

C3 Scheda di lavoro individuale

Nome _____
Cognome _____
Percorso formativo _____
Fase formativa _____

N.	Strumenti	Data	Ora inizio	Ora fine	Totale	Valutazione	Interventi correttivi
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							

C4 Scheda di autovalutazione degli apprendimenti

Nome _____	Cognome _____			
Percorso formativo _____				
Esprima un giudizio personale circa il grado di possesso degli apprendimenti indicati ed il proprio grado di soddisfazione¹				
A) Sensibilizzazione	N	Sc	D	B
A1. Chiarezza circa l'ambito tecnico-culturale, le strutture organizzative e le figure-funzioni professionali che vi operano				
A2. Chiarezza circa le connessioni con gli altri ambiti				
A3. Conoscenza del glossario di base				
Osservazioni _____ _____ _____				
B) Formazione di base	N	Sc	D	B
B1. Conoscenza dei saperi "fondativi" costitutivi l'ambito tecnico-culturale e degli strumenti fondamentali				
B2. Conoscenza delle modalità di strutturazione del sapere				
B3. Capacità di utilizzo delle conoscenze in modo da orientarsi nell'ambito di riferimento (identificazione degli attori, delle dinamiche, dei problemi/opportunità...)				
Osservazioni _____ _____ _____				

C) Formazione tecnico-specifica	N	Sc	D	B
C1 Capacità di analisi delle situazioni professionali				
C2 Capacità di diagnosi				
C3 Capacità di prognosi				
C4 Capacità di intervento				
C5 Capacità di autovalutazione ed autocorrezione				
C6 Capacità di costruzione di un sapere professionale dinamico ed autoalimentantesi				
Osservazioni				

D. Formazione complementare	N	Sc	D	B
D1. Competenze informatiche				
D2. Competenze linguistiche				
D3. Competenze di coordinamento e di guida				
D4. Competenze formative (trasmissione dei saperi)				
D5. Altre competenze professionali (specificare)				
Osservazioni				

E. Grado di soddisfazione (in relazione alle attese)	N	Sc	D	B
Osservazioni				

¹ N=nullo, per nulla; Sc=scarso, poco; D=discreto, abbastanza; B=buono, molto

C5 Scheda di valutazione da parte dell'allievo

1. Percorso formativo _____

2. Nome _____ Cognome _____

3. Considerazioni sugli strumenti

3.1 Amichevolezza

3.2 Fruibilità

3.3 Piacevolezza

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.1 Amichevolezza										
3.2 Fruibilità										
3.3 Piacevolezza										

4. Considerazioni sui contenuti

4.1 Chiarezza

4.2 Completezza

4.3 Realismo

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.1 Chiarezza										
4.2 Completezza										
4.3 Realismo										

5. Considerazioni sui formatori-tutor

5.1 Preparazione

5.2 Capacità di comunicazione

5.3 Capacità di accompagnamento

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5.1 Preparazione										
5.2 Capacità di comunicazione										
5.3 Capacità di accompagnamento										

6. Considerazioni sul processo di apprendimento

6.1 Continuità

6.2 Coerenza

6.3 Finalità

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.1 Continuità										
6.2 Coerenza										
6.3 Finalità										

7. Considerazioni sulla gestione organizzativa

7.1 Gestione dei tempi

7.2 Strumenti

7.3 Interazione con i pari

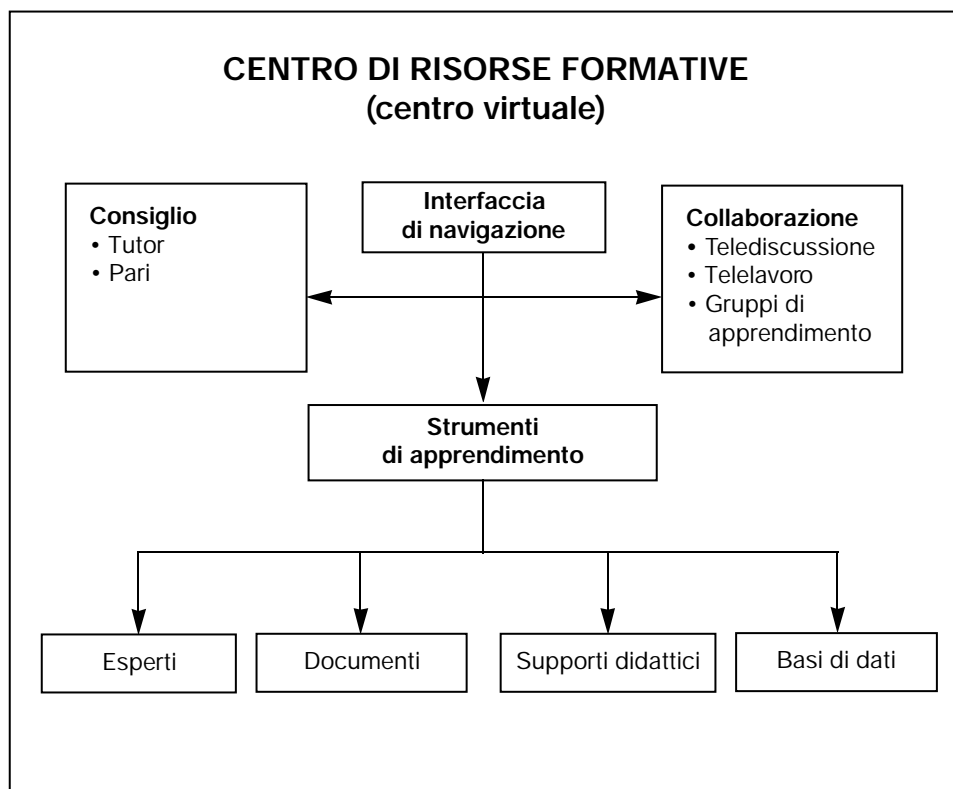
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7.1 Gestione dei tempi										
7.2 Strumenti										
7.3 Interazione con i pari										

8. Altre osservazioni e suggerimenti

5. Il Centro Risorse didattiche

Riportiamo qui un modello che può rappresentare il punto di arrivo di un sistema formativo centrato sull'autoapprendimento. Come già esposto precedentemente (cfr. par. I.4), la trasformazione didattica qui auspicata necessita di un cammino, di una progressione. Il Centro Risorse formative qui descritto rappresenta il punto verso cui l'azione di cambiamento dovrà tendere.

L'organizzazione che rende possibile un processo di autoformazione, secondo le differenti strategie indicate, è concepita come "campo virtuale" di apprendimento, e presenta le seguenti caratteristiche:



Nell'autoformazione la fonte di conoscenza rappresentata dal docente non deve essere situata nello stesso luogo del discente e non deve essere necessariamente rappresentata da una persona "sapiente" ma da un'insieme di strumenti ed opportunità.

Gli utenti possono operare in diversi modi:

- a) in presenza di un Centro Risorse, possono accedervi trovando in esso gli strumenti necessari al loro apprendimento
- b) partendo da un luogo dotato di computer, connettendosi al server si scaricano in pochissimi minuti direttamente sul proprio PC le lezioni immesse in rete con i relativi esercizi e le domande di verifica-apprendimento.

Indipendentemente dalla struttura del Centro, col tempo, collazionando su file o su carta stampata lezioni ed esercizi, lo studente potrà costruirsi una vera e propria biblioteca personalizzata alla quale attingere in qualsiasi momento.

La persona in apprendimento ha a disposizione, in primo luogo, un'interfaccia di navigazione costituito solitamente da un computer che presenta:

- a) un repertorio delle opportunità
- b) le indicazioni metodologiche necessarie
- c) una piattaforma tecnologica per l'accesso alle opportunità indicate.

L'utente può accedere a tre forme di opportunità:

1) Consiglio

Si tratta della possibilità di ottenere consigli, ovvero aiuti nella scelta e nel percorso, tali da consentirgli di valorizzare al massimo le proprie potenzialità e di muoversi entro domini spesso sconosciuti, avendo la possibilità di orientare la propria direzione nel senso desiderato.

Svolgono funzione di consiglio i seguenti attori:

- il **tutor**, che opera in modo stabile e sistematico a supporto degli utenti in formazione, privilegiando le modalità dell'accoglienza, del bilancio, del progetto personale e dell'accompagnamento
- i **pai**, ovvero le persone che l'utente trova sul suo percorso e che condividono le sue stesse modalità di apprendimento, specie quelli che lo precedono e che quindi possono offrirgli - appunto - consigli preziosi.

2) Collaborazione

La collaborazione è una modalità fondamentale nell'autoapprendimento. Essa è data da relazioni di reciprocità che si instaurano in ambienti più o meno strutturati quali:

- **gruppi di apprendimento** : sono gruppi che si costituiscono sulla base del comune interesse di apprendimento e che possono svolgersi totalmente in autonomia (come, ad esempio, gli studenti che preparano insieme un esame) oppure con l'accompagnamento del tutor o dell'esperto (anche all'interno di un percorso formativo formale)
- **telediscussione** : gruppi di confronto spesso mediati da reti telematiche (Internet, Intranet...)
- **telelavoro** : gruppi di lavoro che operano secondo la modalità cooperativa.

3) Opportunità per l'autoapprendimento

Sono le diverse modalità di autoapprendimento che vengono poste a disposizione degli utenti. Esse si distinguono in base al tipo di risorse che sono messe a disposizione, ossia:

- **Esperti** , ovvero persone cui si può accedere direttamente (ricevimento, consulenza...) o indirettamente tramite posta cartacea o e-mail
- **Documenti** , ovvero testi, dispense, materiale bibliografico, rapporti di ricerca, schede tematiche...
- **Supporti didattici** , ovvero materiale organizzato secondo una impostazione didattico-formativa (moduli, unità didattiche, autovalutazione...), che può essere usufruito in autonomia (totale o parziale) da parte dell'utente. Possiamo trovare manuali, video, courseware ed altro ancora
- **Basi di dati** , ovvero archivi strutturati per ambito tematico con possibilità di navigazione secondo una modalità di ricerca.

Il Centro Risorse formative può essere costituito progressivamente, raccogliendo e catalogando il materiale che il centro/la scuola ha via via a disposizione, secondo una logica di servizio all'autoformazione (e non semplicemente in una prospettiva documentalistica).

A questo scopo, si propone il seguente piano d'azione per la costituzione progressiva di un centro siffatto.

Obiettivi	Azioni
1.1 Concordare una metodologia di elaborazione e di uso degli strumenti per l'autoformazione	<ul style="list-style-type: none">• Analisi del materiale elaborato presso il Centro a partire dagli strumenti elaborati per il manuale del tutor-mentor e compilazione di relative schede• Confronto con referenti interni ed esterni circa l'esito dell'analisi per giungere ad un approccio comune• Elaborazione di schede di presentazione per ogni strumento e indicazioni d'uso
1.2 Dare vita al Centro risorse formative reperendo materiale da varie fonti, opportunamente classificato	<ul style="list-style-type: none">• Reperimento di uno spazio fisico e virtuale per il Centro risorse• Creazione di un disegno organizzativo e sua implementazione• Catalogazione del materiale interno• Reperimento di strumenti esterni e loro schedatura come da 1.1• Creazione di rapporti con altri Centri similari
1.3 Promuovere il Centro presso i vari utilizzatori fungendo da tutor per l'autoformazione	<ul style="list-style-type: none">• Elaborazione di un piano di sensibilizzazione interna• Realizzazione degli strumenti di sensibilizzazione• Promozione di specifici utilizzi dei materiali (per docenti, per utenti...)• Accompagnamento (tutoring) degli utilizzatori in rapporto con gli esperti del Centro ed elaborazione di schede apposite• Elaborazione di un rapporto di valutazione con indicazioni per il prosieguo

Bibliografia essenziale

Aa.Vv., L'autoformation en chantiers, "Education Permanente", n° 122, Paris, 1995

Aa.Vv., Médiations éducatives et aides à l'autoformation, "Les sciences de l'éducation", vol. 29, n° 1-2, Caen, 1996

Ajello, A.M - Meghnagi, S. (cur.), La competenza tra flessibilità e specializzazione Franco Angeli, Milano, 1998

Bresciani, P.G. (cur.), Le competenze: approcci e modelli di intervento, in "Professionalità", 17, n° 38, pp.I-XXXI, 1997

CEDEFOP, La certificazione negli Stati membri dell'Unione Europea, Documentation Network, Library and Information Service, Tessaloniki, 1996

Commissione Europea, Direzione generale XXII, Trasparenza e riconoscimento delle qualifiche: bilancio e prospettive, Roma, 1996

Trasparenza dei certificati. Modelli elaborati nel campo dell'insegnamento superiore, Roma, 1996b

Guittet, A., Développer les compétences, ESF, Paris, 1994

ISFOL, Aggiornamento in autoistruzione. Una proposta didattica per i formatori, Franco Angeli, Milano, 1990

Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali Franco Angeli, Milano, 1997a

Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro, Franco Angeli, Milano, 1997b

Jacob L., Malglaive G., Le portefeuille de compétences, Académie de Creteil, 1993

Zarifian P., Organizzazione qualificante e modello della competenza in "Formazione Professionale", Cedefop, n. 5/95, pp. 5-9, 1995

