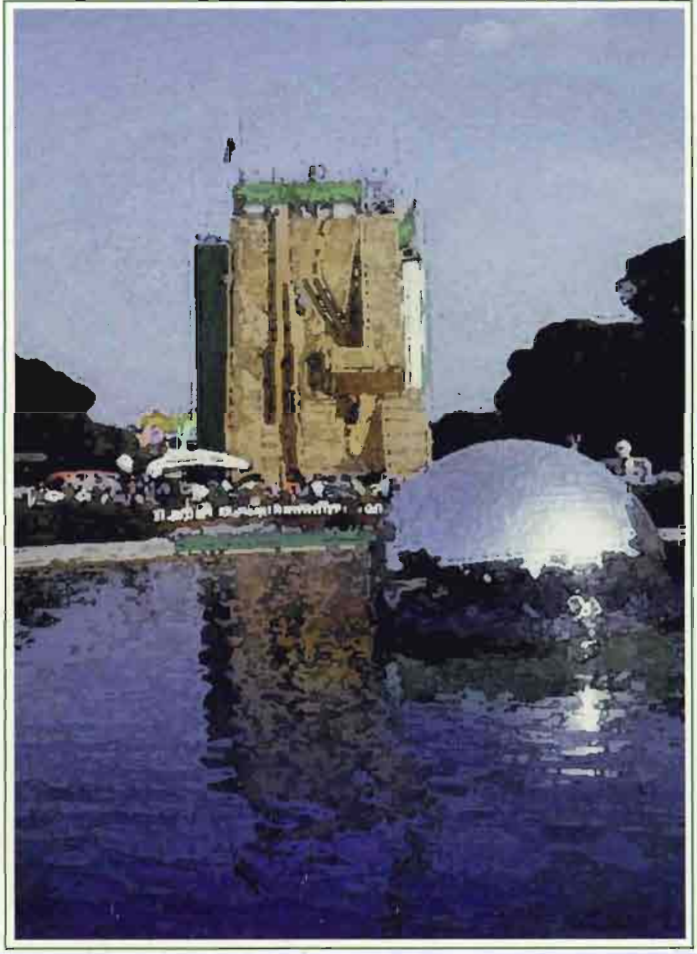
MANUALE DIDATTICO
DEL
CLUB ALPINO ITALIANO



Realizzazione grafica Corradini Riccardo Sd5

MANUALE DIDATTICO DEL CLUB ALPINO ITALIANO

Il manuale è stato redatto e curato da un gruppo di lavoro misto CONI-CAI formato da:
Corrado Beccarini CONI
Alberto Madella CONI
Claudio Mantovani CONI

Roberto Gandolfi CAI
Mario Bertolaccini CAI
Giancarlo Nardi CAI
Piero Martina CAI
Pierluigi Perona CAI
Maurizio Dalla Libera CAI
Luciano Filippi CAI

Redazione del testo a cura di:
Flora Saginario

Foto della palestra di arrampicata
realizzata dal CONI-CAI nell'ambito
della manifestazione dei
100 giorni di Sport 1985-86

Elaborazione grafica di copertina
Riccardo Corradini

NB: Le pagine 04, 06, 10 e 38 risultano essere bianche

Prima Edizione: marzo 1999

© CONI - Scuola dello Sport
Largo G. Onesti, 1 - 00197 Roma, Italia

Pur essendo i diritti riservati, è consentita, anzi auspicata,
la riproduzione di parti più o meno consistenti del presente testo,
a condizione che venga citata la fonte.

Stampato in Italia

Tipolitografia CSR s.r.l.
00158 Roma - Via di Pietralata, 157

Presentazione

Volentieri presento il Manuale per la didattica che il Club Alpino Italiano ha realizzato in collaborazione con la nostra Scuola dello Sport. Opera scritta a più mani, da esperti CONI e da esperti CAI, pazientemente ed opportunamente redatta, in maniera da integrare i diversi contenuti e farne risultare un testo omogeneo nelle varie sue parti.

E con piacere ne annuncio l'uscita, auspicandone la sua diffusione ampia ed il gradimento da parte di tanti lettori interessati.

Perché questa enfasi, si chiederanno coloro (non sono mai molto numerosi) che leggono anche le presentazioni dei libri. Spiego subito. È semplice: i motivi sono tre.

Primo. Il CAI è stato ed è uno splendido compagno di strada. Ieri come oggi. Ma andrà ancora meglio in futuro. Compagno che ti fa più bello il cammino e più pulito. Compagno che mentre riceve ti può dare. Dare molto. In etica e in costume e stile di vita, soprattutto. Ma anche in esperienze e in contenuti tecnici e scientifici.

Secondo. Ogni uscita di libro, libricino, testo, dispensa, ecc., è una nascita, è qualcosa che si apre al mondo, agli altri, che sempre migliora, ci migliora. È procedere, è andare avanti, è superare, è cambiare, è prepararsi a fare. Fare di più e meglio, nel lecito. Compito dello Sport. Missione del CAI.

Terzo. Ci deve servire da stimolo. Sono, questi che stiamo vivendo, anni non facili per lo sport italiano e mondiale. Il doping ci seppellisce se non ci armiamo e partiamo. Ecco, un libro così è come partire. Ci serve per cercare di superare le asperità dell'oggi.

Febbraio 1999

Pasquale Bellotti
Capo Servizio Scuola dello Sport

Prefazione

Una delle tante importanti attività del Club Alpino Italiano è aiutare e indirizzare la formazione di tutti coloro che, con vari interessi, vanno per montagne. Il CAI nei propri corsi si preoccupa soprattutto di insegnare la sicurezza, il rispetto per l'ambiente, il modo di avvicinare la montagna in modo da trarne i massimi benefici spirituali e fisici senza portare danni ai difficili e delicati equilibri naturali delle alte quote.

Questo importante compito è assolto in modo del tutto volontario da migliaia di Istruttori nelle varie discipline, che si preoccupano con passione, competenza e pazienza di trasmettere la loro esperienza a migliaia di allievi che ogni anno frequentano i corsi del CAI. In questo panorama è evidente che una base didattica che permetta di ottenere il massimo risultato dall'insegnamento è opera di fondamentale importanza. La felice collaborazione tra la Scuola dello Sport del CONI e il CAI ha permesso di utlizzare le esperienze didattiche congiunte del CONI e del CAI nell'insegnamento delle discipline sportive per dar luce a questo Manuale che vuole costituire un punto di riferimento per tutti coloro che si occupano di insegnamento delle cose di montagna.

Insegnare ad insegnare la propria passione e la propria competenza è l'obiettivo che il CAI e il CONI si sono dati e che hanno realizzato con questo volumetto. È certamente un punto di inizio e non di arrivo; ci si propone di migliorarlo grazie alle esperienze sul campo: ogni suggerimento sarà gradito e valutato.

Desidero infine ringraziare sentitamente tutti coloro che hanno dato il proprio contributo di idee, organizzazione e stesura alla pubblicazione: per il CAI gli Istruttori delle Scuole centrali, le Commissioni tecniche e in particolare il CNSASA; per il CONI i Maestri della Scuola dello Sport. Il mio ringraziamento va infine al Gruppo di lavoro CAI-CONI, strumento operativo del Protocollo d'intesa, a suo tempo sottoscritto dai due Enti, nell'ambito del quale l'idea è nata e ha preso corpo.

Novembre 1998

Angelo Brambilla
Comitato di Presidenza del Club Alpino Italiano
Il Vicesegretario generale

Indice

Capitolo 1.
L'istruttore del CAI: ruoli e competenze ..... pag. 11
Introduzione ..... » 11
Il contesto culturale e la figura dell'istruttore CAI ..... » 14
Conoscenze degli obiettivi istituzionali del CAI, dei programmi della scuola del CAI, dei compiti e delle responsabilità di un istruttore ..... » 17
Efficacia ..... » 18
Conoscenze tecniche e preparazione culturale ..... » 19
Capacità organizzativa (scuola o gruppo) ..... » 20
Conoscenza delle tecniche di comunicazione.
Capacità di lavorare in gruppo ..... » 20
Conoscenze sulla progettazione didattica ..... » 22
Stile e immagine dell'Istruttore ..... » 23

Capitolo 2.
L'allievo ..... » 25
L'allievo: vero protagonista dell'apprendimento ..... » 25
Le motivazioni ..... » 27
L'ambiente ..... » 27
Cosa vuol dire «apprendere movimenti» ..... » 28
La sicurezza ..... » 32
I tipi di allievi: differenze legate alle fasce d'età ..... » 33

Capitolo 3.
La comunicazione didattica ..... » 39
Comprendere la comunicazione didattica ..... » 39
I problemi della comunicazione efficace ..... » 40
Che cosa è la comunicazione? ..... » 41
Come posso trasmettere nel modo più efficace possibile le informazioni che voglio comunicare? ..... » 42
La comunicazione didattica come scambio bidirezionale ..... » 43
Messaggi verbali e messaggi non-verbali ..... » 46
La gestione efficace dell'attenzione degli allievi ..... » 48
Sguardi, gestualità, movimento ..... » 51
La comunicazione non intenzionale ..... » 53
Alcune indicazioni pratiche per condurre lezioni davvero efficaci ..... » 54

Capitolo 4.

La progettazione didattica ..... pag. 63
Premessa ..... » 63
Le fasi della progettazione didattica ..... » 65
Definizione della figura da formare ..... » 67
Definizione degli obiettivi didattici ..... » 67
Definizione dei prerequisiti ..... » 72
Scelta dei contenuti e preparazione delle sequenze di apprendimento ... » 72
Scelta della metodologia didattica ..... » 73
Realizzazioni ..... » 81
Valutazione, verifica, regolazione ..... » 81
Un modello completo di programmazione ..... » 100
Figura da formare: definizione e requisiti di ammissione al corso ..... » 101
Obiettivi del corso ..... » 102
Suddivisione dei contenuti da trasmettere attraverso:
lezioni teoriche, esercitazioni pratiche ..... » 103
Calendario del corso ..... » 110
Realizzazione delle lezioni, delle esercitazioni
e dei momenti di verifica ..... » 111
Valutazioni ..... » 111

Manuale didattico del Club Alpino Italiano

Capitolo 1.
L'istruttore del CAI: ruoli e competenze

Maurizio Dalla Libera, Luciano Filippi, Claudio Mantovani

Parole chiave

Insegnante	Informazione	Efficacia didattica
Formazione	Progettazione	Ruolo dell'istruttore

Introduzione

Questo lavoro intende contribuire al miglioramento delle competenze degli istruttori del CAI, e al loro adeguamento alle esigenze degli allievi. Con il termine «istruttori» intendiamo tutte le figure del CAI che esercitano attività di insegnamento e di addestramento. Nel testo non ci soffermeremo ad analizzare le abilità tecniche specifiche degli istruttori nelle discipline di montagna, ma piuttosto le loro abilità didattiche, che vengono messe costantemente a dura prova nel rapporto con tipi di allievi molto diversi.

Negli ultimi anni, tutti abbiamo potuto riscontrare il rapido incremento quantitativo dei Soci CAI e la loro conseguente diversificazione. Il C.A.I., infatti, associa persone estremamente diverse tra loro ed ha avuto negli ultimi anni una sempre maggiore presenza di donne, di giovani, di persone prive di una preparazione motoria adeguata, insieme a persone che conducono una vita attiva e intensa, o veri e propri atleti provenienti da altre discipline sportive. Gli stessi obiettivi che i soci si propongono di raggiungere e le tendenze culturali di cui sono portatori presentano differenze importanti.

Gli istruttori dell'associazione devono quindi possedere un'adeguata professionalità e oltre ad essere abili e competenti dal punto di vista tecnico, devono essere anche in grado di condurre un'azione didattica efficace, di assistere gli allievi e di comunicare con loro, tenendo conto delle loro esigenze che, come si è detto, da qualche anno sono cambiate.

Riflettere sulla formazione

La copertura di esigenze così diversificate non può essere soddisfatta procedendo a caso o solo in base all'esperienza personale, ma deve essere il risultato di uno studio costante da parte dei soci e dei dirigenti dell'associazione. Ciò richiede una **sistematica riflessione sui processi formativi** allo scopo di sollecitare una vera e propria crescita delle abilità professionali degli istruttori.

Bisogna quindi impostare programmi innovativi di formazione e perfezionamento degli istruttori che si occupano della preparazione degli allievi delle scuole del CAI attraverso un continuo miglioramento della progettazione didattica e una supervisione delle attività di formazione condotte su tutto il territorio, considerando sempre le differenziazioni locali e l'autonomia del singolo istruttore nella scelta delle strategie e delle azioni didattiche che ritiene più opportune.

ISTRUTTORI

- Abili.
- Credibili.
- Competenti.
- Capaci di riflettere su se stessi.
- Capaci di imparare dalle esperienze proprie e altrui.

Per rendere gli istruttori sempre più efficaci, va privilegiato e offerto un impianto metodologico che consenta loro di integrare meglio le numerosissime e preziose esperienze accumulate nell'insegnamento sul campo attraverso metodologie didattiche più organiche e meno improvvisate, che in genere sono patrimonio dei veri professionisti della formazione.

Il raggiungimento di questo obiettivo richiede una riflessione preliminare e approfondita sul **ruolo dell'istruttore CAI** (che il lettore troverà nella sezione seguente del presente capitolo).

Il profilo dell'istruttore che così viene a delinearsi (vedi fig. 1), oltre ad una forte motivazione, richiede soprattutto una sistematicità e chiarezza di fondo nella progettazione didattica, una buona conoscenza dei bisogni dei propri allievi e quindi una elevata capacità di diagnosticarne le caratteristiche, le motivazioni, i limiti.

Uno degli aspetti che appare più importante per impersonare con pieno successo il ruolo di istruttore consiste indubbiamente nella capacità di **sapere motivare al massimo gli allievi** che partecipano ai vari corsi, **favorire un passaggio di conoscenze e un trasferimento efficace di abilità (quindi di**

IL RUOLO DELL'ISTRUTTORE MERITA UN'APPROFONDITA RIFLESSIONE, PROPRIO PERCHÉ TALVOLTA VIENE CONSIDERATO SEMPLICE E DATO TROPPO PER SCONTATO. UN ISTRUTTORE DEVE ESSERE SOPRATTUTTO UNA PERSONA CAPACE DI FACILITARE GLI APPRENDIMENTI. L'ISTRUTTORE DEVE QUINDI SUBORDINARE L'INSEGNAMENTO A QUESTO OBIETTIVO, SFRUTTANDO AL MEGLIO NON SOLO LE PROPRIE CAPACITÀ MA ANCHE LE RISORSE DEI PARTECIPANTI, DELL'ORGANIZZAZIONE E DELL'AMBIENTE IN CUI OPERA.

movimenti, operazioni, scelte). Gli allievi devono percepire con chiarezza che i loro istruttori vogliono prima di tutto rendere loro un servizio, dare una chiara risposta ai loro bisogni e che, per fare questo, non agiranno in maniera casuale e improvvisata. Al centro di tutta l'attività dell'insegnante c'è quindi proprio l'allievo, ed è questa la ragione per cui il secondo capitolo di questo testo è interamente dedicato agli allievi dei corsi.

Lo stile comunicativo adottato e la capacità di gestire la comunicazione costituiscono quindi un elemento essenziale, anche se non certamente l'unico, per raggiungere questo obiettivo cruciale ed è questa la ragione per cui a questo argomento sarà dedicato un intero capitolo di questo lavoro (cfr. Cap. 3).

IL PROFILO DELL'ISTRUTTORE EFFICACE

- Un esperto delle discipline di montagna.
- Un esperto conoscitore della tecnica o della materia insegnata.
- Un esperto di progettazione didattica.
- Un esperto nella gestione dei processi di comunicazione.
- Un esperto di gestione dei gruppi.
- Un esperto del sostegno della motivazione.
- Un esperto nella valutazione dell'efficacia dell'azione didattica

Va sottolineato che uno stile comunicativo efficace ed una buona abilità didattica non sono sufficienti a creare un buon istruttore. Quest'ultimo infatti deve necessariamente sentirsi parte essenziale dell'associazione, deve condividerne i problemi, deve conoscerne ampiamente gli obiettivi, le attività, la storia, l'organizzazione e – non ultimi – i vincoli e le limitazioni normative e regolamentari.

ISTRUTTORI EFFICACI
CHE CONOSCANO E CONDIVIDANO:
GLI OBIETTIVI ISTITUZIONALI DEL CAI,
I PROGRAMMI DELLA SCUOLA DEL CAI,
I COMPITI E LE RESPONSABILITÀ DI UN ISTRUTTORE

Il contesto culturale e la figura dell'istruttore CAI

Oggi l'istruttore, diversamente dalla guida, è una persona che non si sostiene economicamente con l'attività di alpinismo, di sci-alpinismo, di arrampicata, di speleologia o di accompagnamento di giovani alpinisti ma svolge la propria attività professionale in settori generalmente diversi. L'istruttore è però egualmente in possesso di elevate abilità e competenze tecniche che, a titolo non retribuito, mette a disposizione del CAI. Gli istrutto-

ri inoltre sono persone coscienti di costituire un punto di riferimento sul piano culturale e umano.

Le scuole del CAI non hanno come obiettivo primario la prestazione di altissimo livello da parte dell'allievo: si privilegia invece una preparazione che consenta ai partecipanti ai corsi di muoversi in un ambiente di media difficoltà in sicurezza, conoscendone le caratteristiche.

In Europa la figura dell'istruttore del CAI ha rappresentato una realtà molto particolare: ottima professionalità, buona capacità didattica, nessun corrispettivo economico. L'obiettivo primario degli istruttori del CAI è quello di insegnare la sicurezza; si cerca in primo luogo di diminuire il numero degli incidenti in montagna attraverso l'insegnamento finalizzato, rendendo i partecipanti ai corsi e alle gite consapevoli dei pericoli che affrontano. Questo obiettivo si può considerare raggiunto perché, nonostante gli incidenti che ogni tanto fatalmente avvengono durante le nostre attività, è fuori dubbio che frequentando i corsi organizzati dai nostri istruttori si acquista il rispetto per la montagna e le precauzioni necessarie per diminuire i rischi.

Questo concetto è alla base di tutte le proposte e le attività del CAI ed è profondamente condiviso dai volontari che, sempre più numerosi, compiono un lavoro realmente utile nei confronti di chi utilizza i servizi del CAI.

Oltre a quello di sentirsi parte di una «grande» associazione, tanti altri sono i motivi che spingono un giovane a dedicarsi all'insegnamento presso le Scuole del CAI: passare il proprio tempo libero in un ambiente stimolante e grandioso come la montagna, avere la possibilità di fare esperienze insieme ai più svariati compagni di gita, provare il piacere di poter trasferire ad altri le proprie conoscenze.

Le persone che amano insegnare ricavano una soddisfazione profonda nel vedere che, grazie alla loro opera, gli allievi imparano, migliorano le proprie conoscenze, acquisiscono abilità, guadagnano la propria autonomia, sempre nel rispetto delle norme di sicurezza.

Il volontariato rimane quindi un elemento centrale nella cultura delle scuole del CAI e la persona trova il suo appagamento nella responsabilità sociale del ruolo, nell'affiatamento con i compagni e nel piacere della gita.

Per gli istruttori partecipare ad una scuola, aderire all'attività, condividere gli obiettivi e realizzare i programmi, costituisce un'esperienza formativa di grande valore umano che consente di vivere momenti molto intensi anche grazie all'ambiente in cui tale esperienza avviene.

PROFILO DELLE CARATTERISTICHE DI UN ISTRUTTORE:

- Conoscenze degli obiettivi istituzionali del CAI, dei programmi della scuola del CAI, dei compiti e delle responsabilità di un istruttore.

- Efficacia.

- Conoscenze tecniche e preparazione culturale.

- Capacità organizzativa (scuola-gruppo).

- Conoscenza delle tecniche di comunicazione capacità di lavorare in gruppo.

- Conoscenza della progettazione didattica.

- Stile e immagine.

Conoscenze degli obiettivi istituzionali del CAI, dei programmi della scuola del CAI, dei compiti e delle responsabilità di un istruttore

Gli Scopi istituzionali del CAI e gli obiettivi dell'organo tecnico

L'Istruttore deve accettare gli scopi istituzionali dell'Associazione e, in particolare, deve attuare le linee programmatiche dell'Organo Tecnico in cui opera e seguire gli obiettivi e i contenuti dei corsi per quanto riguarda la disciplina di sua competenza.

I compiti dell'istruttore del CAI

I compiti di un istruttore sono molteplici e possono essere così riassunti:
- svolgere attività di insegnamento e di accompagnamento finalizzato all'insegnamento;
- assumere la direzione di corsi, di Scuole e di gruppi;
- svolgere attività di aggiornamento sugli aspetti tecnici e culturali;
- manifestare sensibilità nei confronti di temi di cultura alpinistica e problematiche etico-ambientali;
- collaborare continuativamente con la Sezione in cui opera, con altre sezioni e con gli organi tecnici;
- svolgere iniziative di divulgazione;
- partecipare a gruppi di lavoro per la ricerca tecnica e didattica.

Dedicheremo ad alcuni di questi aspetti una serie di considerazioni che servono ad analizzare le componenti del profilo dell'istruttore.

Le responsabilità dell'istruttore

Diventare istruttore significa accettare delle responsabilità anche morali nei confronti del CAI e delle persone che partecipano ai corsi.

Quando un allievo si iscrive a un corso, si affida agli insegnamenti e all'esperienza dell'istruttore che non dovrà tralasciare nessun tipo di controllo e verifica. Spetta all'istruttore, pertanto, valutare le capacità e le condizioni psicofisiche degli allievi in rapporto all'ambiente e svolgere un programma adeguato e improntato sulla massima sicurezza.

Alcuni istruttori temono possibili conseguenze legali per eventuali errori che possono verificarsi durante la loro attività. In effetti l'istruttore preparato e diligente non ha nulla da temere dai rigori della legge. Come è noto, il nostro ordinamento giuridico ricollega la responsabilità alla sussistenza di una colpa, vale a dire a comportamenti che rivelino negligenza, imprudenza o

imperizia. Per limitare i possibili rischi legali è opportuno che l'istruttore sia a **conoscenza delle proprie responsabilità**.

Tutti i corsi organizzati dalle scuole e dalle sezioni del CAI devono essere tutelati da una buona polizza assicurativa per responsabilità civile che, in caso di incidente imputabile all'istruttore, garantisca all'infortunato un adeguato indennizzo, evitando così gli oneri derivati dal pagamento del risarcimento all'istruttore colpevole, alla scuola o sezione organizzatrice.

L'istruttore deve quindi conoscere i termini delle polizze RC stipulate dal CAI che coprono le attività svolte nell'ambito del Sodalizio.

È inoltre indispensabile attivare per ciascun corso una polizza infortuni, a favore di allievi e istruttori, che preveda la corresponsione di un indennizzo in caso di morte, di invalidità permanente e di cure mediche conseguenti a un infortunio, indipendentemente dalla sussistenza di una responsabilità.

L'istruttore deve conoscere i termini della polizza per infortuni per istruttori - accompagnatori - allievi - e per gite, convegni e commissioni, stipulata dal CAI.

L'istruttore deve inoltre conoscere i termini della polizza assicurativa «Soccorso Alpino dei Soci del CAI» che copre le spese sostenute nell'opera di ricerca, salvataggio e recupero delle persone ferite, morte, disperse o comunque in pericolo di vita, durante la pratica dell'alpinismo e dell'escursionismo in montagna e della speleologia.

Efficacia

Allenamento e preparazione tecnica

Per diventare e restare buoni istruttori è fondamentale coltivare la passione per la montagna. L'esperienza alpinistica ci permette di sviluppare quella sensibilità per l'ambiente che è garanzia di sicurezza.

Efficienza significa essere preparati tecnicamente sia per quanto riguarda la **progressione individuale** sui terreni previsti dalle varie discipline sia per quanto riguarda le **manovre di corda,** comprese quelle di autosoccorso, e significa **essere adeguatamente allenati**, per rispondere con prontezza e buon impegno muscolare alle richieste delle attività.

Esperienza

Efficienza significa anche esperienza, che vuol dire non limitarsi semplicemente ad essere in buona forma fisica, ma **svolgere costantemente l'attività di montagna** sia in estate che in inverno, rispettando personalmente le

norme di sicurezza, senza arrivare ad un grado di coinvolgimento nelle situazioni, specie per quelle difficili, tale da far perdere d'efficacia. È sempre necessario conservare quel distacco che è garanzia di lucidità, controllo emotivo, operatività. Esperienza significa sviluppare la capacità di gestire nei corsi tutte le situazioni con **prudenza**.

Il senso della prudenza si esplica nelle varie fasi di gestione dei corsi: nella **fase organizzativa** in relazione ad esempio alla scelta dell'itinerario, **durante la preparazione delle uscite** che richiedono scelte oculate soprattutto a casa, e **in gita** quando è d'obbligo assumere comportamenti corretti anche seguendo percorsi alternativi rispetto a quelli iniziali.

Conoscenze tecniche e preparazione culturale

Per avere una adeguata preparazione sono riferimenti molto importanti i contenuti delle materie tecniche e culturali e di conseguenza i testi elaborati dai rispettivi Organi Tecnici del CAI, testi che l'istruttore deve conoscere molto bene.

Funzione educativa di una scuola del CAI

Il compito di una Scuola non è solo quello di trasmettere all'allievo le tecniche che gli consentono di frequentare l'ambiente alpino e di grotta con maggior sicurezza, ma anche quello di fornire una preparazione culturale, di raccontare delle persone che hanno fatto la storia alpina, di indicare uno stile di comportamento nei confronti della montagna e delle persone e di stimolare la crescita interiore. Il primo motivo per impegnarsi sul piano culturale è costituito proprio dalla funzione educativa propria del CAI, per il quale frequentare i monti e le grotte non significa solo compiere una prestazione atletica, ma soprattutto appagare una grande aspirazione interiore.

Un secondo motivo che giustifica la necessità degli istruttori di arricchire il proprio bagaglio di conoscenze è quello di fornire una risposta qualificata ad allievi, che oggi chiedono alle scuole non solo tecnica ma anche contenuti molto più ampi e più importanti: il rapporto umano, la cultura. E, in effetti, quando si parla di insegnamento non si può non parlare di cultura, di contenuti e di senso dell'alpinismo.

È per questa ragione che l'istruttore, oltre ad essere un buon alpinista, deve anche avere una solida base culturale e scientifica.

Importanza della formazione e dello studio personale

Le caratteristiche che sono state finora considerate come essenziali per gli istruttori sono frutto di anni di lavoro: non si può improvvisare infatti né la preparazione tecnica né quella culturale.

Seguendo questi parametri si svolgono anche i corsi regionali e nazionali per la formazione degli Istruttori: sono momenti di valutazione al termine dei quali si esprime un giudizio positivo, non solo sull'efficienza, ma anche sulla preparazione tecnica e culturale dei candidati.

Capacità organizzativa (scuola o gruppo)

Ad un istruttore si chiede di **saper organizzare una scuola o un gruppo** in modo efficiente, valorizzando i partecipanti e comprendendo le loro esigenze e potenzialità, ma anche svolgendo mansioni esecutive come quelle di segreteria o gestione dei materiali e della cassa.

Particolare attenzione richiede poi la gestione dell'organico degli istruttori: è necessario **scegliere aiuto-istruttori veramente disponibili e capaci, organizzare aggiornamenti tecnici periodici, curare la qualità e l'uniformità dell'insegnamento a livello teorico e pratico.** Tutti questi compiti ci consentono di garantire un servizio valido a livello professionale e percepito e riconosciuto come tale.

Inoltre non deve essere mai trascurato l'aspetto umano, curando sia la qualità che la quantità della comunicazione, soprattutto con frequenti riunioni tra istruttori. Le decisioni devono essere il più possibile frutto di una condivisione in modo da accrescere il consenso e favorire la corresponsabilità.

Conoscenza delle tecniche di comunicazione. Capacità di lavorare in gruppo

Le tecniche di comunicazione e di gestione dei gruppi di allievi

Come è già stato accennato in precedenza, all'istruttore si chiede di sviluppare la capacità di trasmettere agli allievi **conoscenze tecniche sia teoriche che pratiche. È quindi fondamentale curare tutti gli aspetti relativi alla didattica, cioè le tecniche di insegnamento, la comunicazione e tutti quei sistemi che ci consentono di trasferire ai nostri allievi ciò che noi sappiamo e sappiamo fare.**

Il tema verrà trattato in modo approfondito nell'apposito capitolo del testo intitolato «La comunicazione didattica».

La preparazione sulle tecniche e le metodologie didattiche

L'istruttore non è un professionista della formazione, ma poiché deve fornire un servizio qualificato, seppure volontario, deve conoscere e padroneggiare i termini e soprattutto i concetti delle scienze dell'insegnamento. Accade invece alle volte che questi concetti non siano ben conosciuti e – quel che è più importante – utilizzati nella pratica didattica.

INFORMARE, INSEGNARE, FORMARE...

Mentre la formazione deve produrre delle modificazioni sul comportamento, le attività di informazione si limitano a fornire notizie e dati a chi le ascolta; il processo informativo praticamente termina quando chi parla ha concluso la sua comunicazione. La formazione, al contrario, si spinge molto più in là, perché termina solo quando il docente ha raggiunto la ragionevole certezza che i partecipanti abbiano imparato.

Possedere conoscenze specifiche sull'insegnamento non è il solo requisito di un formatore. La capacità di insegnare e la competenza non possono essere considerate come una conseguenza automatica delle nozioni di cui si dispone.

L'azione di insegnamento deve rispondere ai bisogni dei corsisti ed adeguarsi ad essi, deve essere convincente e ben comunicata. Più il docente utilizza la lezione per far sfoggio di abilità, dei suoi successi e della sua preparazione, meno probabilità avrà di instaurare un buon rapporto comunicativo con gli allievi e insegnare loro davvero qualche cosa.

Scopo fondamentale di chi insegna, dell'istruttore, è **produrre apprendimenti ed elaborazioni personali**; è cioè far in modo che **ogni allievo** impari; per questo motivo è quasi indispensabile l' individualizzazione dell'insegnamento.

L'istruttore deve avere un alto livello di conoscenza della materia, soprattutto per quanto riguarda gli argomenti specifici che dovrà trattare nei corsi.

Nei corsi di base la lezione potrebbe essere preparata da un istruttore esperto insieme ad un principiante e certamente potrebbero essere utili, quando possibile, forme di rotazione tra gli insegnanti che favoriscono un'acquisizione più globale del sapere.

Oltre a saper gestire la comunicazione con gli allievi e conoscere la terminologia, l'istruttore deve anche conoscere e saper gestire le basi essenziali della progettazione didattica.

Anche questo aspetto verrà trattato in modo approfondito in un apposito capitolo del testo (cap. 4 – La progettazione didattica).

In questi ultimi anni, nel mondo della scuola e della formazione professionale e universitaria, si sono studiati e adottati nuovi sistemi per aiutare ad imparare. Dati gli esiti sostanzialmente positivi, tali innovazioni, inizialmente legate all'ambiente della scuola, sono state applicate al mondo del lavoro e a tutte quelle attività di carattere volontario che intendono produrre effettivi ambienti di apprendimento. Il tradizionale modo di «**far scuola**», anche se non è stato del tutto abbandonato, viene gradualmente rimpiazzato o integrato da forme di istruzione alternativa più attiva e aperta che consentono, sul piano dell'apprendimento, maggiori miglioramenti qualitativi e quantitativi. Mentre con l'approccio tradizionale, la validità dell'insegnamento era legata esclusivamente al valore dell'insegnante che, nella lezione, «trasmetteva» le sue conoscenze all'allievo, oggi la «**programmazione didattica**» è più sensibile alle prestazioni dell'allievo e ai suoi diversi tempi e necessità.

Mediante un insegnamento individualizzato, si cerca, quanto più possibile, sfruttando i principi e i metodi del nuovo sistema di apprendimento, di far sì che gli allievi imparino e che quanto appreso diventi parte del loro bagaglio culturale, inteso in senso lato, per tutta la vita.

Oggi non si parla più solo di **didattica** come «**arte**», ma sono stati messi a fuoco numerosi aspetti della «**scienza**» dell'insegnare. Mentre un tempo si «nasceva» buoni insegnanti, adesso tutti possono, volendo, «diventare» validi insegnanti e comunque imparare a svolgere meglio questa azione.

La nuova didattica richiede che colui che insegna sia in possesso di molte conoscenze e, prima di tutto, sia consapevole dei processi che consentono l'apprendimento.

Tutti possono imparare ed essere in grado di fare una determinata cosa con un certo grado di abilità. Ciò è naturalmente possibile solo se prima di tutto si **vuole essere insegnanti e se quindi la motivazione ad aiutare e sostenere gli altri è sufficientemente forte e stabile.**

Nelle scuole del CAI si è sempre più in sintonia con questo orientamento delle formazioni e perciò si opera al fine di creare validi ambienti formativi di apprendimento, nei quali allievi ed istruttori siano in continua tensione per crescere e migliorare.

Una scuola è buona se gli allievi alla fine di un iter formativo sono diventati «bravi». È indispensabile perciò avvalersi di istruttori e personale quali-

ficato e adottare un efficace sistema di lavoro, basato sulla progettazione e sulla programmazione dell'azione educativa e didattica.

Programmare significa sempre di più progettare, proporre interventi, valutare quanto fatto, modificare eventualmente la nostra azione, al fine di un reale apprendimento. La programmazione implica un insieme di operazioni razionali, organiche, logiche, realistiche, verificabili, adattabili. L'efficacia di quanto facciamo è in gran parte conseguenza di quanto è stato o non è stato fatto in fase di progettazione.

Stile e immagine dell'Istruttore

Diventare istruttori non vuol dire tanto ricevere il riconoscimento delle attività svolte e delle abilità tecniche maturate, quanto acquistare la consapevolezza delle responsabilità e la coscienza dei doveri che il ruolo comporta, non da ultima una discreta affidabilità nel tempo.

- Cerchiamo di coltivare la passione per la montagna, l'entusiasmo, la freschezza degli anni giovanili, di coltivare e sviluppare la «sensibilità» il «senso» della montagna, di non vivere dei ricordi del passato ma piuttosto di essere capaci di rinnovarci in continuazione.
- Sforziamoci di essere esigenti prima di tutto nei confronti di noi stessi: solo chi dà molto può pretendere molto.
- Cerchiamo di essere critici nei confronti del nostro stesso operato e disponibili alla verifica.
- Cerchiamo di dimostrare entusiasmo per ciò che proponiamo, di essere costantemente disponibili alla comunicazione e alla condivisione; aperti e non conservatori, innovatori ma mai a spese degli allievi.
- Cerchiamo di essere attenti ai bisogni degli allievi, pazienti e generosi nel condividere con amici ed allievi quanto si conosce.
- Dobbiamo essere coscienti del fatto che un istruttore è un punto di riferimento sul piano tecnico, etico e morale ed è considerato dagli allievi un modello da seguire.

- Dobbiamo essere corretti ed onesti nei rapporti umani e non sentirci «arrivati» dopo avere conseguito un titolo. Evitiamo di svolgere il nostro ruolo sia nei confronti degli allievi che degli altri istruttori avvalendoci della presunta autorità derivante da un riconoscimento formale.

In sostanza gli istruttori sono esperti dell'ambiente alpino che mostrano grande disponibilità ad insegnare con profitto ad altri ciò che sanno e sanno fare e che soprattutto sono riconoscibili per lo stile che li caratterizza, anche senza distintivo.

Capitolo 2.
L'allievo

Gian Carlo Nardi

Parole chiave

Allievo	Capacità motorie	Motivazioni e aspettative
Apprendimento	Percezione	Osservazione
Abilità Motorie	Sicurezza	Ambiente

L'ALLIEVO: VERO PROTAGONISTA DELL'APPRENDIMENTO

In tutte le varie forme della sua attività d'insegnamento (es. accompagnatore – docente - istruttore), l'istruttore CAI ha come interlocutore l'allievo. Dato che gli allievi nei corsi sono spesso numerosi, il rapporto didattico è un vero e proprio processo **multidirezionale**, realizzato con continui flussi di comunicazione da e per l'istruttore.

L'allievo non deve essere considerato solo come il destinatario dell'intervento dell'istruttore, perché l'azione didattica non consiste nel semplice trasferimento di conoscenze o nella meccanica acquisizione di competenze ed abilità, ma é finalizzata all'effettivo apprendimento dell'allievo. L'apprendimento va quindi inteso come un reale cambiamento rispetto alla situazione di partenza di chi apprende. Pertanto l'allievo deve essere posto al centro del processo didattico: allievo come protagonista quindi, coinvolto direttamente con metodologie didattiche preferibilmente di tipo attivo (*imparare facendo*) che generalmente risultano più coinvolgenti. Eventuali **lezioni di tipo frontale** (simili alla tradizionale lezione accademica o scolastica), quando non possano essere eliminate, devono comunque essere il più possibili vivaci ed interattive, supportate da adeguati ausili didattici, atti a concentrare l'attenzione sugli elementi più importanti del messaggio didattico.

- *SE ASCOLTO SOLTANTO, RISCHIO DI DIMENTICARE*
- *SE VEDO, RICORDO*
- *SE FACCIO, CAPISCO*

L'azione didattica deve sempre essere calibrata sull'allievo, quindi l'istruttore deve conoscere il più possibile le caratteristiche degli allievi a lui affidati. I parametri più importanti da considerare sono:

- Gli aspetti intellettuali, affettivi e sociali.
- Le motivazioni e le aspettative che spingono e sostengono l'allievo nella sua attività in montagna.
- I processi di elaborazione delle informazioni durante l'attività reale, di applicazione dei concetti teorici a situazioni pratiche di controllo del movimento.
- Il livello delle capacità motorie (ovvero il livello di condizione fisica e le capacità generali di coordinare i movimenti).
- Le caratteristiche strutturali ed antropometriche (ovvero le caratteristiche relative a dimensioni corporee, sviluppo osseo, articolare, muscolare ecc.).

Tutti questi parametri variano, anche notevolmente, da allievo ad allievo, in funzione di molte variabili: l'età, il sesso, la professione, il grado d'istruzione, le esperienze di apprendimento e sportive precedenti, la provenienza sociale, le caratteristiche psicologiche, la quantità e la qualità delle esperienze di montagna maturate.

Nella quasi totalità dei casi l'istruttore agisce con una pluralità di allievi, e quindi interagisce con un gruppo di cui ha la responsabilità della gestione. Il clima del gruppo costituisce un «moltiplicatore» di forze di straordinaria efficacia didattica, se ben gestito; al contrario può creare tensioni e disincentivare il processo di apprendimento.

IL GRUPPO È LA PIÙ GRANDE RISORSA PER UN INSEGNANTE

In generale, le dimensioni del gruppo dipendono da vari parametri tecnici, didattici e organizzativi e quindi non possono essere determinate dall'insegnante. Si dovrà cercare, comunque, di evitare gruppi troppo numerosi. Diverse esperienze individuano, nel rapporto istruttore-allievi, come 1/6 il limite più opportuno per un'efficace didattica di tipo attivo. Se si seguono metodologie didattiche più tradizionali il numero degli allievi può essere anche maggiore. Quando i gruppi sono troppo numerosi, l'istruttore non riesce più a seguire individualmente gli allievi, i quali si distraggono e spesso, per ragioni di tempo, non svolgono compiutamente le esercitazioni necessarie; così facendo l'efficacia dell'azione didattica decade rapidamente.

Evidentemente questo rapporto andrà stabilito in base alle esigenze concrete e può evidentemente raggiungere il valore di 1/1 nella cordata. Inoltre va segnalato che in molti casi si è dimostrato utile l'impiego di due istrutto-

ri affiatati, che propongano in alternanza i loro interventi e rendano la lezione o l'esercitazione più varia e stimolante per gli allievi.

Le motivazioni

Alla montagna si avvicinano persone di tutte le di età: bambini, ragazzi, adolescenti, adulti e anziani. Vi sono persone che vivono già l'ambiente di montagna, altre che non lo conoscono ma comunque hanno maturato esperienze di vita all'aperto, altre ancora che sono «cittadine» nel senso deteriore del termine, «folgorate» per così dire da improvviso interesse o passione.

Dal punto di vista psicologico, possiamo avere allievi maturi e stabili, altri con problemi o complessi di vario tipo. Dal punto di vista motorio, ci sono persone che hanno avuto qualche esperienza sportiva, altre che praticano da amatori alcuni sport, ma anche dei sedentari totali o quasi.

Le motivazioni che spingono allievi così diversificati sono inevitabilmente molto varie: il fascino dell'alpinismo e dell'avventura, l'attrazione per attività che si svolgono all'aria aperta e nella natura, il desiderio di migliorarsi tecnicamente e di acquisire altre capacità e conoscenze, o di svolgere attività fisica, «la ricerca del tempo perduto», specie da parte di persone anziane, perfino il bisogno di compagnia dei single. A volte l'allievo vuole gustare compiutamente l'esperienza di montagna, altre volte vuole tutto e subito.

Le motivazioni possono essere intrinseche, quando sono orientate al piacere di apprendere e praticare l'attività in questione, oppure estrinseche, quando dipendono da fattori esterni (ad es. la pressione della moda, degli amici, di un congiunto) non adeguatamente sostenuti da un'autentica motivazione personale. L'allievo caratterizzato da solide motivazioni intrinseche sarà certamente più determinato; quando invece prevalgono le motivazioni estrinseche è più probabile che – una volta cessato lo stimolo e il rinforzo proveniente dall'esterno - venga meno anche la partecipazione e il processo di apprendimento. A volte quindi, non è soltanto il modo di insegnare che determina l'abbandono o i cattivi risultati, ma la minore efficacia e stabilità delle motivazioni.

Non sempre l'istruttore può scegliersi gli allievi, ma potrà però aiutarli a valorizzare il piacere che si prova nella conoscenza di un ambiente, nella corretta esecuzione di un gesto o nella soluzione di un problema concreto, favorendo la scoperta di sensazioni piacevoli e spesso utili al processo di apprendimento: le motivazioni, soprattutto quelle intrinseche, devono perciò essere sostenute e attivate dall'istruttore.

L'ambiente

La montagna costituisce un ambiente particolare, poco addomesticato, tanto che molto spesso l'allievo non ne conosce i codici e non ne interpreta

correttamente le caratteristiche. A volte non possiede neanche l'abitudine alla vita all'aria aperta e non sa più nemmeno camminare. Un aspetto fondamentale e a volte poco considerato dell'attività dell'istruttore, è costituito dal far scoprire, o riscoprire, il piacere dell'andar per monti e la dimensione dell'uomo rispetto alla montagna.

Non ci sono indicazioni, niente sentieri, né baite, né cartelli direzionali; si tratta di un mondo dai contorni liberi, di cui bisogna decifrare i segni. Bisogna imparare a leggere le nuvole, ad osservare i pendii, ad accorgersi delle variazioni della neve, ad intuire il percorso più sicuro e logico da seguire. Si tratta di entrare in sintonia con la montagna, di creare con essa un rapporto di complicità.

L'istruttore deve agevolare questo processo, facendo leva sulla curiosità e sul fascino che l'ambiente montano stimola. Starà poi alla sua sensibilità individuare come far partecipe l'allievo delle sue conoscenze ed esperienze, aprendogli le porte di un regno incantato.

Cosa vuol dire «apprendere movimenti»

Oltre alla conoscenza dell'ambiente, l'attività in montagna richiede abilità motorie (vere e proprie tecniche sofisticate di movimento) e conoscenze teorico-pratiche strettamente connesse alle tecniche, il cui apprendimento e perfezionamento avviene per fasi durante un processo che può essere in alcuni casi molto lungo e molto complesso.

Naturalmente la conoscenza delle regole e dei principi fondamentali dell'apprendimento di movimenti costituisce un requisito importante per chi li deve insegnare. Quando si apprende un nuovo movimento si passa sempre per tre fasi fondamentali di apprendimento e controllo (vedi tabella n.1):

- coordinazione grezza o elementare;
- coordinazione fine o intermedia;
- coordinazione avanzata (detta anche «disponibilità variabile»).

Si parla di **coordinazione grezza** quando ci si vuole riferire a movimenti padroneggiati solo negli aspetti elementari. In questa fase l'allievo tende a compiere numerosi errori, ad essere abbastanza incostante, poco fluido, ad impiegare troppa forza e a compromettere, in certi casi, il proprio equilibrio senza essere capace di collegare bene tra loro le fasi dei movimenti. In generale ad un allievo mediamente dotato bastano poche lezioni per raggiungere una fase di coordinazione grezza sufficiente ad eseguire i movimenti di base. In questa fase è molto importante per l'allievo capire soprattutto «cosa» deve fare e formarsi un'idea sufficientemente corretta del movimento o delle manovre da compiere.

Il tempo necessario per raggiungere un controllo più preciso e stabile dell'abilità, quindi quella che è stata definita la **coordinazione fine**, è invece molto variabile e dipende da un insieme di fattori. Tra questi è opportuno segnalare:

- la complessità del compito
- l'atteggiamento personale verso attività faticose e potenzialmente pericolose (esempio: paura del vuoto)
- il tempo disponibile per esercitarsi
- l'efficacia dell'azione dell'istruttore

Ciò significa che alcuni allievi possono raggiungere rapidamente la forma fine, mentre per altri questo passaggio richiede molto più tempo. Proprio per questi ultimi una corretta progettazione ed intervento didattico da parte dell'istruttore è ancora più importante. In generale si può riconoscere che l'allievo è giunto a questo stadio di apprendimento quando inizia a muoversi in modo fluido e dimostra abbastanza stabilità e precisione nell'esecuzione. Questo non vuol dire che non commette più errori, ma ne commette meno frequentemente e inoltre tende a restringersi il ventaglio degli errori commessi.

Nel passaggio alla forma fine l'allievo tende ad utilizzare meglio i propri muscoli, selezionando solo quelli che è necessario utilizzare e facendoli intervenire più o meno solo per il tempo necessario. Questo consente di muoversi in modo molto più rilassato, di risparmiare energie, e quindi di affaticarsi di meno e di potersi esercitare di più. Per raggiungere le forme di **coordinazione avanzata** dei movimenti (la cosiddetta «maestria»), il tempo necessario e le risorse da impiegare sono ancora maggiori. In tal caso l'allievo sarà estremamente abile e sarà in grado di affrontare efficacemente ambienti e situazioni molto diverse e anche a volte imprevedibili (da cui il termine di disponibilità variabile che viene a volte usato per caratterizzare questa fase).

Per ciascuno dei movimenti o delle abilità da apprendere esistono diverse modalità o addirittura «stili» di apprendimento. Alcuni allievi apprendono con facilità, altri più lentamente, altri non apprendono affatto. Alcuni sembrano apprendere solo se sottoposti ad un numero elevatissimo di prove e ripetizioni, altri sembrano imparare meglio osservando altri allievi con attenzione e cercando di risolvere per proprio conto i problemi e le difficoltà. Anche i canali comunicativi e di elaborazione delle informazioni possono essere differenti: vi sono allievi che preferiscono messaggi visivi globali per attivare una forma imitativa spontanea, altri che fanno leva soprattutto su ciò che sentono nei propri muscoli e nelle proprie articolazioni (afferenze propriocettive), altri hanno notevole facilità a concentrarsi su lunghe spiegazioni verbali, quasi incomprensibili invece ad alcuni.

Le caratteristiche delle fasi dell'apprendimento

Fasi	*Movimento*	*Errori*
coordinazione grezza (elementare)	– incostante – difetta di fluidità, di equilibrio e di coordinamento – impiega troppa forza	– frequenti – di tipi diversi – a volte l'allievo non riesce affatto ad eseguire
coordinazione fina (intermedia)	– stabile – fluido – abbastanza preciso	– meno frequenti – dello stesso tipo
coordinazione avanzata (disponibilità variabile)	– sicuro – naturale	– solo in condizioni molto complesse e estreme

A fronte di quest'estrema variabilità delle situazioni, l'istruttore può tendere a rifugiarsi in una formula didattica standardizzata, buona per tutte le occasioni. Occorre ricordare però che l'apprendimento è sempre un processo individuale e personale, che l'istruttore può solo agevolare, e purtroppo in taluni casi anche rendere più difficile con le sue azioni. Per meglio operare nella pratica l'istruttore deve osservare e capire l'allievo e calibrare su di lui l'azione didattica, utilizzando se necessario diversi stili di insegnamento.

In particolare, è importante **sintonizzarsi sui partecipanti** ed utilizzare un linguaggio semplice ma rigoroso.

L'apprendimento di movimenti richiede sempre un numero elevato di ripetizioni e di situazioni, tanto più numerose quanto più il movimento è complesso e sconosciuto o lontano da quelli abituali. Attraverso le ripetizioni, le prove e gli errori, la conoscenza del risultato ottenuto e le indicazioni dell'istruttore, l'allievo «seleziona» per lo più senza accorgersene una serie di veri e propri «comandi» inviati al sistema muscolare che gli consentono di eseguire con una certa efficacia il compito richiesto. I comandi che si dimostrano efficaci vengono memorizzati in un programma motorio prontamente disponibili e attivati quando richiesto.

Attraverso prove ed errori, intuizione ed imitazione, che costituiscono forme fondamentali di apprendimento, l'allievo rifinisce successivamente il programma motorio, ne migliora la precisione ed impara ad adattarlo meglio alle specifiche situazioni ambientali.

Le conoscenze teoriche e l'apprendimento dei movimenti

L'attività in montagna non richiede solo l'esecuzione più o meno corretta di un certo numero di movimenti, ma anche delle adeguate conoscenze teo-

rico-pratiche, che spesso debbono essere supportate dalle abilità «manuali» che certe operazioni fondamentali richiedono (manovre di assicurazione, operazioni con carta e bussola, impiego di apparecchi da ricerca in valanga, ecc). Molto di quanto già detto per il movimento resta valido, con i dovuti aggiustamenti, anche per l'apprendimento di conoscenze teoriche, per le quali ovviamente la componente neuro-muscolare non ha particolare importanza, ad es. rispetto alla capacità di analizzare e riconoscere prontamente situazioni.

Occorre aggiungere che alcuni fattori caratterizzanti gli allievi assumono qui maggior importanza: l'età, la scolarizzazione, l'attività lavorativa esercitata. Alcuni allievi possono avere familiarità con concetti astratti e schematizzazioni, altri meno. Anche l'impegno fisico di una lezione può essere significativo, specie considerando che spesso si svolgono di sera, dopo un'intensa giornata lavorativa o di esercitazioni in montagna.

La percezione del movimento e della situazione

A parte il caso del principiante assoluto, spesso l'errore non è dovuto tanto allo scarso controllo del proprio corpo o dei concetti teorici, quanto all'incapacità dell'allievo di analizzare esattamente la situazione concreta in cui egli opera, e di conseguenza di adattare ad essa il proprio comportamento. Le attività che si svolgono in montagna sono caratterizzate dall'estrema variabilità delle condizioni ambientali. Saper riconoscere un appiglio e sfruttare le possibilità che offre è fondamentale per applicare un movimento che solo apparentemente è sempre uguale ma in realtà sempre diverso; analogamente un pendio innevato, apparentemente immutabile, possiede caratteristiche e offre possibilità ben diverse nei vari momenti della giornata. È soprattutto l'esperienza, intesa come bagaglio di conoscenza di situazioni diverse vissute in modo attivo, che diventa determinante. L'istruttore deve presentare all'allievo esercitazioni sempre più diversificate e deve fare in modo che non si ripetano mai le stesse situazioni.

Percezione, memoria ed attenzione (l'insieme quindi dei cosiddetti processi cognitivi) hanno un ruolo importantissimo per l'esecuzione e il perfezionamento delle tecniche e delle abilità motorie. Da questo punto di vista, l'istruttore può agevolare moltissimo l'allievo, stimolandolo ad osservare ed analizzare la realtà che lo circonda e che condiziona la sua prestazione. Così facendo l'allievo accumula esperienza e acquisisce strumenti concreti che gli potranno servire nelle situazioni difficili. Al contrario, un allievo distratto o semplicemente poco interessato difficilmente riuscirà a memorizzare i particolari più complessi.

Gli insegnanti di numerose attività sportive tendono talvolta a sottovalutare l'importanza della percezione, ritenendo che nella stessa situazione tut-

ti, più o meno, siano in grado di percepire le stesse cose e che queste coincidano con la propria percezione personale. In realtà la percezione è un fatto molto individuale, fortemente influenzato dall'esperienza del soggetto. Lo sforzo dell'istruttore che cerca di suggerire cosa osservare è sempre molto importante.

L'osservazione continua dell'allievo

L'attività dell'istruttore è quindi molto complessa perché dovrà tenere conto anche della capacità di apprendimento degli allievi, delle loro abilità tecniche specifiche, del livello motorio generale, degli stili di apprendimento di ciascuno. Dovrà quindi conoscere bene e far leva sui canali di percezione e rielaborazione delle informazioni utilizzati prevalentemente per apprendere un movimento o una conoscenza.

Inoltre l'istruttore dovrà tener conto della disponibilità ad imparare e a mettersi in gioco, delle motivazioni, dei bisogni e delle ragioni che spingono l'allievo a frequentare il corso. Per fare ciò dovrà osservare ed ascoltare attentamente i suoi allievi, facendo attenzione sia alla comunicazione non verbale (linguaggio corporeo) che a quella verbale, anche nei momenti collaterali all'attività didattica (marce di avvicinamento, serate in rifugio, pause varie). In questo modo, gli allievi avranno la sensazione che l'istruttore si occupi costantemente di loro e sia realmente intenzionato ad attivare un insegnamento efficace.

La sicurezza

La montagna costituisce un terreno di gioco potenzialmente pericoloso, a cui l'allievo deve essere gradualmente introdotto. Non si tratta solo di insegnare delle tecniche, comunque importanti, ma soprattutto di formare una mentalità orientata alla sicurezza. La sicurezza nasce anche da quella sintonia con l'ambiente di cui si è già parlato. Una persona che conosce un ambiente, ne sa leggere i segni e prevedere le mutazioni, corre minori rischi ed è in posizione migliore per affrontare gli eventuali imprevisti.

L'attenzione costante è fondamentale nelle situazioni a rischio e non sempre l'allievo ne ha la piena consapevolezza. Una situazione tipica è quella in cui l'allievo esegue sufficientemente bene le manovre, ad esempio, di assicurazione, ma si distrae sovente e perde la concentrazione. L'azione dell'istruttore deve tendere quindi a far comprendere la responsabilità che si ha verso i propri compagni, il ruolo di ciascuno nelle situazioni a rischio, e la dipendenza reciproca che s'instaura nella cordata.

Alcune manovre di sicurezza e di soccorso, per loro natura, vengono applicate molto raramente. Inevitabilmente, la maggior parte degli allievi

dimenticano quanto hanno imparato e, in caso di necessità, sono completamente disarmati. L'istruttore deve sensibilizzare l'allievo, soprattutto con l'esempio, alla necessità di esercitazioni continue sulle procedure di sicurezza, anche e soprattutto fuori dei corsi di base, e rimarcare l'importanza della formazione permanente.

UN CORSO È UN PUNTO DI PARTENZA, NON DI ARRIVO

In montagna è indispensabile assumersi sempre le proprie responsabilità, assai più di quanto accade nella vita quotidiana, nella quale spesso si cerca di attribuire ad altri la causa di eventi particolari o di insuccessi. Il raggiungimento di un certo grado di autonomia personale dell'allievo è l'obiettivo finale dell'attività didattica, in rapporto al livello di ciascun corso.

L'allievo deve essere abituato a decidere, scegliere, assumersi delle responsabilità non solo per sé stesso ma anche per gli altri; deve essere stimolato a contare innanzi tutto su sé stesso. Questo schema mentale è indispensabile in montagna: quando qualcosa non va, non è certo il caso di cercare a tutti i costi un «responsabile» contro cui inveire.

I TIPI DI ALLIEVI: DIFFERENZE LEGATE ALLE FASCE D'ETÀ

L'età è un parametro fondamentale per diversificare i tipi di allievi, sia per ragioni fisiche che psicologiche. Le tappe di cambiamento si susseguono, a partire dai 5/6 anni, secondo la sequenza: fanciullezza, preadolescenza, adolescenza, età adulta e terza età.

La fanciullezza (5/6-11/12 anni). In questa fase, il bambino passa dall'egocentrismo ad una maggiore partecipazione sociale: inizia a considerare sé stesso come membro di un gruppo e all'interno del gruppo inizia a scegliere i propri compagni e a definire i ruoli, a collaborare e a cooperare nel perseguire obiettivi comuni. Il giudizio più importante rimane tuttavia ancora quello degli adulti.

Altro passaggio importante che va rimarcato per meglio comprendere i nostri piccoli allievi è quello dal pensiero concreto a quello astratto: il fanciullo inizia a pensare alle qualità degli oggetti non più indissolubilmente legate agli oggetti stessi, comincia a intuire lo scorrere del tempo e i rapporti di causa tra gli eventi.

In questa età, l'allievo è caratterizzato da curiosità e da una forte spinta a

migliorarsi, è in grado di impegnarsi a fondo in un'attività che comporti anche degli sforzi, ma solo se ha ben chiari gli obiettivi e ne condivide l'importanza. La dimensione prevalente sarà quindi sempre quella del gioco.

La caratteristica peculiare del bambino di questa età è la buona capacità di apprendimento motorio, poiché migliora la capacità di utilizzare varie informazioni (esterne – dall'ambiente, interne – dal proprio corpo, istruzioni – dall'adulto) ed è in condizione di anticipare il movimento da eseguire e di controllarne l'esecuzione. In questo periodo il bambino presenta generalmente la massima allenabilità delle capacità coordinative, in particolare la capacità di ritmo e di equilibrio. La forza è ancor poco sviluppata, specie nella parte superiore del corpo.

Con il passare degli anni, la naturale esuberanza si trasforma in un'attività più controllata e mirata. Migliora la capacità di controllo del movimento, diminuiscono i movimenti controproducenti, il gesto diventa più fluido e aumenta la costanza nello svolgimento dell'attività.

L'apprendimento per imitazione raggiunge il proprio massimo: il bambino percepisce ed analizza il comportamento dell'adulto, ed è in grado di riprodurlo abbastanza fedelmente. A partire dai dieci anni si iniziano a riscontrare differenze tra maschi e femmine: dal punto di vista comportamentale i maschi evidenziano in genere una maggiore disponibilità verso l'attività motoria e sportiva, si distinguono per una maggiore audacia, che talvolta va controllata. Si iniziano a percepire minime differenze nella forza. Altre differenze, a volte notevoli, si possono presentare tra bambini che praticano sistematicamente attività fisiche e altri che non ne svolgono alcuna. Il livello motorio può essere molto differenziato, specie nelle capacità di resistenza e di coordinazione.

Alle soglie della preadolescenza, il bambino inizia ad essere consapevole di come appare agli altri e del giudizio che questi possono avere di lui. In questa età il giudizio del gruppo dei pari influenza fortemente la costruzione dell'autostima. Si riscontra un sempre crescente senso critico: qualsiasi cosa gli venga proposta è immediatamente giudicata, e generalmente valutata di troppo facile esecuzione. La sopravvalutazione delle proprie capacità può portare il bambino a rivolgere una scarsa attenzione ad esercitazioni giudicate troppo facili, e ad affrontare situazioni per lui troppo impegnative, che possono anche rivestire una certa pericolosità.

La preadolescenza. La preadolescenza è il periodo che segna l'inizio della maturazione sessuale e che approssimativamente si manifesta tra gli 11 e i 14 anni per le ragazze, e tra i 12 e i 15 anni per i ragazzi, peraltro con grandi variazioni individuali.

Il preadolescente presenta a volte un certo calo di interesse per le attività fisiche e può sembrare talvolta pigro e indolente. Si tratta generalmente di una fase di grandi mutamenti morfologici: i ragazzi si allungano, non c'è a-

deguato aumento delle masse muscolari e si rompe l'equilibrio peso-statura. Le differenze sessuali cominciano ad essere molto evidenti.

Dal punto di vista motorio si confermano e si accentuano le differenze tra chi pratica attività sportive e chi no, in tutte le capacità sia coordinative che condizionali. In generale i livelli di forza aumentano di più per i maschi, anche se la forza nelle braccia è ancora relativamente scarsa. Le ragazze presentano valori solo leggermente inferiori, ma le differenze andranno sempre più aumentando.

Rapidità, mobilità e le stesse capacità di coordinazione possono ristagnare se non stimolate per cui talvolta le azioni motorie del preadolsecente appaiono talora goffe, sgraziate, poco fluide. Questo fenomeno non interessa tutti i soggetti e comunque riguarda soprattutto i movimenti più complessi. In questa fase la capacità di apprendimento può rallentare, ma in generale si evidenzia una notevole variabilità individuale.

L'inizio della maturazione sessuale comporta grandi trasformazioni nel corpo dei ragazzi, con notevoli conseguenze psicologiche. Può nascere un sentimento di insicurezza, di timidezza, si può nutrire il timore di mostrarsi agli altri e se ne teme il giudizio. Gli stati d'animo possono essere i più svariati: malumore, angoscia, scontentezza, irascibilità, depressione; oppure facile esaltazione, onnipotenza, narcisismo.

Il preadolescente è in cerca di una nuova identità, nel passaggio dal mondo infantile all'età adulta. In questa ricerca riveste grande significato il gruppo dei coetanei ed il gruppo degli adulti di riferimento. Il ruolo dell'istruttore è molto importante, come anche il suo comportamento e ancor più il comportamento del gruppo degli istruttori.

L'apprendimento di concetti teorici è facilitato dall'abitudine all'attività scolastica, ma non va dimenticato chè il ragazzo cerca anche e soprattutto divertimento. L'attività didattica, anche per quanto riguarda le materie teoriche, deve rifuggire dal modello tradizionale, ed essere sempre improntata alla soluzione di casi concreti ed alle esercitazioni pratiche con il coinvolgimento diretto di istruttore e ragazzi in piccoli gruppi.

L'adolescenza. È il periodo dell'acquisizione dell'indipendenza sino alla completa maturazione fisica: 15-18 anni per le ragazze, 16-19 anni per i ragazzi. Aumentano, specie nei soggetti allenati, i livelli di resistenza. La variabilità tra i due sessi si accentua, anche nella capacità di forza, e si accentua ancora di più la differenza tra chi fa attività fisica e chi no. Basti pensare che alcuni soggetti di questa età raggiungono nelle attività sportive risultati ai massimi livelli internazionali, mentre alcuni coetanei hanno difficoltà negli esercizi più semplici.

L'adolescente può recuperare – se opportunamente stimolato e allenato - sia la capacità di controllo dei movimenti sia la capacità di apprendimento che si erano in qualche caso attenuate nella fase precedente. In particolare,

l'apprendimento non è più basato essenzialmente sull'imitazione, ma è supportato da una forte capacità di analisi e di concentrazione. La motivazione può essere accresciuta dall'aspirazione al risultato.

Psicologicamente, chi ha superato le incertezze della fase precedente, ha generalmente definito i valori in cui crede, talvolta con eccessivo trasporto. Se ha avuto una buona formazione all'autostima, diviene un buon giudice di sé stesso: sa riconoscere i propri limiti e difetti, ha un buon rapporto con i compagni e con l'istruttore. Il giovane si è fatto adulto, ha raggiunto la sua maturità. Viceversa il giovane che non sia maturato negli stadi precedenti, si chiuderà nell'isolamento, nella ricerca dei compensi e nella rivendicazione. In tal caso il periodo dell'adolescenza si può prolungare di anni, e questo prolungamento ritarda notevolmente il processo di maturazione.

L'età adulta. È caratterizzata da una grande variabilità di caratteristiche tra i diversi soggetti, sia dal punto di vista motorio che da quello psicologico. L'adulto che frequenta un corso, come abbiamo visto, è spinto dalle motivazioni più disparate, ha avuto le più varie esperienze motorie o sportive, può essere o meno portato alla vita all'aria aperta. E inoltre il contesto sociale dove vive, la sua attività, le disponibilità economiche, la provenienza sociale ecc. aumentano l'eterogeneità degli allievi.

Il divario tra la persona allenata e quella sedentaria permane e si accentua ulteriormente. La donna, in genere, ha minor resistenza muscolare ed organica, ma sovente è più determinata. Alcuni esercizi o prestazioni possono anche non riuscire, per carenza di forza, di resistenza o di coordinamento.

L'adulto ha in genere convinzioni ormai radicate e la didattica deve seguire il più possibile l'approccio esperienziale, curando il collegamento continuo con il vissuto dell'allievo e le sue finalità personali, su cui sarà quindi necessario soffermarsi e indagare. Talvolta l'adulto che impara vuole raggiungere i risultati senza sottoporsi a quel tirocinio di esperienza che attività complesse e rischiose come quelle di montagna richiedono. A volte sembra chiedere inconsciamente all'istruttore: «Come faccio a diventare bravo come te, nel minor tempo e con la minor fatica possibile?». Analogamente, alcuni sottovalutano le procedure di sicurezza e mostrano sufficienza durante le relative esercitazioni.

Una importante distinzione può essere fatta tra allievi che affrontano un corso come prima esperienza di montagna, ed altri che praticano l'attività da molto tempo in modo autonomo o con gruppi di amici, e solo successivamente si spingono ad affrontare un corso. I primi devono innanzi tutto essere introdotti in un nuovo ambiente, e questo costituisce l'impegno maggiore dell'attività del istruttore. Chi ha già una esperienza personale conosce la montagna e possiede conoscenze ed abilità di un certo livello; spesso però queste non sono corrette, e l'azione del istruttore deve tendere per prima cosa a riconoscere ed evidenziare i difetti, spiegarne i motivi tecnici, per poi

passare alla correzione. A volte non c'è da insegnare nulla di nuovo all'allievo, ma si tratta piuttosto di «reimpostare» alcuni atteggiamenti o abilità di una persona evitando qualsiasi tipo di conflitto: e non è detto che ciò sia più facile dell'azione con un principiante assoluto.

Occorre infine ricordare che un allievo adulto che frequenta un corso accetta di mettersi in gioco e si espone al giudizio dei compagni e degli istruttori. L'istruttore deve creare nell'ambito del gruppo un clima di rispetto per questa situazione, e incoraggiare gli sforzi senza demotivare gli inevitabili insuccessi.

La terza età. La sempre migliore qualità della vita consente ad un numero crescente di anziani di dedicarsi all'attività in montagna. Molte delle considerazioni fatte per gli adulti le ritroviamo ampliate in questa fase.

In linea generale l'anziano ha minori risorse fisiche, è maggiormente esposto ai traumi e i suoi tempi di reazione si allungano notevolmente. Tutto ciò non deve farci pensare ad ostacoli insormontabili; al contrario, l'anziano più di ogni altro trova beneficio in una ragionevole attività fisica, e ne ha bisogno per contrastare alcuni fenomeni degenerativi. Oggi inoltre gli «anziani moderni» tendono a costituire un gruppo molto diverso dai loro coetanei del passato: spesso hanno buone disponibilità economiche, un relativo livello di autonomia e anche tempo libero sufficiente per allenarsi e frequentare la montagna e non limitarsi al solo escursionismo, che ovviamente rimane una delle attività principali di questa fascia d'età.

Occorre comunque evitare di commettere l'errore opposto di annullare del tutto le specificità della terza età: di preferenza l'anziano dovrebbe essere indirizzato verso attività di tipo aerobico con intensità medio-basse, bassi rischi di traumaticità, mentre sono da evitare gli sforzi strenui sia di lunga che di breve durata e l'attività di potenza.

Nell'adulto di questa fascia, è importante tenere presente la centralità delle relazioni sociali e l'importanza che un'attività comunque impegnativa come quella della montagna può avere per l'autostima e la propria immagine rispetto agli altri. In questo il ruolo dell'istruttore è centrale: dovrà essere capace di valorizzare questi aspetti evitando ogni tipo di eccesso.

Capitolo 3.
La comunicazione didattica

Alberto Madella

Parole chiave

Comunicazione	Comunicazione non verbale	Paralinguaggio
Messaggio	Informazione	Sussidi didattici
Apprendimento	Dimostrazione	Interpretazione

Comprendere la comunicazione didattica

Per millenni le donne e gli uomini hanno comunicato senza preoccuparsi troppo della natura e dei fondamenti della comunicazione. Ancora oggi, mentre la comunicazione ci sommerge a tal punto che la nostra epoca è stata definita «civiltà dell'informazione», la maggioranza degli individui non si sofferma quasi mai a pensare a come avviene la comunicazione, perché essa è efficace o meno, così come non si sofferma a pensare su come sia possibile camminare, dormire o leggere un giornale.

Chi però svolge attività professionali di contatto con il pubblico o di persuasione di quest'ultimo (pubblicitari, giornalisti, esperti di marketing, ecc.), oggi tende sempre più ad approfondire queste problematiche perché sa bene quanto possano aiutarlo nello svolgere il proprio lavoro. Le professioni o le attività dell'insegnamento, siano esse condotte come attività remunerata o volontaria, come nel caso dell'Istruttore C.A.I., sono tra le più colpite da questa «rivoluzione della comunicazione», che certo non è un vero e proprio sconvolgimento, ma piuttosto l'espressione di un bisogno sempre più avvertito.

Quante volte abbiamo sentito affermare che per essere un buon insegnante – anche a livello scolastico – non basta la competenza in una materia specifica, ma è indispensabile anche una «capacità didattica» e quindi, in altre parole, «sapere insegnare», «saper trasmettere». Non altrettanto spesso però ci si ferma a riflettere su quali siano le basi di questo «sapere insegnare» e quale peso centrale abbiano i processi di comunicazione.

L'obiettivo che vogliamo raggiungere con le pagine di questo capitolo consiste proprio nel portare alla luce e nel sottoporre ad una riflessione più approfondita alcuni elementi utili per fornire un quadro di riferimento di cui l'istruttore del CAI possa fare uso nella sua attività didattica. Pur avendo oggetti diversi e verificandosi in un ambiente specifico, anche l'attività di insegnante condotta dall'istruttore CAI è un'attività basata su una comunicazione efficace e non solo su una tecnica ottimale.

I PROBLEMI DELLA COMUNICAZIONE EFFICACE

Comunicare bene è determinante per qualunque processo di insegnamento o di assistenza all'apprendimento, ma presenta alcuni ostacoli e difficoltà potenziali. La ricerca scientifica mostra chiaramente che dietro questo atto apparentemente semplice si celano occasioni di fraintedimenti, incomprensioni, conflitti. La grande quantità di pubblicazioni e la popolarità crescente dei corsi sulla comunicazione che vedono coinvolti psicologi e sociologi, confermano che una buona efficacia comunicativa è fondamentale per il successo di ogni forma di interazione tra le persone e quindi non solo nell'insegnamento di qualche disciplina.

IL RUOLO DECISIVO DELLA COMUNICAZIONE

MESSAGGI CHE CADONO NEL VUORO
CONSIGLI RIFIUTATI
ELOGI FRAINTESI.....

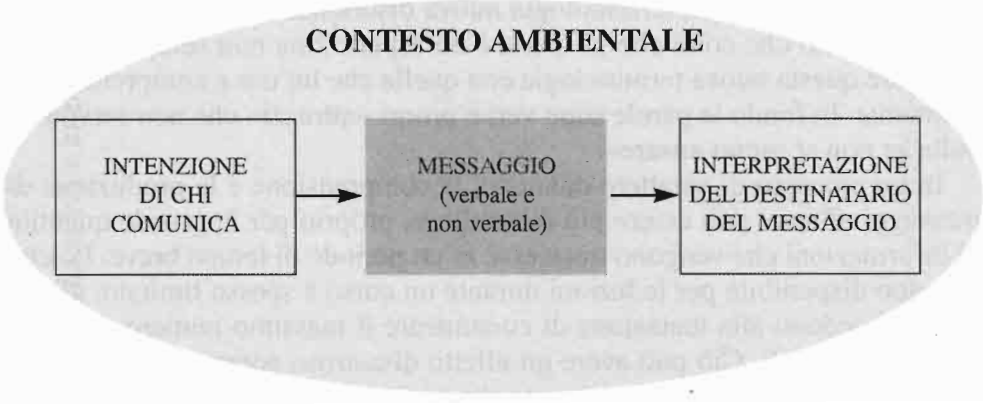
L'attenzione per queste problematiche è prodotta dalla crescente consapevolezza del fatto che la comunicazione è un **processo affascinante, semplice eppure misterioso, e comunque più complesso di quanto spesso si creda**. Nel momento in cui due o più persone comunicano, non si verifica una semplice trasmissione fisica di suoni e immagini, ma si realizzano fenomeni molto complicati che attivano frequentemente anche barriere di varia natura, psicologiche (timore, ansia, diffidenza, rivalità), sociali e culturali (potere, effetto della distanza e dello status sociale o professionale, linguaggi, pregiudizi, sesso) che non sono sempre facilmente controllabili e valutabili dalle persone coinvolte e che possono avere delle conseguenze negative e non previste.

Accade frequentemente che dopo avere comunicato con altre persone, ci accorgiamo di restare insoddisfatti, frustrati per l'andamento dell'interazio-

ne, per non essere riusciti ad esprimerci o a interpretare le intenzioni degli altri, spesso senza sapere bene perché.

Per queste ragioni, numerose persone pensano che la capacità di sapere comunicare efficacemente sia quasi un dono di natura e talvolta una meta irraggiungibile. Alcuni si sentono impacciati nel contatto con gli altri; altri, pur non provando impaccio, non riescono a mettersi «nei panni altrui» e quindi non riescono davvero a sintonizzarsi sulla loro lunghezza d'onda e quindi a comunicare efficacemente, pur essendone convinti.

Accade spesso che l'insegnante di buona volontà, tenda a «sostituirsi» all'allievo, a fare tutto lui, a diventare una presenza eccessiva, se non ossessiva. Anche l'istruttore più abile sa bene che anche quando gli sembra di avere dimostrato o spiegato un argomento o un passaggio tecnico specifico con la massima chiarezza, molte volte gli allievi non riescono ad interpretare il messaggio in modo altrettanto efficace e corretto rispetto alle sue intenzioni.



Un modello del processo di comunicazione: le intenzioni di colui che comunica vengono trasformate (codificate) in messaggi che il destinatario interpreta.

Che cosa è la comunicazione?

L'atto di comunicare consiste in uno **scambio di informazioni tra due o più individui.** Nella nostra vita quotidiana siamo continuamente coinvolti in migliaia di atti comunicativi, realizzati in contesti e modalità assai diverse. Il modo in cui avviene la trasformazione di un'intenzione comunicativa in un messaggio comprensibile e utilizzabile dal destinatario costituisce certamente un momento critico di ogni processo di comunicazione. Se ci si riflette a fondo, la comunicazione può essere considerata una continua trasformazione (o **codificazione**, se vogliamo usare un termine un po' più tecnico) di intenzioni in messaggi e di messaggi in interpretazioni. È proprio l'apparente facilità con cui noi produciamo continuamente messaggi utili per comunica-

re che ci trae in inganno e ci fa sottovalutare le possibili insufficienze e difficoltà, sprecare energie, conseguendo talvolta risultati piuttosto modesti.

Negli episodi della vita quotidiana le difficoltà e gli imbarazzi provocati da una cattiva comunicazione sono evidenti: si provi a pensare a quanto inutili risultino a volta le spiegazioni troppo dettagliate che vengono date con la massima buona fede ad un forestiero che domandi la strada in una grande città. Molto spesso dopo avere ascoltato con pazienza la spiegazione, quest'ultimo fa solo pochi metri e si ferma per domandare di nuovo perché l'eccesso di informazione ricevuta lo «paralizza» anziché aiutarlo davvero. La ragione di questa difficoltà va soprattutto individuata nel fatto che chi trasmette il messaggio non riesce a assumere il punto di vista di chi lo riceve e spesso dà per scontato che per quest'ultimo, tutte le esperienze, i termini e i riferimenti usati siano chiari e condivisi. Questo spesso non è vero e in ogni caso non può essere dato per scontato.

A volte l'uso di una terminologia nuova disorienta l'ascoltatore, il quale capisce subito che colui che gli parla è un esperto, ma non sempre riesce a collegare questa nuova terminologia con quella che lui usa e comprende abitualmente. In fondo le parole sono veri e propri «attrezzi» che non servono a nulla se non si sanno «usare».

In un processo di carattere didattico, la comprensione e la produzione di messaggi efficaci può essere più difficoltosa, proprio per la grande quantità di informazioni che vengono trasmesse in un periodo di tempo breve. Poiché il tempo disponibile per le lezioni durante un corso è spesso limitato, gli insegnanti cedono alla tentazione di comunicare il massimo numero di informazioni possibili. Ciò può avere un effetto disastroso soprattutto se i destinatari della comunicazione non sono dei veri e propri esperti, o se si manifestano fenomeni di stanchezza o di disturbo. Alla fine, anziché apprendimento, ne risulterà una grande confusione e una conseguente difficoltà di decidere cosa fare.

Da quanto detto finora risulta piuttosto chiaro che ogni istruttore deve continuamente porsi la domanda che segue:

COME POSSO TRASMETTERE NEL MODO PIÙ EFFICACE POSSIBILE LE INFORMAZIONI CHE VOGLIO COMUNICARE?

Poiché, come abbiamo visto, una delle maggiori minacce alla comunicazione è costituita dal fatto che l'istruttore tende a dare per scontato che la sua comunicazione «funzioni» sempre nel modo migliore, sarebbe anche opportuno che egli si ponesse anche un'altra domanda:

Come è possibile controllare l'efficacia di questo processo di comunicazione didattica, senza dare per scontato che un messaggio sia stato compreso per il solo fatto che l'abbiamo trasmesso?

A queste due domande tenteremo di dare alcune risposte sintetiche accoppiate ad una serie di indicazioni pratiche nelle pagine che seguono.

La comunicazione didattica come scambio bidirezionale

Anche se può sembrare ovvio, ci sembra utile partire dalla considerazione che la comunicazione implica la presenza (reale o potenziale) di più individui. Comunicare non è altro che mettere in comune qualcosa tra soggetti differenti. Chi è solo, evidentemente, non ha nessun bisogno di comunicare. Più i soggetti che comunicano condividono esperienze e codici, in generale, più è semplice ed efficace la loro comunicazione. Partecipare alla comunicazione significa quindi allargare ad altri il proprio orizzonte, porsi la necessità non solo di trovare un codice comune affinché gli altri traducano correttamente le nostre intenzioni comunicative e le colleghino alle loro esperienze e conoscenze. Comunicare significa anche adoperarsi affinché ciò avvenga con la massima efficacia possibile. In un rapporto allievo-insegnante ciò è ancora più evidente dal momento che il rapporto didattico deve essere per così dire **«squilibrato»** a favore dell'allievo, che è più debole o comunque meno attrezzato dell'insegnante.

La comunicazione didattica esiste solo perché esiste l'allievo. La comunicazione didattica ha senso solo in quanto costituisce un **servizio,** o meglio **un supporto** per l'allievo. Nella comunicazione didattica spesso l'istruttore si sente più «forte», più importante, perché è lui che detiene la conoscenza ed è sempre lui quello che sa e sa fare le cose. Bastano pochi secondi per capire meglio la natura reale di questo potere: **l'insegnante è importante solo perché esiste qualcuno che ha bisogno di imparare e vuole imparare**. Se ciò non avvenisse, tutta l'abilità di un istruttore sarebbe fine a sé stessa, i successi conseguiti sarebbero solo un elemento di gratificazione individuale o di confronto più o meno agonistico con altri.

Quando un «esperto» diviene insegnante, cambia il proprio ruolo, ovvero smette di essere essenzialmente un esperto per impersonare un ruolo di sostegno agli altri. Le sue eventuali «imprese» devono perdere una parte del loro valore di affermazione personale o di dimostrazione di abilità superiore ed essere messe al servizio dell'allievo. Tutto quello che sa e sa fare diviene un mezzo per facilitare l'apprendimento altrui e deve favorire proprio lo scambio comunicativo con l'allievo. Per questa ragione, possiamo dire che un buon istruttore è soprattutto un buon ascoltatore, un buon «lettore» dei suoi allievi.

L'insegnante si deve rendere ben conto del fatto che la comunicazione deve essere sempre considerata e valorizzata come un vero e proprio scambio o processo **bidirezionale** o addirittura **multidirezionale**, caratterizzato da una continua circolazione di informazioni tra tutti i partecipanti. Invece, a volte, qualche insegnante agisce come se volesse quasi minimizzare le interferenze da parte degli allievi: tende a inibire la partecipazione, a limitare l'espressione individuale, a sfruttare l'occasione di insegnamento come un momento di affermazione di potere e di ruolo. Naturalmente non è mai possibile ignorare del tutto la presenza degli allievi; l'insegnante deve cercare di valorizzare il più possibile la loro azione e la loro esperienza personale, di farla diventare il fattore più importante dell'apprendimento. Una tecnica particolarmente importante può prevedere l'utilizzo di domande costruttive (mai intimidatorie) poste all'allievo.

FARE DOMANDE ALL'ALLIEVO A VOLTE È PIÙ UTILE CHE DARGLI DIRETTAMENTE LA RISPOSTA GIUSTA

Quando il problema è di carattere tecnico (es. l'esecuzione o la scelta di una manovra), può essere egualmente utile aiutare l'allievo a definire i termini del problema, piuttosto che dirgli sempre esattamente che cosa fare.

Ad ogni istruttore è capitato di lavorare con singoli allievi o gruppi di allievi che intervengono o partecipano poco alla lezione o cercano di fare il meno possibile, anche se questi ultimi sono normalmente una sparuta minoranza rispetto a quelli che danno il massimo durante il corso. Le ragioni del disinteresse degli allievi (reale o apparente) possono essere svariate: da una bassa motivazione, a timori di cattive figure o di dolore o fatica fisica, o ancora una reazione negativa rispetto al comportamento stesso dell'insegnante percepito come troppo direttivo o poco incoraggiante.

È caratteristica di un buon insegnante, soprattutto in casi di difficoltà o di insuccesso, andare prima di tutto alla ricerca delle insufficienze e degli eventuali errori del proprio comportamento. In altre parole, è necessario che ogni insegnante si domandi prima di tutto se durante la comunicazione con gli allievi abbia fatto il massimo per favorire lo scambio di comunicazione, abbia lasciato spazio ad altri, o se invece interpreti la comunicazione didattica come un attore interpreta un monologo o come una hostess sull'aereo che dà le istruzioni sull'uso dei salvagenti e delle maschere ad ossigeno senza dare la possibilità ai passeggeri di interagire, di fare delle domande, utili magari a sollevarli da dubbi e timori.

I DUE PIANI DELLA COMUNICAZIONE:
IL PIANO DEL CONTENUTO
IL PIANO DELLA RELAZIONE INTERPERSONALE

LA COMUNICAZIONE NON CONSISTE
SOLO DI CONTENUTI MA ANCHE
DI RAPPORTO CON GLI ALLIEVI

Spesso l'istruttore si concentra solo su quello che dice o fa e non si dispone ad ascoltare o a «leggere» la comunicazione che proviene dai partecipanti ai corsi e neppure la incoraggia. Ciò è la prima causa di scarso interesse o di frustrazione da parte degli allievi; questi ultimi si rendono subito conto che l'istruttore non è - per così dire - sintonizzato sui loro bisogni e non riescono a capire bene l'utilità di quello che si sta facendo, finendo così per distrarsi e creare disturbo.

Va ricordato anche che, paradossalmente, in alcuni casi la scarsa capacità di interagire in modo efficace con gli allievi nasce proprio dal fatto che l'istruttore è troppo concentrato sulle cose che dice o che fa, tanto da non prestare la giusta attenzione al gruppo. Spesso questo succede all'istruttore principiante che è timoroso di fare brutta figura con i propri allievi e quindi si prepara una scaletta molto dettagliata della lezione che poi seguirà rigidamente, concentrandosi sul suo rigido rispetto più che sugli apprendimenti degli allievi, a causa della sua limitata esperienza didattica.

IL CATTIVO ISTRUTTORE TENDE AD ATTRIBUIRE
AI PROPRI ALLIEVI LA CAUSA DI EVENTUALI
INSUCCESSI O INCOMPRENSIONI
IL BUON ISTRUTTORE PRIMA DI TUTTO SI DOMANDA SE I SUOI
COMPORTAMENTI E IL MODO CON CUI HA CONDOTTO
L'INTERVENTO DIDATTICO SONO STATI DAVVERO EFFICACI
O SE AVREBBE POTUTO FARE DI MEGLIO

Un esempio piuttosto evidente di comportamento che di fatto scoraggia la partecipazione e quindi l'apprendimento degli allievi è quello esemplificato da quegli insegnanti che vogliono avere sempre ragione, che non fanno altro

che citare le loro opere e i meriti, che minimizzano le conoscenze degli allievi o che addirittura li disprezzano o ne sottovalutano le capacità.

Messaggi verbali e messaggi non-verbali

Nella vita quotidiana siamo consapevoli solo in parte di quante informazioni ci raggiungono in ogni istante. Solo una minima parte di esse ha natura verbale ed è quindi fatta di parole pronunciate o scritte. La maggior parte delle informazioni che riceviamo è di tipo diverso: riguarda movimenti, gesti, sguardi, distanze, colori, modi di vestire. Alle parole sono «attaccati» – per così dire – altri messaggi, spesso più importanti delle parole; basti pensare al tono della voce, alle pause, alla velocità di esposizione. Molte persone, soprattutto i più giovani, coloro che per la prima volta entrano in contatto con un nuovo ambiente, gli inesperti tendono a fare affidamento soprattutto sui canali non verbali.

UNA BUONA PARTE DELL'INFORMAZIONE SCAMBIATA TRA LE PERSONE VIENE SCAMBIATA ATTRAVERSO CANALI NON VERBALI

La comunicazione è il risultato della «somma» o meglio della combinazione di tutte queste informazioni, che tra loro non sono omogenee, e che attirano in modo diverso l'attenzione, a seconda del destinatario stesso della comunicazione e del contesto stesso in cui vengono pronunciate. Il resoconto scientifico dettagliato di una scoperta astrofisica o di un'impresa alpinistica potrebbe suscitare entusiasmo e delirio in una platea competente anche se pronunciato con uno stile piatto e noioso; una platea di non addetti ai lavori invece si addormenterebbe dopo cinque minuti.

LE FONTI PRINCIPALI DELL'INFORMAZIONE NON VERBALE

- Gli sguardi (direzione, frequenza, intensità).
- I gesti e in generale il modo di muoversi.
- Le posizioni e gli atteggiamenti del corpo.
- La mimica facciale e in generale le espressioni del volto.
- La gestione dello spazio (vicinanza, distanza rispetto ai presenti).
- Il contatto fisico, la pressione.

Il paralinguaggio

- Il tono della voce (quindi l'intonazione e la modulazione della voce).
- Il ritmo della voce.
- Il volume della voce.
- Le pause nel discorso.

Non ci dobbiamo mai dimenticare che anche il contesto, e quindi l'ambiente in cui avviene la comunicazione, assume un'importanza fondamentale. In un ambiente ci possono essere caratteristiche più o meno adeguate allo scambio delle informazioni. Rumori, disturbi percettivi, la presenza di persone o fattori di rischio particolari sono tutti elementi che possono rendere più difficile la comunicazione.

Da quanto detto deriva che il buon istruttore deve essere in grado di gestire al meglio non solo le sue parole e il suo discorso, quindi la comunicazione verbale, ma anche tutto quello che la circonda, utilizzando al meglio anche i canali di comunicazione di carattere non verbale. Ciò è particolarmente importante per l'istruttore CAI, dato che una buona parte della sua azione didattica non riguarda concetti o contenuti di carattere teorico, scientifico o informativo, ma abilità pratiche che vengono apprese attraverso la ripetizione e insegnate con un largo uso di dimostrazioni.

LEZIONE TEORICA

Nella lezione teorica si vogliono sviluppare conoscenze e capacità di analisi e di riconoscimento di situazioni.
La comunicazione verbale è fondamentale.
La comunicazione verbale deve essere sostenuta da un buon comportamento comunicativo non verbale (sguardi, posizioni, movimenti) e se possibile dall'utilizzo intelligente di mezzi comunicativi (media) differenti: la diapositiva, l'audiovisivo, la fotografia, e anche di toni umoristici e informali ben utilizzati, ma mai eccessivi.

LEZIONE PRATICA

La comunicazione verbale è di supporto a quella basata sulla dimostrazione.
La comunicazione verbale è una «punteggiatura» di quella visiva, è come la colonna sonora per un film, serve ad accentuare i momenti cruciali, quelli cioè a cui si deve prestare più attenzione.
La comunicazione non verbale (la dimostrazione, la presentazione di modelli) deve essere gestita nel modo ottimale, quindi dovrà essere ripetuta più volte, a distanze adeguate, minimizzando i rischi di «rumore» ambientale e di interferenza. Possibilmente bisognerà scegliere posizioni diverse da cui fare osservare il comportamento modello e integrare azioni dimostrative dell'istruttore con azioni o tentativi pratici parziali o completi da parte degli allievi.
La lezione pratica deve quindi assomigliare ad una sorta di «sceneggiatura» con una sua trama e un suo sviluppo capaci di suscitare interesse e partecipazione.

Da questo punto di vista si può rilevare un vero e proprio rovesciamento di rapporti tra una lezione di carattere teorico e una lezione di carattere pratico.

A seconda del tipo di comunicazione prevalente, dovremo prestare attenzione ad alcune regole fondamentali. Alcune di esse sono indipendenti dal mezzo di comunicazione usato, altre si applicano più direttamente alla comunicazione verbale o a quella non verbale; altre ancora invece riguardano proprio il modo di combinare insieme i vari tipi di messaggio possibile. In tutti i casi – come si è già accennato - sarà importante tenere conto contemporaneamente sia del piano dei contenuti che di quello della relazione interpersonale.

LE CARATTERISTICHE FONDAMENTALI DEL MESSAGGIO

Nella comunicazione didattica ogni messaggio deve essere:

- Chiaro e il più possibile privo di ambiguità.
- Semplice o comunque non più complesso delle capacità del destinatario di interpretarlo (decodifica).
- Gerarchizzato, quindi organizzato in modo che gli aspetti più importanti devono essere chiaramente percepiti.
- Visibile e distinguibile.
- Non contraddittorio rispetto ad altri messaggi dati in precedenza o a messaggi comunicati con canali differenti.
- Ridondante senza cadere nella monotonia.

Alcuni esempi o riferimenti più specifici ci aiuteranno certamente a chiarire quanto detto in precedenza: un eccesso di informazione non facilita la chiarezza e quindi la decodificabilità di un messaggio. **Frasi troppo lunghe provocano noia e difficoltà di comprensione e di mantenimento dell'attenzione.**

La gestione efficace dell'attenzione degli allievi

Assieme alla motivazione, l'attenzione è la risorsa chiave dei processi di apprendimento. Quando la motivazione e l'attenzione decadono, l'apprendimento è certamente a rischio. Spesso l'istruttore è portato a pensare che il livello di attenzione dell'allievo dipenda in modo esclusivo dalle caratteristiche personali dell'allievo (età, interesse, esperienza, ecc.). In realtà ciò è ve-

ro solo in parte; in molti casi la capacità di mantenere un'elevata attenzione e concentrazione dipende proprio dai comportamenti messi in atto dall'istruttore, veri e propri «trucchi del mestiere» per mantenere l'allievo sempre attivo e partecipe durante la lezione.

Va ricordato che la scelta di avvicinarsi alle discipline di montagna, nasce prevalentemente da un bisogno più o meno profondo dell'allievo e quindi da una sua personale decisione. Il flusso di comunicazione deve convincere costantemente l'allievo che la sua decisione di iscriversi al corso è stata quella giusta e che non rischia di perdere il suo prezioso tempo.

Si potrebbe pensare che la necessità di utilizzare messaggi brevi e ben chiari sia esclusiva della comunicazione verbale e che invece le dimostrazioni e le immagini visive siano immediatamente comprensibili. Ciò è vero solo parzialmente: la capacità di «trattenere» l'informazione visiva è sicuramente maggiore soprattutto quando si tratta di movimenti. Spiegare a parole un movimento nuovo in molti casi non produce effetti significativi e distoglie l'allievo dal compito. È però egualmente vero che **anche l'informazione visiva (la dimostrazione) deve essere semplice e comprensibile**. Se, ad esempio, l'istruttore dimostra troppe cose, l'allievo può essere distratto dall'eccesso di particolari e non riuscire a cogliere quelli davvero fondamentali.

Un'attenzione particolare deve essere attribuita a quello che viene abitualmente definito **paralinguaggio**, ovvero tutto quell'insieme di caratteristiche che accompagnano l'espressione verbale e che possono servire sia per rafforzarla che per neutralizzarla. Quando pensiamo al paralinguaggio possiamo pensare a quello che fa l'attore durante la recita, quando alza o abbassa i toni, introduce sapientemente delle pause. L'insegnante non è un attore, ma deve sapere utilizzare egualmente il paralinguaggio: ad esempio, mentre l'attore usa le pause per creare suspense o attirarsi l'applauso, l'insegnante le utilizzerà per favorire le domande o dare un attimo di relax ai partecipanti, per fare emergere dubbi e paure.

Per chiarire alcuni aspetti importanti, a questo proposito utilizziamo un brano tratto dal manuale «Tecniche della comunicazione didattica» di Cei e Madella, e pubblicato dalla DAD, Scuola dello Sport del CONI che ci sembra particolarmente utile a tale scopo, anche se è evidentemente orientato alle problematiche delle attività in aula.

LE CARATTERISTICHE DEL PARALINGUAGGIO

Un volume alto della voce trasmette generalmente sicurezza ed entusiasmo, mentre un volume basso trasmette attenzione e comprensione verso chi ascolta. Una buona lezione necessita di un volume alto. Quante volte abbiamo sentito oratori schiarirsi la voce all'inizio del loro intervento, infatti, la preoccupazione si manifesta anche attraverso la difficoltà a parlare «forte e chiaro» e il colpo di tosse è la tecnica più comune per

superare questo ostacolo. Un buon metodo per essere sicuri di parlare ad alta voce sin dall'inizio della lezione è di parlare alle persone sedute nell'ultima fila. Così facendo, alzeremo quasi automaticamente il nostro tono di voce e i segnali di comprensione del nostro messaggio, che questi partecipanti ci invieranno (es. annuendo con la testa o guardandoci) ci confermeranno che stiamo utilizzando il tono giusto per questa situazione. Non preoccupatevi di avere un volume troppo alto!!! Non è mai successo che qualcuno si sia alzato per chiedere al formatore di parlare più piano, mentre molto sovente accade il fenomeno inverso: scusi, può parlare più forte che non si sente?».

Infine, un tono alto di voce obbliga il docente ad essere più attivo e dinamico, non è certo possibile stare fermi, immobili e con le mani in tasca se parliamo forte. Anche in questo caso è vero il contrario, più il tono della voce è basso, maggiore diventa la staticità e la passività del docente.

Un tono di voce basso dovrebbe essere usato raramente. È utile nelle situazioni in cui vogliamo dimostrare un atteggiamento empatico e di comprensione, ad esempio in risposta ad una domanda che evidenziava una difficoltà del corsista durante la sua attività. Oppure durante il lavoro di gruppo, un tono più amichevole del tipo «Avete bisogno di un aiuto?... Tutto bene?..... Provate quest'altra strada....», permette ai partecipanti di accettare in maniera positiva il vostro intervento.

La velocità di esposizione deve essere modulata a seconda dei vari momenti della lezione e in relazione ai contenuti esposti. Parlare velocemente trasmette eccitamento ed è più convincente. Bisogna però prestare attenzione a non esprimersi troppo velocemente in quanto comunicheremmo insicurezza.

Il ritmo del linguaggio deve essere ricco di variazioni e poco uniforme. Per ritmo intendiamo l'enfasi posta sulle parole e la cadenza nel parlare. naturalmente un buon tono di voce ed un'equilibrata velocità di esposizione favoriscono la variazione del ritmo e riducono la possibilità di essere monotoni.

Troppa enfasi sulle parole rischia di trasformare una lezione in un comizio, ma mantenendo una buona velocità di esposizione questo rischio viene evitato.

L'affermazione che il messaggio comunicato dall'istruttore deve essere **gerarchizzato** è estremamente importante e quindi merita qualche riflessione. Quando ci si sforza di dare troppe informazioni, l'allievo rischia spesso di non essere più capace di capire bene quali sono le informazioni importanti e quali invece sono quelle secondarie. Deve essere quindi compito dell'istruttore rendere ben chiaro quali sono le affermazioni, i concetti, i comportamenti più significativi che in quella lezione costituiscono gli obiettivi principali dell'insegnamento e quelli che invece sono secondari, e comunque meno determinanti. È particolarmente utile, a questo proposito, la tecnica della **ridondanza**, cioè la capacità dell'insegnante di tornare più volte sui concetti principali, utilizzando, se possibile, diversi modi di comunicarli (es. verbali e visivi), oppure esempi diversi che si integrano tra loro.

Usare la tecnica della ridondanza non vuol dire affatto essere noiosi e ripetitivi, ma piuttosto essere capaci di riproporre lo stesso concetto più volte in modo diverso per assicurarsi che sia ben percepito e visibile. Di ciò ad esempio sono ben coscienti gli esperti di pubblicità i quali mandano in onda più volte i loro spot e se possono li modificano e li variano in modo da evitare l'assuefazione e quindi favorire l'attenzione del possibile cliente.

Anche quando il contenuto del messaggio è di tipo visivo (es. una esecuzione tecnica), il principio della ridondanza conserva certamente il proprio valore: un movimento dovrebbe essere ripetuto e visto molte volte, prima e dopo l'esecuzione da parte dell'allievo, per rafforzarne la comprensione e la possibilità di essere «trasferito» nei comportamenti motori reali degli allievi. Se possibile, l'allievo dovrebbe anche avere la possibilità di osservare il movimento da diversi punti ed angolazioni.

L'esempio degli spot pubblicitari deve essere usato con prudenza: l'insegnante infatti non vuole «vendere» un prodotto ma fornire un servizio utile all'allievo. Tuttavia ci sono alcuni aspetti particolarmente interessanti delle comunicazione pubblicitaria che oggi sono molto utili anche per il docente. È il caso dell'attenzione per l'accoppiamento tra parole e immagini, una buona scelta dei colori per i lucidi, un'attenzione per una «sceneggiatura» del testo da comunicare che permette di non disperdere energie e tempo.

Sguardi, gestualità, movimento

Oltre all'attenzione per il modo con cui accompagniamo la comunicazione verbale, per un istruttore assume importanza egualmente strategica la gestione degli sguardi, della postura e della gestualità in generale.

La frequenza e la direzione dello sguardo sono importantissimi. L'istruttore dovrebbe in qualche modo «allenarsi» nell'utilizzo di questo importante canale di comunicazione non-verbale: guardare ripetutamente e con intensità le persone a cui si parla è sempre molto importante.

Proviamo a metterci nei panni di un allievo che per una qualsiasi ragione non venga mai guardato in faccia dall'istruttore: è chiaro che il suo grado di coinvolgimento nella lezione sarà minore. Le persone che si sentono osservate percepiscono che si sta parlando proprio a loro, che l'istruttore nutre una particolare attenzione proprio per loro e sono, di conseguenza, ulteriormente motivate ad ascoltare e a partecipare in maniera attiva.

Dal testo di Cei e Madella che abbiamo citato prima, riprendiamo un altro passaggio significativo a proposito dell'importanza del contatto visivo nella comunicazione:

> *Il contatto visivo prolungato diventa necessario per mantenere costante la loro attenzione: guardate ogni corsista direttamente negli occhi per almeno tre secondi. Ricordatevi che non bisogna mai guardare tutti i partecipanti contemporaneamente, questo modo di osservare a volo di uccello è inutile perché nessuno dei presenti si sentirà guardato e voi probabilmente sarete stati distratti dalla moltitudine degli stimoli percepiti. Inoltre, il contatto visivo non deve essere inferiore a tre secondi, la persona che osservate deve sapere che state parlando a lei in quel momento, che state spiegando qualcosa che le sarà sicuramente di grande utilità. Quindi, parlate ad alta voce, con un buon ritmo, guardando negli occhi ogni partecipante: sarete molto convincenti.*
>
> *Se parlate a più di trenta persone non potrete guardarle una per una. Fate uso del contatto visivo prolungato su alcune persone, ad esempio guardate due o tre persone per ogni fila, cominciando sempre da chi sta seduto negli ultimi posti perché sono le persone che più difficilmente si convinceranno che parlate anche a loro. Infine, non scordatevi di chi sta seduto ai lati, muovete sempre lo sguardo alle due estremità mantenendo un buon contatto visivo.*

La gestualità e il movimento in generale devono essere anch'essi tenuti sotto controllo da parte dell'istruttore. Attraverso la gestualità si evidenziano partecipazione, interesse per l'allievo, entusiasmo, sicurezza ma anche, talvolta, insicurezza, nervosismo, timore o demotivazione.

A questo punto qualcuno potrebbe obiettare che a forza di badare a ciò che accompagna il messaggio vero e proprio si finisce con il perdere di vista il suo contenuto. Altri ancora potrebbero obiettare che fare l'insegnante diventa in questo modo artificioso e poco naturale, oltre che estremamente difficile. Purtroppo c'è un solo modo per rispondere a questa osservazione ed è quello di puntualizzare ancora una volta che il «messaggio» che una persona comunica non consiste mai solo nelle parole usate per dirlo, o nei movimenti dimostrati per farli apprendere ma è rappresentato piuttosto da tutto il contesto comunicativo, inclusa la persona che parla, il suo modo di muoversi e di vestire.

La stessa posizione dell'istruttore nello spazio fisico deve servire a dimostrare la sua disponibilità verso gli allievi e a cogliere gli «eventi» didattici; dovrà essere quindi abbastanza vicino, non immobile, se possibile di fronte al pubblico, dovrà dimostrare con i suoi gesti di provare interesse per la lezione e dovrà utilizzarli per renderla dinamica senza eccessi. Se possibile, ogni tanto, l'istruttore dovrebbe dedicare qualche secondo a studiare la sua gestualità in un momento specifico, dovrebbe domandarsi se ha assunto una posizione statica o se si sta muovendo in modo eccessivamente frenetico. Analogamente sarà necessario imparare a controllarsi, a scaricare temporaneamente la tensione, anche a ironizzare apertamente su sé stessi per qualche strano gesto o comportamento inopportuno.

La comunicazione non intenzionale

Fino a questo momento ci siamo soprattutto occupati di quanto sia difficile convertire le intenzioni di comunicare volontariamente qualcosa, come una nostra abilità o una nostra conoscenza, ad un interlocutore. Abbiamo anche sottolineato quanto sia importante tenere conto durante l'insegnamento delle informazioni che provengono dall'allievo. È molto importante ricordarsi sempre che le informazioni scambiate in un processo di comunicazione interpersonale e quindi nell'insegnamento, coincidono solo in parte con quelle che noi vogliamo intenzionalmente scambiare.

UNA PARTE IMPORTANTE DELLE INFORMAZIONI SCAMBIATE IN UN PROCESSO COMUNICATIVO NON È INTENZIONALE

Sono soprattutto i comportamenti non verbali e quelli che abbiamo definito paraverbali ad essere portatori di messaggi non intenzionali che indicano ad esempio:

- ansia
- demotivazione
- interesse
- entusiamo

Più l'istruttore diviene esperto, più diviene capace di tenere sotto controllo la comunicazione non-intenzionale e di non lasciarsi dominare dalle emozioni e dalla situazione, risultando in grado di utilizzarle per fornire gli stimoli migliori per i presenti.

La consapevolezza dell'importanza di questi aspetti d'altra parte non deve provocare un aumento di apprensione, ma semplicemente deve darci al-

cuni riferimenti a cui la nostra attenzione dovrebbe dirigersi occasionalmente durante la lezione.

Tutto ciò non significa perdere la propria identità o falsificare la propria autentica personalità, ma piuttosto essere più consapevoli di come siamo e mettere questa accresciuta consapevolezza e controllo al servizio stesso degli allievi.

Alcune indicazioni pratiche per condurre lezioni davvero efficaci

Sulla base del quadro generale che abbiamo sviluppato nelle pagine precedenti, possiamo provare a definire alcune indicazioni di carattere estremamente pratico per condurre lezioni efficaci, siano esse di carattere teorico e quindi svolte essenzialmente in aula, che svolte direttamente sul terreno di pratica.

La preparazione prima della lezione

Come abbiamo sottolineato in altre parti di questo testo, la lezione non inizia in aula, ma deve essere accuratamente preparata. In questo caso, non vogliamo tanto sottolineare la necessità che venga ben predisposta la scaletta degli argomenti o il collegamento con eventuali lezioni precedenti, ma piuttosto l'importanza di preparare materiali didattici e ambienti adeguati all'azione comunicativa.

Sappiamo bene che spesso l'attività didattica avviene in ambienti non attrezzati a sufficienza, come ad esempio salette di fortuna, destinate normalmente ad altri tipi di attività. Inoltre le lezioni all'aperto, oltre a risentire inevitabilmente delle condizioni atmosferiche e di luce della giornata, si svolgono per definizione in un ambiente non sempre funzionale alla trasmissione delle informazioni che determina frequenti occasioni di distrazione.

Tuttavia basta una breve visita sul posto per essere in grado di apportare alcune importanti modifiche e adattamenti utili al successo della lezione.

Che cosa dobbiamo curare nella preparazione di una lezione?

in una sala o aula

- la disposizione delle sedie
- la collocazione del tavolo o della cattedra
- la collocazione di lavagne, proiettori e schermi nel modo più efficace
- il controllo della luminosità e della rumorosità dell'ambiente

- la prova di lucidi o pennarelli e delle eventuali apparecchiature
- la rispondenza degli ambienti alle necessità dei partecipanti (es. fonti di calore, ecc.)

all'aperto

- il modo ottimale di disporsi
- l'eventuale esistenza di punti particolarmente adatti per un discorso di gruppo
- la possibilità di avere tanti punti per esercitarsi individualmente o a coppie quanti sono gli allievi
- l'eventuale esistenza di spazi di riparo
- l'eventuale esistenza di fonti di rumore o disturbo che possano provocare distrazione.

Naturalmente, nonostante tutti gli accorgimenti possibili, si potrà comunque verificare qualche intoppo imprevedibile. Tuttavia la fase di preparazione è certamente fondamentale: essa consente una sorta di attivazione psicologica da parte del docente e inoltre consente di evitare che difficoltà ambientali provochino stress all'istruttore e reazioni di fastidio e di inutilità tra gli allievi.

Il primo contatto

Il primo contatto ha sempre un'importanza essenziale e non solo per la prima lezione. In ogni lezione la parte iniziale è importante anche se l'istruttore e gli allievi si conoscono bene e da parecchio tempo. Il primo contatto serve a creare i presupposti migliori per una relazione tra persone che non si conoscono, o a riannodare una conoscenza che già si era creata in passato. Si tratta di una fase di «riscaldamento» e di rottura iniziale del ghiaccio, che deve avere soprattutto lo scopo di rendere assai chiaro agli allievi quali sono gli obiettivi e il programma della giornata, che cosa si devono aspettare dall'istruttore e che cosa a sua volta l'istruttore si aspetta da loro. L'istruttore sa bene che la comunicazione deve sempre tenere conto del piano relazionale. Sono proprio i primi momenti ad incidere di più sull'atmosfera e a creare dei buoni presupposti relazionali.

Quando la lezione è quella introduttiva del corso, il primo contatto è ancora più importante, perché serve al raggiungimento di altri obiettivi. In questa fase verrà presentato e confermato il calendario e gli aspetti organizzativi, verranno definite alcune regole di comportamento, verranno descritti gli obiettivi generali, presentati se possibile i vari insegnanti, consegnato in tutto o in parte il materiale didattico. Sarà opportuno inoltre favorire la cono-

scenza tra gli allievi. Ciò potrà essere realizzato ad esempio attraverso una breve auto-presentazione individuale di ciascuno (motivazioni dell'iscrizione al corso, attività attuale, professione, esperienza specifica o sportiva in generale) o addirittura, solo nel caso di gruppi già consoldidati, realizzata per coppie costituite casualmente, in modo che dopo una breve consultazione ognuno presenti il compagno a tutti gli altri.

IL CONTATTO INIZIALE NELLA PRIMA LEZIONE

- Obiettivi generali.
- Programma del corso.
- Le regole da rispettare.
- Indicazioni logistiche e organizzative.
- I docenti (presentazione).
- Gli allievi.

IL PRIMO CONTATTO NELLE LEZIONI SUCCESSIVE

- Obiettivo/i della lezione.
- Programma.
- Che cosa vi dovete aspettare da me istruttore oggi.
- Che cosa mi aspetto da voi allievi oggi.

Potranno essere comunicati, in questa fase, alcuni importanti aspetti didattici come ad esempio la scaletta che l'istruttore si propone di seguire durante l'intervento (o gli interventi) e anche aspetti logistici come orari di massima, gli eventuali spostamenti, materiale da indossare o portare, le pause.

Questa fase introduttiva di una lezione o di una serie di lezioni è particolarmente importante da sviluppare per diverse ragioni: innanzitutto stimola l'istruttore ad una migliore progettazione didattica e gli rende più facile la stessa valutazione, inoltre è particolarmente utile a sostenere e in alcuni casi incrementare la motivazione negli allievi, che da un lato si vedono coinvolti, osservano l'impegno organizzativo e possono quindi vedere attenuati eventuali timori e dubbi. Il momento iniziale è molto delicato anche perché è proprio durante questa fase che gli allievi acquisiscono l'impressione iniziale dell'istruttore, imparano a conoscerlo e ne valutano la disponibilità e soprattutto le capacità di comunicazione. Molti sono convinti che sia sbagliato cercare di farsi subito un'idea di una persona che non si conosce; tuttavia è proprio questo che accade nella maggior parte dei casi. È vero che in alcune occasioni, dopo una conoscenza più approfondita, si cambia idea, ma in un processo didattico di durata limitata l'impatto iniziale è spesso fondamentale; è

in questa fase che si «cattura» la disponibilità degli allievi e li si convince almeno temporaneamente che l'attività che viene proposta ha un'apparenza di validità e serietà e che gli insegnanti sono autorevoli e credibili.

Definire come realizzare praticamente questo obiettivo non è facile, anche perché dipende molto dalle caratteristiche del gruppo e dell'istruttore. È possibile scegliere di mantenere un atteggiamento quasi asettico e neutrale, concentrandosi già fin dall'inizio sui vari argomenti e dimostrandone l'importanza. Altri istruttori all'inizio preferiscono scherzare e creare un clima amichevole utilizzando battute, aneddoti e annotazioni personali. Altri ancora utilizzano questa fase per dimostrare la loro abilità e quindi legittimarsi presso il gruppo raccontando aneddoti della loro attività. Non è possibile dire una volta per tutte che cosa è meglio fare: l'esagerazione però è sempre controproducente. Un clima troppo tecnico può risultare demotivante, un eccesso di battute e convivialità o l'autoelogio possono provocare anche fastidio tra gli allievi e quindi devono essere mantenuti entro un certo limite.

La conduzione vera e propria della lezione

Dopo la fase di presentazione, si entra nella lezione vera e propria e quindi nella gestione dell'interazione con il gruppo. In genere la preoccupazione principale dell'istruttore durante la lezione è quella di seguire la scaletta prevista. Naturalmente ciò presuppone l'esistenza della scaletta e quindi una buona qualità della progettazione didattica[1].

Il vantaggio di possedere una scaletta non è solo quello di avere un ordine logico e una buona previsione dei tempi, ma anche di potersi meglio concentrare sul rapporto con gli allievi. Un istruttore che non dispone di una scaletta è incerto su quello che deve fare prima e su quello che deve fare dopo, e quindi si concentrerà in prevalenza sulla successione degli argomenti o degli esercizi più che sulla relazione con l'allievo.

Oltre a seguire la scaletta, l'istruttore si preoccupa molto di ottimizzare il tempo e le risorse a disposizione, evitando brusche cadute di attenzione.

Per condurre nel modo migliore una lezione sarà quindi importante:

- **utilizzare frasi brevi, non eccessivamente contorte e preferibilmente affermative.**
- **prestare molta attenzione alla gestione della comunicazione non-verbale,** evitando ad esempio di utilizzare troppi lucidi, o diapositive superflue, di muoversi troppo o viceversa di restare troppo seduti.

[1] Si veda a questo proposito il cap. 4 in cui è ulteriormente approfondito il rapporto tra conduzione della lezione e progettazione didattica.

- **fissare, definire e comunicare chiaramente agli allievi le cose principali che devono assolutamente essere in grado di ricordarsi o di comprendere alla fine della lezione;**
- **fissare, definire e comunicare chiaramente agli allievi i compiti principali che dovranno essere assolutamente in grado di sapere fare alla fine della lezione o del ciclo di lezioni.**
- **rivolgere spesso domande agli allievi per stimolarli alla partecipazione e alla riflessione, senza sanzionarli nel caso di risposte scorrette o inadeguate.**

Per facilitare questi ultimi due compiti, nel caso delle lezioni in ambiente attrezzato, può essere utile preparare in anticipo cartelloni da affiggere ai muri della sala, poster o fotografie con il particolare tecnico più importante, tabelloni con dati o grafici. Questo materiale può essere lasciato esposto per tutta la lezione o presentato più volte con la tecnica della ridondanza che abbiamo descritto in precedenza.

Soprattutto nel caso delle lezioni condotte in aula, l'istruttore dovrà essere capace di ricorrere efficacemente e con abilità alle possibilità che gli sono offerte dai diversi canali comunicativi, evitando quindi un'esposizione monocorde basata esclusivamente sulla comunicazione verbale. Per quanto preparato e determinato sia il docente, l'esposizione verbale provoca inevitabilmente distrazione e dà origine più rapidamente all'abbassamento dell'attenzione. Ciò in alcuni casi è aggravato dal fatto che alcune lezioni sono tenute ad ora tarda, con partecipanti già stanchi magari anche per effetto dell'attività pratica svolta in modo consistente durante la giornata. Quando le circostanze lo consentono, dovrebbe quindi essere ricercato un «mixage» ovvero un'alternanza di informazioni visive, verbali e audiovisive. Oggi le nuove tecnologie e soprattutto i computer offrono notevolissime possibilità di questo genere: in ogni caso la lettura di testi (se non brevissimi) deve essere sempre evitata.

Un altro aspetto importante per la conduzione della lezione, riguarda la consegna e la descrizione dell'eventuale materiale didattico. Non è quasi mai possibile esaurire un singolo argomento durante una singola lezione. Inoltre un'analisi eccessivamente dettagliata di particolari potrebbe essere fonte di distrazione e abbassamento della comprensione. Risulta quindi molto utile la consegna di materiali didattici che accompagnano la lezione e che possono essere consultati in futuro quando l'allievo avrà preso maggior consapevolezza dell'argomento da lui affrontato.

Di solito gli allievi apprezzano di più un istruttore che fornisce materiale didattico durante un corso, soprattutto se ciò avviene già in occasione della prima lezione. Questo rivela l'accuratezza della preparazione e la serietà stessa del docente e dell'organizzazione. Un compito di questo tipo naturalmente pone un peso supplementare sulle spalle dell'istruttore che non solo

deve dedicare in modo del tutto volontario alcune ore del suo tempo libero all'associazione, ma deve anche preparare il necessario materiale didattico. È d'altra parte ben evidente però che un buon lavoro di preparazione sarà utile anche in futuro allo stesso istruttore, che si troverà scaletta e organizzazione della lezione già pronti e dovrà semplicemente adattarli alla situazione.

Nel caso delle lezioni teoriche bisognerebbe sempre dare agli allievi la copia dei lucidi, almeno quelli che sintetizzano i contenuti principali della lezione e, se possibile, lo schema delle diapositive proiettate, magari insieme ad eventuali segnalazioni bibliografiche utili per ulteriori chiarimenti o per quei partecipanti che siano animati dal sacro furore dello studio e dicano di volere approfondire l'argomento successivamente.

L'importanza di consegnare le copie dei lucidi fondamentali e dei principali schemi utilizzati è evidente: nel caso contrario, se gli allievi perderanno molto tempo nel trascriverli e copiarli mentre l'istruttore parla, finiranno con non cogliere bene tutto il discorso e con il distrarsi. Inoltre in questo caso il docente dovrà interrompersi spesso e perderà lui stesso la fluidità del discorso e dell'argomentazione complessiva.

Le copie dei lucidi e degli altri supporti didattici dovrebbero essere consegnate prima della lezione. Se ciò non viene fatto, molti allievi non presteranno fede alla promessa dell'insegnante riguardo la consegna del materiale e copieranno egualmente con le stesse conseguenze descritte in precedenza.

Ovviamente l'insegnante non dovrà preoccuparsi solo della consegna di questo materiale ma anche della sua gestione concreta durante la lezione stessa.

Alcuni potrebbero pensare che l'effetto di questi sussidi, come i lucidi o le tecnologie audio-visive, sull'apprendimento degli allievi sia dirompente e aumenti magicamente la quantità di informazioni che possono essere apprese e quindi comunicate. Questo è un grave errore: l'istruttore deve essere consapevole dei pregi e dei difetti dell'utilizzo di simili strumenti.

Riportiamo dal già citato testo «Tecniche della comunicazione» alcune osservazioni, che possono essere utili:

> *«L'uso prolungato dei lucidi ha un effetto dispersivo e deprimente sull'attenzione e la concentrazione degli allievi. Non è probabilmente il caso di superare i 10-15 lucidi per ciascuna lezione. Inoltre usando troppi lucidi si rischia di non gerarchizzare a sufficienza tra i messaggi che essi comunicano: in altre parole all'allievo tutti i lucidi possono parere egualmente importanti facendo così sfuggire all'attenzione consapevole degli allievi quelli che invece veicolano i veri messaggi-chiave».*

Data l'importanza che questi sussidi assumono oggi sull'apprendimento, è sicuramente opportuno dedicare una breve riflessione anche sulla loro pre-

parazione. Spesso nella preparazione di questi strumenti si commettono gli stessi errori che si commettono nell'esposizione verbale. I lucidi devono essere chiari, ben leggibili, non devono essere affollati di parole, ma non devono neppure essere soltanto «belli» a vedersi o divertenti.

Nella costruzione del lucido bisogna quando possibile trasformare le idee in immagini, dato che sono proprio le immagini ad attirare maggiormente l'attenzione. Se questo non è possibile, devono essere esposti concetti sintetici o parole chiave, magari accompagnati da una buona scelta di colori, anche se non bisogna preoccuparsi troppo dell'accoppiamento o della resa estetica.

In un lucido dovrebbero predominare i colori più vivaci come rosso, blu, verde, nero e viola. Fumetti, vignette, temi non pertinenti direttamente all'argomento trattato dovrebbero essere usati con estrema cautela e parsimonia durante una lezione e per lo più con finalità di intermezzo e pausa.

Anche quando usa i lucidi, come del resto in ogni altra fase della lezione, il docente deve stare attento a non perdere di vista il gruppo degli allievi, evitando di concentrarsi troppo sul lucido e sulla lavagna o sullo schermo su cui esso viene proiettato, interrompendo il contatto visivo con il gruppo.

Un altro strumento audiovisivo molto popolare è dato dalle diapositive che sono spesso uno strumento di grande suggestione ed efficacia anche come preludio di lezioni pratiche o in integrazione con queste ultime. L'uso delle diapositive a fini didattici è molto diverso da quello che si realizza nel caso di una proiezione normale, che non ha certo l'obiettivo di favorire apprendimenti. Se la proiezione delle diapositive avviene nell'oscurità totale, l'allievo non potrà prendere alcun appunto e note personali.

Uno strumento di crescente popolarità molto diffuso nella formazione anche in campo motorio e sportivo è dato dagli audiovisivi, prevalentemente le videocassette. Questo uso si trasforma spesso, purtroppo, in abuso:

LA VIDEOCASSETTA NON PUÒ SOSTITUIRE MAI IL DOCENTE

L'istruttore deve «usare» la videocassetta e non semplicemente proiettarla: l'audiovisivo infatti per quanto suggestivo è unilaterale e non ha nessuna flessibilità, non si sa adattare all'allievo, lo distrae spesso anche se è molto bello. Come già notato da Cei e Madella:

> *l'uso dell'audiovisivo deve essere visto come un ulteriore strumento a disposizione del docente per ribadire concetti e nozioni: esso è importante*

soprattutto quando devono essere mostrati movimenti e progressioni didattiche che in un'aula non potrebbero essere presentati.
Un uso frequente dell'audiovisivo è quello introduttivo: dopo una breve presentazione dell'argomento, viene proiettato un audiovisivo illustrativo e poi viene aperta la discussione o sviluppata la tematica formativa con opportune metodologie. Questo può essere un uso molto efficace dell'audiovisivo soprattutto perchè dovrebbe trovare ancora buone situazioni di attenzione da parte dei corsisti. Meno certa è invece l'utilità dell'audiovisivo alla fine della lezione, specie se esso è troppo lungo e se contiene dei concetti importanti. In questi casi si rischia di non avere un'agevole passaggio di informazione e, quel che è peggio, di non avere del tempo in conclusione per potere avere un feed-back e dare gli indispensabili chiarimenti.

LA COMUNICAZIONE DIDATTICA EFFICACE: UN BREVE SOMMARIO

Quanto affermato nelle pagine precedenti dovrebbe servire a dimostrare che non esistono trucchi o rimedi sicuri per rendere infallibile la comunicazione: ciò che l'insegnante deve essere in grado di realizzare continuamente è soprattutto l'attenta valutazione dei bisogni dei partecipanti, una continua **sorveglianza delle loro reazioni, una sensibilità all'effetto delle informazioni trasmesse in modo intenzionale soprattutto attraverso i canali di comunicazione non-verbale**, una sana e continua curiosità sulla reale efficacia dei messaggi trasmessi.

Quindi, tutto ciò implica principalmente che l'istruttore possieda una grande capacità di ascoltare e condividere il punto di vista altrui di costruire e confermare la propria credibilità come docente più per quello che viene fatto per gli allievi che per meriti personali o per il curriculum di successi.
Si sconsiglia quindi di fornire un elenco di istruzioni per l'uso; tuttavia all'istruttore potranno giovare alcune indicazioni chiave, utili come regole di buona comunicazione.

- È opportuno utilizzare molteplici canali e livelli comunicativi (parole, immagini, video) evitando al massimo la monotonia.
- Devono essere utilizzati termini, codici e informazioni visive che siano facilmente decodificabili e rapidamente trasferibili nell'esperienza.
- Va prevista l'alternanza durante la lezione di momenti passivi e attivi per l'allievo.
- Bisogna dare l'impressione di voler coinvolgere continuamente gli allievi, senza utilizzare metodi «intimidatori» che li obblighino ad intervenire contro il loro volere.

- Va sempre conservato il rispetto per l'ascoltatore.
- La credibilità e la fiducia va continuamente conquistata e riconfermata.
- Va posta grande attenzione al piano relazionale della comunicazione e non solo ai contenuti.

In particolare, sapere ascoltare e sapere domandare diventano quindi abilità altrettanto importanti del saper parlare o gestire gli aspetti paralinguistici della comunicazione (tono di voce, pause, etc.).

Capitolo 4.
La progettazione didattica

Maurizio Dalla Libera, Piero Martina, Pierluigi Perona

Parole chiave

Progettazione didattica	Valutazione	Condizioni di apprendimento
Apprendimento	Modello didattico	Programma
		Metodi di insegnamento

Premessa

Le pagine di questo capitolo intendono dare indicazioni per **progettare con successo le attività di insegnamento**. Ci rivolgiamo a tutte le persone che sono impegnate nell'insegnamento e nella progettazione didattica nei corsi CAI che intendono perfezionare la propria azione e metodologia didattica allo scopo di trasmettere ai giovani che si avvicinano alla montagna gli elementi essenziali per andarvi con sicurezza e le basi per una crescita che non sia solo tecnica.

In questo capitolo descriveremo le fasi essenziali per mettere a punto un sistema formativo valido e davvero in grado di facilitare l'apprendimento.

Perché proporre un modello per progettare l'insegnamento?

Perché l'istruttore delle discipline praticate nel CAI (alpinismo, sci-alpinismo, alpinismo giovanile, ecc.) è un **insegnante non professionista**, un volontario che opera all'interno di un sistema che non sempre riesce a garantire l'omogeneità di insegnamento, malgrado l'impegno e la volontà dei singoli.

Perché l'insegnamento avviene spesso in un ambiente non strutturato, dispersivo, spesso non del tutto adeguato, che può quindi limitarne l'efficacia.

Perché è difficile verificare in modo oggettivo gli apprendimenti avvenuti.

Perché è proprio la disponibilità di un modello di questo genere che assicura la **coerenza tra gli obiettivi didattici e le azioni che devono realizzarli**. Gli obiettivi dell'insegnamento peraltro sono numerosissimi, essendo finalizzati ad aiutare gli allievi (alpinisti, sci-alpinisti, ecc.) a:

- acquisire conoscenze;
- comprendere, analizzare e valutare;
- avere le competenze pratiche desiderate;
- acquisire abitudini;
- adottare e modificare atteggiamenti.

L'URGENZA DI UNA BUONA PROGETTAZIONE
DATA LA MOLTEPLICITÀ DI QUESTI OBIETTIVI,
IL RISCHIO DI DISPERSIONE È MOLTO FORTE E QUINDI
SI PUÒ AFFERMARE CHE «SE NON SI SA CON CERTEZZA
DOVE SI VUOLE ANDARE, SI RISCHIA DI RITROVARSI ALTROVE
SENZA ACCORGERSENE!» *(MEYER)*

Per una maggiore efficacia ed efficienza è quindi necessario lo sviluppo sistematico e organizzato del processo didattico. La proposta di un modello per progettare l'insegnamento testimonia inoltre che l'attenzione e gli sforzi del CAI per la formazione sono sempre maggiori e certamente all'altezza di organizzazioni ben più ricche e strutturate.

Per sviluppare correttamente un processo didattico, è necessario definire fin dall'inizio quello che alla fine del corso i nostri allievi dovranno sapere e saper fare. Bisogna quindi chiarire quali abilità preliminari debbono essere state acquisite e fino a che punto questo processo sia compiuto. Una volta definita la figura da formare e i requisiti, cioè le caratteristiche degli allievi, si tratterà di scegliere i contenuti del corso, di definire metodi, mezzi e strumenti di insegnamento e quindi di realizzare l'attività didattica vera e propria. Quest'ultima diverrà quindi oggetto di valutazione, ovvero di analisi dei risultati conseguiti.

Tutto ciò significa che lo svolgimento ottimale di un corso richiede che vengano realizzati in modo accurato diversi momenti o fasi essenziali:

UN CORSO, PRIMA SI PROGETTA, POI SI ATTUA,
QUINDI SI VERIFICA E INFINE SI REGOLA.

LE FASI DELLA PROGETTAZIONE DIDATTICA

La progettazione (o programmazione) dei corsi costituisce il «cuore» di questo capitolo, dal momento che programmare è l'elemento chiave per assicurarsi che il corso riesca a fornire davvero tutte le informazioni e le pratiche necessarie agli allievi ad eseguire una attività alpinistica, sci-alpinistica, ecc..

– Definizione delle finalità e della figura da formare

Per finalità si intendono gli orientamenti generali di tutta la nostra azione educativa con riferimento alle caratteristiche e alle abilità specifiche che dovrà assumere la figura da formare alla fine del processo formativo.

– Definizione degli obiettivi didattici

Per obiettivo si intende quello che vogliamo che – alla fine di un corso – ciascuno dei nostri allievi conosca o sappia fare.

– Definizioni dei pre-requisiti

Si tratta di accertare le conoscenze e le abilità conseguite precedentemente in modo che gli allievi possano frequentare con profitto il corso proposto. Nel caso di accesso ad un corso di abilitazione, significa stabilire i criteri di ammissione.

– Scelta dei contenuti
e preparazione delle sequenze di apprendimento

I contenuti sono informazioni o abilità specifiche per ogni singola disciplina che consentono di poter raggiungere gli obiettivi.
Scelti i contenuti, occorrerà strutturarli in lezioni teoriche e pratiche (sequenze di apprendimento) dando la priorità a quegli argomenti o abilità che consentiranno all'allievo di diventare esperto nel più breve tempo possibile.

– **Scelta della metodologia didattica**

Scelta dei metodi

Cura della concentrazione.

Sostegno alla memorizzazione.

Insegnamento individualizzato e di gruppo.

Metodi attivi e non attivi.

Scelta di mezzi e strumenti didattici appropriati

– **Realizzazione**

Attuazione e adattamento di quanto programmato.

– **Valutazione, verifica, regolazione**

La verifica richiede la costruzione di prove che saranno eseguite dagli allievi per verificare il raggiungimento degli obiettivi. Il processo di valutazione implica una misurazione o comunque l'utilizzo di criteri di confronto tra il risultato ottenuto e quello desiderato. Si valuta il sapere e le prestazioni dell'allievo, per informarlo sulla qualità del suo operato sui suoi progressi e i mutamenti di abilità e atteggiamenti. Nel caso di esami, si valuta per stabilire l'idoneità.

La valutazione non riguarda solo l'allievo ma è importante per saggiare la bontà dell'azione educativa, per correggere – nella fase di **regolazione** – gli errori che non hanno permesso di raggiungere il risultato desiderato.

Definizione della figura da formare

La prima necessità di chi progetta formazione è quella di definire i compiti che la figura che intendiamo formare deve essere in grado di svolgere, tenendo conto di qualsiasi condizione speciale o insolita, si può presentare durante l'attività. Nel caso specifico dei corsi del C.A.I., l'analisi dei compiti descrive sostanzialmente i contenuti dell'attività alpinistica così come essi vengono realizzati da una persona esperta.

Occorrerà quindi specificare:

- **dove opera**
  (ovvero in quale ambiente si svolgerà la prestazione), ad esempio:
  - in montagna bassa - media - alta
  - in grotta
  - in falesia
  - ecc..

- **con quali mezzi**
  (elencare gli strumenti e le tecniche che si utilizzeranno), ad esempio:
  - senza attrezzatura alpinistica
  - con attrezzatura alpinistica
  - con attrezzatura sci-alpinistica
  - con attrezzatura da speleologia
  - con attrezzatura da falesia
  - ecc..
- **con quale grado di autonomia**
  (stabilire il livello della prestazione), ad esempio:
  - realizzando gli itinerari insieme ad alpinisti più esperti e in condizioni di massima sicurezza in funzione delle proprie capacità
  - conducendo gli aspiranti alpinisti, sci-alpinisti,..... su itinerari pertinenti all'attività di riferimento, di difficoltà....., in piena autonomia e nelle condizioni di massima sicurezza consentite dalla natura del terreno.

Definizione degli obiettivi didattici

Gli obiettivi dirigono la progettazione, la realizzazione e la valutazione della formazione. Essi qualificano il contenuto formativo e le procedure che determinano una formazione di successo.

Formulare in modo esplicito gli obiettivi didattici, può sembrare un'operazione superflua, dal momento che un insegnante dovrebbe sapere bene che cosa insegna. Per un'organizzazione, ma anche per un singolo docente è invece particolarmente importante riuscire a mettere in ordine e in forma chia-

ra i risultati che si vogliono conseguire. Sarà quindi sempre opportuno formulare gli obiettivi del corso attraverso frasi (**asserzioni)** che descrivono il comportamento che si richiede all'allievo nel momento in cui terminerà il corso. Gli obiettivi dovranno essere formulati nel modo più particolareggiato possibile per due ragioni essenziali:

- consentire ad un eventuale altro insegnante - istruttore di proporli ad un suo allievo;
- consentire una più efficace verifica di quanto si è realizzato.

È inoltre indispensabile che gli allievi conoscano gli obiettivi dell'insegnamento. I nostri allievi devono sapere ciò che gli viene loro richiesto per essere il più possibile partecipi all'attività didattica e anche perché ciò li mette in condizioni di prevedere meglio i risultati finali della formazione.

La formulazione precisa e dettagliata degli obiettivi è quindi la chiave per l'esecuzione di tutte le altre fasi del corso, sia per noi docenti che per gli allievi. Essa individua il livello di capacità e di performance che si desidera ottenere dagli allievi e indica lo scopo che intendiamo raggiungere.

Pertanto gli obiettivi descrivono il tipo di performance richiesta agli allievi alla fine del corso.

QUALI SONO LE OPERAZIONI CHE L'ALLIEVO DOVREBBE ESSERE IN GRADO DI FARE ALLA FINE DEL CORSO PER DIVENTARE ESPERTO ALPINISTA, SCI-ALPINISTA, ECC.. NEL PIÙ BREVE TEMPO POSSIBILE?

Il rischio maggiore per un insegnante è quello di definire in modo superficiale e generico gli obiettivi didattici.

Affinché un obiettivo didattico sia formulato correttamente, esso deve presentare alcune caratteristiche essenziali:

a) Deve indicare chiaramente la **prestazione** (*performance*) desiderata.
Un obiettivo deve indicare sempre ciò che l'allievo deve saper fare.

Esempi di prestazione:
- essere in grado di DESCRIVERE che cosa si intende per diedro, camino, placca, fessura, strapiombo, ecc..;
- essere in grado di ELENCARE l'attrezzatura necessaria per lo sci-alpinismo;
- essere in grado di IDENTIFICARE (segnare con una crocetta o con un cerchio) il punto in cui ci si trova su di una cartina topografica;
- essere in grado di DIMOSTRARE da valanga.

b) Deve specificare chiaramente le **condizioni di realizzazione della prestazione** Un obiettivo descrive sempre le condizioni in cui si realizza la performance. A tal fine è necessario indicare i mezzi e gli strumenti a disposizione dell'allievo.

Esempi di condizioni:
- senza l'aiuto di strumenti quali bussola, cartina, l'allievo deve...;
- data una cartina topografica, una bussola, un compasso, ecc.. l'allievo deve...;
- avendo a disposizione una sonda per ricerca travolti da valanga, l'allievo deve...;
- dati martello, chiodi, cordini, ecc... l'allievo deve.....

c) Deve individuare il **criterio** della prestazione. Un obiettivo oltre a descrivere ciò che un allievo dovrà saper fare, deve anche specificare il livello minimo richiesto perché la sua prestazione sia considerata accettabile. I criteri più usati per valutare una prestazione sono certamente la velocità e la precisione o il loro migliore compromesso:

Esempio del tempo richiesto per l'esecuzione (quindi la velocità):
- essere in grado di realizzare un percorso in..... secondi/minuti;
- avendo a disposizione... minuti.....individuare.....

Esempio della correttezza dell'esecuzione (precisione, adeguatezza, ecc.):
- l'obiettivo s'intende raggiunto se l'ordine cronologico di esecuzione delle fasi è stato rispettato e realizzato con precisione.

Comunicare e preparare gli obiettivi didattici

La definizione più efficace di un obiettivo implica quindi un insieme di parole, immagini e/o simboli che descrivono con precisione un intento importante. Al fine di garantire l'omogeneità tra gli istruttori, è bene riuscire a comportarsi in modo che, una volta definito un obiettivo, tutti recepiscano con chiarezza e tendano ad interpretare allo stesso modo quanto proposto.

La miglior formulazione è quindi quella che esprime il più chiaramente possibile l'intento da perseguire, e quindi esclude il maggior numero di possibili significati «diversi» dall'intento di chi insegna. È necessario quindi utilizzare vocaboli che non diano adito a diverse interpretazioni. Si consigliano pertanto termini come: realizzare, individuare, eseguire, selezionare, risolvere, confrontare, ecc.

Per preparare un obiettivo utile alla formulazione di una programmazione didattica, è opportuno seguire le seguenti fasi:

- occorre scrivere un'asserzione che definisca l'intento principale o la prestazione che si desidera dall'allievo.
- bisogna descrivere i mezzi che l'allievo avrà o non avrà disposizione perché la performance si manifesti per dimostrare l'acquisizione dell'obiettivo.
- occorre stabilire quanta abilità l'allievo deve mostrare per essere considerato idoneo e quindi per poter dire che l'obiettivo è stato raggiunto.

Esempi di obiettivi:
- data una cartina topografica, una bussola, ecc.., l'allievo dovrà essere in grado di tracciare la rotta per raggiungere il punto *«B»* partendo da *«A»*. Tempo a disposizione... L'obiettivo si intende raggiunto se si tracceranno almeno i tre quarti del percorso compreso tra *«A»* e *«B»*.
- Un allievo alpinista, partecipante ad un corso per diventare istruttore, avendo a disposizione scarpette di arrampicata, imbragatura, chiodi, martello, nuts, ecc.., deve essere in grado di realizzare il percorso (non attrezzato) seguente... con difficoltà max 5+, predisporre le protezioni, attrezzare le soste e scendere a corda doppia.

L'obiettivo si intende raggiunto se:
- le difficoltà sono superate senza l'aiuto di mezzi artificiali;
- le protezioni e le soste sono predisposte in modo corretto;
- l'assicurazione del primo di cordata è eseguita correttamente;
- le procedure di preparazione della discesa a corda doppia sono corrette;
- la prova è stata conclusa nel tempo max di..... ore.

Come controllare la formulazione degli obiettivi didattici

Affinché gli obiettivi comunichino più chiaramente possibile le intenzioni del formatore, è necessario che l'istruttore risponda in modo affermativo alle seguenti domande:

- È chiaramente indicato ciò che l'allievo deve fare?
- Sono stati elencati i mezzi che l'allievo avrà o non avrà a disposizione per dimostrare di sapere realizzare quanto richiesto?
- È stata stabilita la qualità o il livello di performance che si può considerare accettabile per considerare l'allievo idoneo?

FORMULARE GLI OBIETTIVI DIDATTICI:

UN OBIETTIVO DIDATTICO DESCRIVE LA PRESTAZIONE DELL'ALLIEVO CHE COSTITUIRÀ IL RISULTATO DELL'AZIONE DIDATTICA E NON QUELLA DELL'INSEGNANTE O LA PROCEDURA DIDATTICA.

Fino a che punto è possibile prevedere in anticipo lo svolgimento di un corso?

Molte persone nutrono delle diffidenze nei confronti della progettazione didattica, giustificate dalla difficoltà di prevedere in anticipo tutti gli eventi e le sequenze che si manifesteranno poi concretamente nel corso dell'attività didattica. Questo timore, pur comprensibile, deve essere immediatamente eliminato: ogni azione didattica è ovviamente flessibile per cui, se gli obiettivi formulati risultano difficilmente realizzabili, possono e devono venire riesaminati o sostituiti con altri più idonei alla situazione. È vero d'altra parte che, man mano che il docente affina la propria abilità didattica, la sua progettazione tenderà ad essere sempre più efficace e meno bisognosa di modifiche durante il percorso.

Tipi di obiettivi didattici

Gli obiettivi di un'azione formativa si possono distinguere in:

- *Obiettivi generali:* sono obiettivi di grande ampiezza, orientamenti di carattere generale che esprimono le finalità dell'istituzione.
- *Obiettivi specifici:* così definiti perché sono ben precisati e corrispondono a un compito semplice e specifico. A questa categoria appartengono gli obiettivi intermedi e quello finale.

Nella definizione degli obiettivi si comincia con lo stabilire l'OBIETTIVO FINALE, si passerà quindi a fissare gli OBIETTIVI INTERMEDI (OBIETTIVO INTERMEDIO N. 1, OBIETTIVO INTERMEDIO N.... e così via), la cui cumulazione consente il raggiungimento dell'obiettivo finale. La determinazione di una serie di obiettivi intermedi permette di controllare facilmente il processo formativo e intervenire tempestivamente laddove si riscontra un insuccesso.

Definizione dei pre-requisiti

Dopo avere definito ciò che gli allievi dovranno imparare, sarà necessario stabilire se possiedono i pre-requisiti per raggiungere i suddetti obiettivi, ovvero le conoscenze e le abilità ad un livello tale da permettere loro di frequentare il corso con profitto. In genere si considereranno anche le motivazioni, gli atteggiamenti e le attitudini personali. Nel caso in cui si debbano stabilire i pre-requisiti per l'accesso ad esami di idoneità o qualificazione, si potranno prendere in considerazione anche altri parametri oltre a quelli proposti.

Scelta dei contenuti e preparazione delle sequenze di apprendimento

La selezione dei contenuti didattici

Identificata la performance desiderata, sarà necessario scegliere i contenuti didattici che ci consentiranno di realizzarla. Bisognerà quindi rispondere a domande come: «Quali capacità e abilità sono necessarie affinché un individuo sia in grado di eseguire questa performance?» «Quali tipi di operazioni dovranno essere provate, ripetute e perfezionate?» La risposta identifica il contenuto didattico associato a questa fase del compito.

I contenuti identificati possono essere di tipo cognitivo, di tipo psicomotorio oppure di entrambe le categorie. Essi consentiranno di formare l'alpinista, lo sci-alpinista, ecc. e lo metteranno in condizione di ottenere la performance indicata dall'obiettivo.

I contenuti specifici di ogni disciplina saranno strutturati a vario livello in modo da essere proposti con gradualità, dal facile al difficile, dal semplice al complesso.

La quasi totalità dei contenuti si può trovare nelle pubblicazioni specialistiche del CAI, nei diversi manuali di tecnica di arrampicata, topografia, ecc... oppure su manuali scritti da alpinisti di grande esperienza e capacità ai quali rinviamo il lettore.

Sulle circolari degli Organismi Centrali del CAI relative alle tipologie dei corsi, oltre all'obiettivo finale dei corsi stessi, sono elencati gli argomenti (ossia i contenuti) di base per la formazione culturale e tecnico-pratica dell'alpinista, dello sci-alpinista, ecc.

La strutturazione delle sequenze didattiche (unità lezioni e unità di apprendimento)

Scelti i contenuti, occorre strutturarli e proporli agli allievi con gradualità e, se necessario, in tempi diversi, dando la priorità a quegli argomenti che consentiranno all'allievo di diventare esperto nel più breve tempo possibile.

Ogni UNITÀ LEZIONE si propone determinati **obiettivi specifici,** che prevedono differenti contenuti (A, B, C) ritenuti utili al raggiungimento degli obiettivi stessi, una fase di verifica ed eventualmente anche una fase di recupero.

Contenuti omogenei possono essere raggruppati in una UNITÀ DI APPRENDIMENTO e quindi una lezione può essere costituita da più unità di apprendimento.

Per una migliore comprensione si cita l'esempio della TOPOGRAFIA ED ORIENTAMENTO riportato alla fine del capitolo.

La lezione è stata strutturata in tre unità di apprendimento: cartografia, orientamento ed applicazioni.

Come è noto, la materia in oggetto è abbastanza complessa ed una sola lezione serale non è sufficiente per trattare tutte le tre unità di apprendimento. Pertanto in base alle prestazioni richieste agli allievi sarà necessario prevedere altre unità di apprendimento da attivare durante il corso sia in aula che sul terreno.

SCELTA DELLA METODOLOGIA DIDATTICA

La scelta di metodi

Ci limitiamo qui ad analizzare in modo sintetico alcune scelte da effettuare per quanto riguarda i metodi, i mezzi e gli strumenti didattici (si veda a questo proposito la tabella riassuntiva inserita successivamente in questo capitolo).

Poiché nell'attività formativa in molti casi è necessario fornire una base teorica ai partecipanti, l'insegnante dovrà essere in grado di utilizzare con successo anche la lezione tradizionale rivolta ad un gruppo di 20-30 persone.

Come già sottolineato, questo tipo di lezione deve essere ben preparata, con tutti i mezzi e strumenti disponibili, deve essere di breve durata e centrata sull'essenziale.

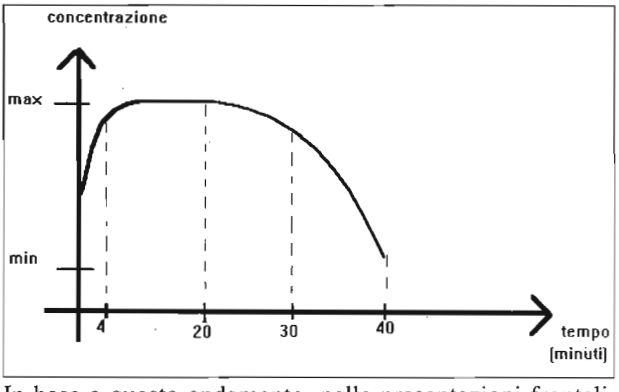
Non si deve dire tutto; dobbiamo piuttosto creare stimoli affinché con il nostro aiuto gli allievi diventino autonomi ed in costante atteggiamento di ricerca, animati da quel desiderio di apprendere che ha alla base la curiosità e la volontà di fare esperienza.

Durata di una lezione

Per imparare bisogna anzitutto capire e per comprendere è indispensabile prestare attenzione e concentrarsi.

Diverse ricerche hanno evidenziato che la capacità di ascolto e di attenzione di una persona adulta all'inizio tende a crescere rapidamente e raggiunge il massimo già dopo 4 minuti.

La concentrazione resta massima fino a 20 minuti, dopo normalmente inizia a diminuire fino a 30 minuti, per poi decrescere fortemente dai 30 ai 40 minuti, anche se naturalmente l'abilità comunicativa del docente (ampiamente trattata nel cap. 3) e il livello di motivazione degli allievi possono influenzare la durata e l'intensità della concentrazione.



In base a questo andamento, nelle presentazioni frontali, si dovrebbe evitare di oltrepassare i 40 minuti continui.

Dopo i 40 minuti si potrà - ad esempio - proseguire la lezione solo con una discussione tra i presenti o con esercitazioni pratiche.

La capacità di memorizzare

Una serie di messaggi ovviamente non dovrà essere semplicemente compresa, ma anche memorizzata per potere essere riutilizzata in futuro. Abbiamo già sottolineato nel cap. 3 che un messaggio, proposto in momenti diversi e con diversi canali tende, ad essere meglio memorizzato.

Noi apprendiamo moltissimo mediante la vista e, non a caso, la pubblicità si avvale soprattutto di immagini. Noi ricordiamo molto di ciò che vediamo e ascoltiamo e moltissimo di ciò che, oltre ad essere stato detto, è anche stato fatto. Se nel metodo di insegnamento, per comunicare un messaggio, abbineremo il canale verbale con quello visivo anche a distanza di tempo, otterremo risultati più soddisfacenti.

Metodi didattici

Scopo principale dell'apprendimento è l'acquisizione di nuove modalità di comportamento dato che imparare è sempre il risultato di un'esperienza.

I metodi utilizzati per pervenire a nuove conoscenze vengono abitualmente definiti metodo **induttivo** e metodo **deduttivo.**

metodo induttivo: dopo aver fatto un certo numero di esperienze si ricava la regola generale. È un metodo attivo che si basa sull'esperienza diretta, sull'ipotesi e sulla verifica. Richiede tempi più lunghi e talora è dispersivo ma coinvolge maggiormente l'allievo perché basato sulla conoscenza e la ricerca personale.

La differenziazione tra questi due metodi viene spesso estesa anche ai metodi di insegnamento, per cui si parla di metodo induttivo quando si vuole realizzare l'apprendimento attraverso consegne aperte e abbastanza indefinite e – viceversa – di metodo deduttivo quando l'insegnante tende a limitare il «lavoro» attivo dell'allievo proponendo soluzioni e contenuti già definiti o principi generali da applicare a varie situazioni.

Esempio di metodo induttivo applicato alla tecnica di progressione in arrampicata classica:

- obiettivo:
  l'allievo per procedere in arrampicata deve ricercare, dopo ogni movimento, la posizione di equilibrio del corpo.

Dopo una serie di prove dirette e personali in palestra di roccia l'allievo ricaverà la regola secondo la quale è opportuna la ricerca di tale equilibrio, senza particolari interventi dell'istruttore.

metodo deduttivo: prima si enuncia o si conosce la regola generale e poi la si applica al caso; questo metodo fa leva sull'esperienza indiretta, sulla conoscenza comunicata. Ha il pregio di consentire in tempi brevi la trasmissione di molte conoscenze organizzate; richiede da parte dell'allievo fiducia verso quanto è proposto dall'istruttore.

Esempio di metodo deduttivo: orientamento sulla carta topografica:

- obiettivo:
  l'allievo deve individuare l'azimut dal punto A al punto B avendo a disposizione carta topografica e goniometro ed essendo in possesso di sufficienti conoscenze di cartografia. Ricevuta la spiegazione del concetto di azimut l'allievo applicherà la regola sulla carta.

Organizzazione dell'insegnamento e creazione di gruppi di lavoro

Nella scelta di un metodo di lavoro dobbiamo valutare soprattutto l'efficacia in vista del raggiungimento degli obiettivi prescelti.

Sono da privilegiare **situazioni didattiche attive** cioè lezioni teoriche e pratiche durante le quali gli allievi devono «**fare molto**».

Solo così motivati gli allievi saranno attenti e concentrati; questo favorirà la comprensione e successivamente, attraverso le numerose esercitazioni, sarà possibile fissare e memorizzare.

L'esperienza insegna peraltro che vi sono notevoli differenze tra i partecipanti ad un corso per quanto riguarda i processi e i ritmi di apprendimento. Programmi uguali e attività comuni possono talvolta comportare perdita di tempo e di occasioni sia per i più dotati e motivati sia per i meno dotati e più lenti.

Si prospetta perciò l'esigenza di strutturare l'insegnamento organizzando gruppi funzionali in relazione alle varie attività. L'organizzazione dei gruppi di lavoro può avvenire secondo diverse modalità, riassunte nella scheda seguente, ognuna delle quali dovrà essere attentamente valutata dagli insegnanti in termini di pro e contro.

Gruppi omogenei	***allievi con pari conoscenze ed abilità*** I gruppi omogenei composti da allievi dello stesso livello consentono di imparare molto. Gli allievi, sentendosi in condizioni di parità, si trovano a loro agio, sono interessati e motivati a fare molto per imparare in fretta. *Esempi di attività:* esercitazione di topografia, tecnica di discesa con gli sci, autosoccorso.
Gruppi eterogenei	***allievi con diversi livelli di conoscenze ed abilità*** I gruppi eterogenei, composti da allievi di diversi livelli, danno minori risultati per quantità e qualità di apprendimento. Sono importanti però per la dimensione socializzante in quanto si recupera lo spirito di collaborazione tra i partecipanti. *Esempio:* raggiungimento di una meta alpinistica, sci alpinistica, speleologica, da parte di tutti i componenti di un gruppo fortemente eterogeneo per capacità ma sensibile alle possibilità dei singoli.
Coppia di persone	***per particolari attività*** Il lavoro a coppie è utile durante le esercitazioni, sia in aula che sul terreno, per stimolare gli allievi a confrontare il loro pensiero e ad eseguire in modo consapevole determinate prove. Questo modo di operare è prioritario in quelle attività, ad esempio la cordata, che richiedono la reciproca collaborazione dei due elementi. *Esempi:* realizzazione di una sosta in palestra, lettura di un profilo stratigrafico.
Persona singola	***insegnamento individualizzato*** Talvolta si sceglie il rapporto individualizzato che consente risultati ottimali in quanto vi è trasmissione di conoscenze al massimo grado. L'istruttore, oltre ad accompagnare l'allievo, svolge una continua azione didattica. *Esempi:* progressione in cordata su qualsiasi terreno, recupero di abilità particolari sia in momenti specifici che durante l'attività di gruppo.

Scelta di mezzi e strumenti didattici

Possiamo definire **mezzi e strumenti didattici** tutte quelle risorse utilizzabili nell'azione didattica per trasmettere informazioni.

Chi opera in modo professionale nell'ambito dell'educazione e, più specificatamente, nel settore della didattica, sa quanto può migliorare la qualità del proprio lavoro, se si avvale di una opportuna strumentazione. Il lavoro diventerà oltre che più efficiente anche più facile e migliori saranno i risultati.

Come già sottolineato nel cap. 3, gli audiovisivi, se usati correttamente, aumentano l'interesse di chi ascolta, stimolano l'attenzione, facilitano l'apprendimento.

Nell'ambito di queste risorse sono individuabili due categorie di componenti:

- gli strumenti e i supporti materiali (hardware) destinati a trasmettere l'informazione (ad esempio il proiettore, la lavagna, la videocamera, ecc.)
- l'insieme delle immagini e delle informazioni (software), cioè il contenuto qualificante della comunicazione didattica che utilizza la strumentazione sopra citata:

Mezzi e strumenti	*Note descrittive*
libri, manuali, fotocopie	le fotocopie sono facili da fare e da rivedere e possono ridurre la necessità di prendere appunti
macchina da scrivere	per scrivere testi
ciclostile, macchina da stampa	per produrre manuali, documenti in elevato numero di copie
fotocopiatrice B/N - colori: vario formato (A4 - A3) ingrandimenti e riduzioni	consente di riprodurre sia su carta che su lucido per lavagna luminosa
lavagna da parete e a cavalletto: di ardesia, a fogli di carta mobili, magnetica, in laminato bianco, di feltro	molto utili sono le lavagne in laminato bianco speciale per scrittura con pennarelli non indelebili
grafici: cartelloni, schemi, fotografie	aiutano ad organizzare una struttura e a presentare un concetto
lavagna luminosa (retroproiettore): fissa, portatile	utlizza fogli lucidi (acetati)

Mezzi e strumenti	*Note descrittive*
episcopio	consente di proiettare su schermo testi e immagini sia presenti su lucido che su carta. Fornisce una efficienza lumininosa inferiore a quella prodotta dalla lavagna luminosa
proiettore per diapositive (diascopio)	utilizza diapositive
proiettore per film da 8 mm e 16 mm	richiede l'uso di una pellicola
sistema di sonorizzazione dell'ambiente	un sistema per amplificare voce e suoni costituito da microfoni, radiomicrofoni (senza uso del filo), amplificatore, casse acustiche, registratori,...
registratore sonoro a cassette	si presta a parecchi usi: sonorizzazione per le proiezioni di diapositive, presentazione di problemi,...
fotocamera	per realizzare fotografie e/o diapositive
videocamera VHS	utilizza videocassette del tipo VHS e l'apparecchio risulta voluminoso
videocamera VHS - C	utilizza videocassette più piccole del tipo VHS che, per essere usate con un videoregistratore VHS, devono essere alloggiate in una apposita custodia
videocamera VIDEO 8	utilizzano una videocassetta di dimensioni più piccole rispetto al tipo VHS e necessitano di un cavo di collegamento al televisore
viedeocamera VIDEO Hi-8	Il sistema Hi-8 rispetto al sistema VIDEO 8 offre maggiore definizione di immagine e maggiore sensibilità alla luce
televisore	per riprodurre immagini e suoni provenienti da videoregistratori, videocamere, computer (tramite adattatore)

Mezzi e strumenti	*Note descrittive*
videoregistratore VHS	consente la registrazione la riproduzione di immagini e suoni mediante l'uso di apposita videocassetta VHS
proiettore LCD	si tratta di un proiettore piuttosto compatto, portatile, che può proiettare su una superficie limitata, sebbene sempre più estesa di un televisore che viene comandato da un videoregistratore VHS
computer, stampante e programmi dedicati, scanner PC multimediale	consente di elaborare testi e immagini e riprodurli su carta e su lucido; lo scanner legge dati presenti su carta o lucido, e li invia al PC munito di scheda sonora, casse acustiche, microfono, lettore per CD - ROM, programmi opportuni e consente di apprendere informazioni e di interagire con il computer
collegamento a reti telematiche	consente tramite modem e linea telefonica di scambiare dati con altri utenti e di raccogliere informazioni presenti in rete
lavagna luminosa e computer	la lavagna luminosa consente di proiettare su un'ampia superficie ciò che viene mostrato dallo schermo del PC, grazie ad un dispositivo di comunicazione collegato al PC, che si appoggia sul piano della lavagna
videoproiettore	consente di proiettare su ampie superfici le immagini che giungono da un computer oppure da un televisore. Offre la possibilità di effettuare ingrandimenti, riduzioni, fermo immagine
fotocamera digitale e computer	si tratta di una macchina fotografica particolare che memorizza in un file le fotografie. Tramite un cavo di collegamento e un software dedicato le foto sono disponibili nel computer per una successiva elaborazione

Per eventuali approfondimenti sull'uso di alcuni dei sussidi nelle varie situazioni didattiche, si invita a consultare il capitolo dedicato alle tecniche di comunicazione.

Realizzazione

La programmazione costituisce un elemento decisivo per il successo dell'attività didattica, ma non può certamente esaurirne le problematiche. I momenti concreti e quotidiani di gestione dei corsi, l'interazione con gli allievi sul terreno o nelle aule, sono altrettanto fondamentali. È in questa fase che l'istruttore deve sapere valorizzare il più possibile le sue tecniche, la sua capacità di interpretare i bisogni, di osservare correttamente gli allievi, di penetrare al di là dei loro comportamenti concreti, di rivedere abitudini o progetti previsti ma che si rivelano inadeguati all'obiettivo da raggiungere.

È proprio nella fase di gestione interattiva della lezione che si misura la qualità della progettazione, con una costante attenzione da parte dell'istruttore al procedere reale e concreto dell'attività didattica in rapporto a quanto programmato. Conducendo la lezione, l'istruttore realizza una valutazione incessante di sé stesso, del programma e degli allievi, ma al tempo stesso deve esprimere al massimo la propria abilità comunicativa. Data l'importanza dei processi comunicativi per condurre la lezione, ricordiamo al lettore di consultare il cap. 3 di questo testo per un approfondimento specifico.

Nella conduzione delle lezioni non solo si attua quanto programmato, ma si procede incessantemente a forme di verifica intermedia e comunque di valutazione, attraverso delle prove opportunamente costruite per verificare l'avvenuto raggiungimento degli obiettivi. La constatazione di risultati non apprezzabili durante queste prove implicherà percorsi di recupero, individuali o meno. Poiché la valutazione è un'attività decisiva per ogni azione didattica, ad essa preferiamo dedicare in modo esauriente un intero paragrafo di questo capitolo.

Valutazione, verifica, regolazione

Che cos'è la valutazione? È uno strumento che permette di misurare, in termini di efficacia ed efficienza, la prestazione del soggetto che ha partecipato ad un corso di formazione.

Attraverso la valutazione si misura, infatti, la potenzialità futura dell'allievo, espressa dal concetto di profilo formativo inteso come un sistema dinamico e complesso di competenze, prestazioni e sistemi di padronanza.

Esistono moltissimi modi per fare valutazione; questo significa che «non

esiste un metodo perfetto e neanche un metodo completamente oggettivo per fare valutazione». In ogni caso non esiste processo che si possa definire «formativo» senza un momento valutativo.

La valutazione richiede che gli istruttori in modo collegiale definiscano le prove che saranno eseguite dagli allievi per verificare il raggiungimento degli obiettivi. Le prove devono essere il più oggettive possibile, devono consentire di leggere i risultati in modo chiaro, corretto ed obiettivo.

Nonostante ciò, in questa fase del percorso formativo sussiste comunque sempre un margine di soggettività del valutatore tale da condizionare i risultati. Numerosi altri fattori tendono a influenzare gli esiti della valutazione e cioè:

- lo stato emotivo e le condizioni dell'esaminato;
- le condizioni ambientali in cui si opera;
- l'utilizzo e pertanto la finalità della certificazione che sarà rilasciata;
- il rapporto esistente tra il candidato e l'esaminatore.

A nessuno fa piacere essere sottoposto ad esame: dover dimostrare le proprie conoscenze, a qualsiasi livello, pone sempre dei problemi anche nelle situazioni ritenute più banali. Occorre senz'altro tenere conto di tali condizionamenti e, nel limite del possibile, cercare di ridurli il più possibile.

Un primo sistema per ottenere questo risultato è fare in modo che la valutazione non sia mai un oggetto misterioso. È bene che gli allievi sappiano sin dall'inizio ciò che ci si attende da loro al momento della valutazione e quali criteri verranno impiegati per valutarli.

La valutazione è un giudizio e come tale si compone di diversi elementi: i risultati ottenuti nelle prove intermedie di verifica, la prestazione, sono senza dubbio l'elemento essenziale, ma contano sicuramente anche l'interesse, l'impegno e l'entità dei progressi realizzati. Naturalmente la valutazione dei progressi degli allievi costituisce anche direttamente un apprezzamento dell'efficacia dell'azione didattica e quindi del nostro stesso lavoro di istruttori. Se dovessimo constatare che il livello finale raggiunto non è troppo dissimile dalla situazione di partenza e se accertassimo che i nostri allievi, pur essendosi impegnati, sanno poco e sanno fare poco, dovremo trarre delle conseguenze d'obbligo circa la qualità delle strategie didattiche che abbiamo adottato.

Gli scopi della valutazione

Naturalmente gli scopi della valutazione variano a seconda del corso frequentato. Nell'ambito di una specifica disciplina, regolata dal proprio OTC con la collaborazione delle scuole centrali, è indispensabile distinguere i cor-

[1] Si veda a tal proposito la bibliografia allegata.

si dei vari livelli che si svolgono nelle scuole e quelli diretti alla qualificazione degli istruttori. Nel primo caso la valutazione avrà lo scopo di misurare o comunque indicare il sapere e le prestazioni dell'allievo informandolo sulla qualità dei suoi progressi e dell'impegno, e per consentirgli, nel caso fosse interessato, di partecipare a corsi di livello superiore. Pertanto sarà sempre necessario fornire agli allievi alla fine del corso delle note di valutazione e non solo un semplice attestato di partecipazione.

Le finalità di valutazione dei corsi di qualificazione per istruttori a livello nazionale e regionale, pur mantenendo il loro valore formativo, sono invece assai più legate alla verifica del possesso di alcuni requisiti essenziali per potere svolgere in modo adeguato l'attività di istruttore.

Come già accennato precedentemente la professionalità individuale è composta da un insieme di competenze, **prestazioni e sistemi di «padronanza»** o controllo efficace delle situazioni.

Le competenze sono gli schemi mentali di cui il soggetto dispone nella gestione dei problemi che deve affrontare durante l'esplicazione del suo ruolo professionale e sono riconducibili al «sapere». Le competenze vengono in genere ricondotte all'interno di tre categorie fondamentali[1], sulla base della loro complessità:

- competenze di tipo dichiarativo (conoscenze di fatti, date, nozioni esprimibili verbalmente);
- competenze di tipo procedurale (vengono messe in atto ogni qual volta occorre definire, ricordare, applicare in modo sequenziale più conoscenze, magari senza essere in grado di specificarle verbalmente con esattezza);
- competenze di problem-solving in cui le conoscenze dichiarative e procedurali vengono combinate per individuare la soluzione di problemi.

Le **prestazioni** sono riconducibili al «saper fare», utilizzando le competenze sopra indicate per produrre risultati osservabili e misurabili. Sono anche il risultato di strategie che il soggetto mette in atto per raggiungere un obiettivo.

I **sistemi di padronanza** possono essere ricondotti al «saper essere» e sono le capacità di affrontare i problemi complessi che si possono presentare durante l'esercizio, e non solo, dell'attività di riferimento. In altre parole si tratta dell'insieme delle capacità sviluppate da un soggetto, che ha fatto proprie competenze e prestazioni, di interpretare e risolvere autonomamente situazioni nuove ed impreviste. Essi costituiscono evidentemente gli obiettivi finali e più ambiziosi della formazione.

ATTRAVERSO LA VALUTAZIONE SI POSSONO VALUTARE, OLTRE AGLI ALLIEVI, GLI ISTRUTTORI E I PROGRAMMI FORMATIVI.

Le funzioni della valutazione nella programmazione didattica

La valutazione si propone quindi di:
- valutare la programmazione didattica (cioè il coordinamento delle risorse per il raggiungimento dei traguardi formativi);
- valutare l'azione formativa (cioè identificare l'apprendimento degli allievi nei diversi momenti dell'itinerario formativo, assumere informazioni per giungere a prendere decisioni);
- valutare *in itinere,* i livelli di apprendimento di abilità o conoscenze - Detta valutazione viene definita «**valutazione formativa**» e si realizza dopo un certo numero di unità lezioni in momenti specifici e differenziati;
- valutare le capacità di organizzare globalmente tutte le unità didattiche considerate – Questa valutazione viene definita di solito «**valutazione sommativa**»;
- valutare la qualità complessiva della formazione (in questo modo l'agenzia formativa valuta se stessa: ciò consente di fare un bilancio consuntivo dell'attività formativa nel suo complesso).

La valutazione si configura quindi come un **processo di ritorno di informazione e di regolazione dell'intervento formativo** in quanto:
- controlla la misura e il grado di raggiungimento degli obiettivi;
- controlla la validità dei mezzi e dei metodi utilizzati;
- controlla le capacità professionali dei docenti;
- controlla l'incidenza di fattori di difficoltà o di disturbo che hanno condizionato negativamente la gestione della programmazione didattica;
- controlla il livello di conoscenze e competenze che può costituire il punto di riferimento per le scelte didattiche successive.

Le fasi della valutazione

Per realizzare opportunamente la valutazione didattica bisognerà seguire le seguenti fasi:
- costruire ed utilizzare gli strumenti di misurazione per stabilire se la performance resa dall'allievo è accettabile oppure no;
- interpretare i dati ottenuti;
- formulare giudizi e prendere le decisioni necessarie.

L'efficacia del corso si valuta confrontando gli obiettivi con l'attività didattica realizzata.

Il corso efficace è quello che seleziona gli obiettivi adatti e mette ogni allievo nella condizione di raggiungerli.

L'efficienza, invece, si valuta confrontando la performance prodotta dall'allievo con gli obiettivi prefissati.

I tipi di valutazione

La valutazione può essere:

- **Iniziale**: (realizzata attraverso test diagnostici di ingresso) per conoscere le caratteristiche di ingresso degli allievi e organizzare percorsi di apprendimento;
- **Intermedia**: (formativa) per assumere informazioni inerenti il livello di apprendimento degli allievi e quindi regolare il processo didattico con offerte di opportunità di recupero e rinforzo;
- **Terminale o finale**: (sommativa) misura il livello di raggiungimento dell'obiettivo finale.

Gli strumenti della valutazione

Le comunicazioni orali, le prove scritte, le prove pratiche sul campo sono i «prodotti dell'apprendimento» attraverso i quali si rende oggettivo il livello di capacità e abilità raggiunto dall'allievo, in termini di competenze, prestazioni, padronanza acquisita, a fronte degli obiettivi formativi proposti all'allievo stesso.

I «prodotti dell'apprendimento» che si possono prendere come riferimento per la valutazione sono numerosi e includono:

a) **materiali scritti**:
– relazioni;
– test a risposta multipla chiusa;
– test con elaborazione aperta.
b) **prove orali**;
c) **prove pratiche o prestazioni:**
– dimostrazione di applicazioni di tecniche operative o di procedure.

Come esprimere il risultato della valutazione

Le modalità utilizzate per la valutazione possono essere molteplici. Tutte sono sicuramente valide ma non sempre risultano efficaci dal momento che quasi nessuna è immune da difetti e di conseguenza da possibili contestazioni.

La modalità più comune e nota a tutti dai tempi della scuola è quella di esprimere una valutazione numerica, cioè dare i voti, generalmente da 1 a 10.

Questo metodo è sicuramente molto pratico, ma ha il grosso difetto di essere molto soggettivo, con ovvi rischi di trattamenti disomogenei. Questi rischi tendono ad accentuarsi quando per lo stesso soggetto, magari per il medesimo argomento, in tempi diversi, più persone sono chiamate ad esprime-

re un giudizio. Per garantire un livello accettabile di oggettività e uniformità alla valutazione è necessario che gli esaminatori definiscano con grande chiarezza il tipo e i criteri delle prove.

Si possono individuare almeno 3 modelli di valutazione alternativi:

- un modello «scolastico» che si propone di valutare le conoscenze maturate nelle singole discipline previste nel curriculum formativo;
- un modello «professionale» che si propone di valutare le conoscenze e i comportamenti professionali dell'individuo in un preciso momento;
- un modello «aperto» che fa riferimento alle capacità «spendibili» in una gamma di situazioni professionali, ma anche più in generale in situazioni di vita.

È ovvio che quest'ultimo modello sarebbe sempre auspicabile, ma certamente esso risulta spesso di difficile applicazione, per cui il metodo che viene suggerito di seguito si può collocare all'interno del modello cosiddetto «professionale» che ha la presunzione di ridurre, se non proprio eliminare, alcune disfunzioni o incongruenze dei sistemi tradizionali di valutazione.

Si tratta di scrivere a priori (a tavolino) delle definizioni, che esprimono concettualmente i risultati di quello che si sta verificando. L'ideale sarebbe poter esprimere la valutazione attraverso due concetti: uno positivo e l'altro negativo, ma come è noto tra il bianco e il nero ci sono tutte le sfumature del grigio ed è quindi necessario articolare meglio la valutazione.

Per valutare le prestazioni degli allievi dei corsi di base, proponiamo tre fasce di livello, da ora in poi definite INDICATORI, che descrivono il comportamento e che possono essere espresse da un valore numerico detto MISURATORE.

Gli «INDICATORI» sono «strumenti concettuali che individuano i fattori da considerare nella misurazione della performance dell'allievo». Una volta individuati gli indicatori si tratta di assegnare loro un valore numerico, che può essere ponderato a seconda del peso dell'oggetto di valutazione.

Un «MISURATORE» (in sostanza un punteggio quantitativo) si può definire come:

> *«uno strumento con cui si attribuisce un punteggio o un valore massimale ad ogni indicatore»*

Il misuratore, cioè il valore numerico assegnato ad ogni indicatore, è lo strumento per attribuire un punteggio, o meglio ancora un peso all'argomento oggetto di valutazione. Questo punteggio potrà essere suscettibile di modifica a seguito di un'analisi successiva all'intervento formativo.

Di seguito vengono riportati alcuni criteri di valutazione adottabili per una corretta valutazione del «sapere», del «saper fare» e della «professionalità».

Per un corso di base si propone quanto segue:

VALUTAZIONE COGNITIVA
(del Sapere)

Misuratori/indicatori

BUONO	l'allievo è in grado di fornire definizioni, informazioni, ecc., corrette e complete circa l'argomento in oggetto.
SUFFICIENTE	l'allievo è in grado di fornire definizioni, informazioni, ecc., corrette ma incomplete circa l'argomento in oggetto.
INSUFFICIENTE	l'allievo è solo in grado di fornire definizioni, informazioni, ecc., confuse e incomplete, poco comprensibili circa l'argomento in oggetto.

VALUTAZIONE TECNICO-PRATICA
(del Saper fare)

Misuratori/indicatori

BUONO	l'allievo è in grado di eseguire correttamente e in piena autonomia (nel tempo fissato), la performance richiesta.
SUFFICIENTE	l'allievo è in grado di eseguire correttamente, ma con difficoltà di ordine temporale, la performance richiesta.
INSUFFICIENTE	l'allievo non è in grado di eseguire la performance richiesta e dimostra difficoltà di esecuzione nonostante i suggerimenti.

Per un corso – esame regionale o nazionale si propone invece quanto segue:

VALUTAZIONE COGNITIVA
(del Sapere)

Misuratori/indicatori

10	il candidato è in grado di fornire definizioni corrette e complete circa l'argomento in oggetto.
8	il candidato è in grado di fornire definizioni corrette ma parzialmente incomplete circa l'argomento in oggetto. Non necessita di suggerimenti.
6	il candidato non è in grado di fornire definizioni complete circa l'argomento in oggetto. Necessita di alcuni suggerimenti sull'argomento in oggetto.
4	il candidato è solo in grado di fornire definizioni confuse e poco comprensibili circa l'argomento in oggetto anche a seguito di suggerimenti.
2	il candidato non è in grado di fornire definizioni circa l'argomento in oggetto.

VALUTAZIONE TECNICO-PRATICA
(del Saper fare)

Misuratori/indicatori

10	il candidato è in grado di eseguire correttamente, completamente e in piena autonomia e nel tempo fissato, il tipo di manovra richiesta.
8	il candidato è in grado di eseguire correttamente, ma con difficoltà di ordine temporale fissato, il tipo di manovra richiesta.
6	il candidato è in grado di eseguire correttamente, ma non del tutto autonomamente, il tipo di manovra richiesta. Necessita di suggerimenti in ordine alla manovra stessa.
4	il candidato non è in grado di eseguire la manovra autonomamente e dimostra difficoltà di esecuzione nonostante i suggerimenti.
2	il candidato non è in grado di eseguire la manovra.

VALUTAZIONE DELLE ABILITÀ PROFESSIONALI
(Competenze + prestazioni + padronanza)

BUONO	Il candidato affronta il percorso con disinvoltura, padronanza e sicurezza. Utilizza con competenza tutti gli accorgimenti tecnici per la progressione in sicurezza, sia personale che dei suoi compagni. Non lascia niente al caso e dimostra un comportamento altamente professionale.
SUFFICIENTE	Il candidato si muove sul terreno con una sufficiente disinvoltura, padronanza e sicurezza. Senza incorrere in operazioni pericolose, tende a pensare più a sé stesso che agli altri. Qualche incertezza che sarà sicuramente superata con l'esperienza.
INSUFFICIENTE	Il candidato affronta il percorso con un atteggiamento incerto e molto insicuro, probabilmente perché le difficoltà tecniche non sono alla sua portata. Adotta accorgimenti tecnici di sicurezza che potrebbero risultare pericolosi per sé e per i suoi compagni.

Gli indicatori sopra riportati sono solo alcuni esempi, ma la fantasia può dare spazio a molte altre definizioni e soprattutto più aderenti alla disciplina che si sta affrontando.

Il progettista dell'intervento formativo (Direttore della Scuola, Direttore del corso, équipe di istruttori, ecc..) dovrà concordare gli indicatori con tutti gli istruttori chiamati a svolgere valutazione. Su questo ci deve essere pieno accordo preliminare perché in fase di attuazione non possono più essere rimessi in discussione.

Occorre evitare l'eccessiva proliferazione degli indicatori, perché, se da un lato è vero che in questo modo si aumenta la sensibilità della valutazione alle varie sfumature, dall'altro esiste il rischio che più essi sono numerosi più non vengono utilizzati, a favore dei punteggi numerici più tradizionali.

Nei corsi normali di alpinismo, sci-alpinismo, alpinismo giovanile, ecc.. si ritiene siano più che sufficienti tre indicatori, mentre nei corsi di verifica per assegnare l'idoneità di istruttore ai vari livelli non si dovrebbero superare i cinque.

In sintesi i passaggi chiave per realizzare una efficace valutazione si possono così riassumere:

A	Cosa valutare: definire l'oggetto della verifica. Valutare non solo gli apprendimenti ma anche le specifiche abilità professionali (competenze + prestazioni + padronanza).
B	Con quali strumenti valutare: – comunicazioni orali; – composizioni scritte (test a risposta chiusa); – esercitazioni pratiche (prove di abilità).
C	Come valutare.

Esempi di schede

Gli strumenti operativi a disposizione dei formatori per registrare i risultati della valutazione devono avere la caratteristica della essenzialità e della funzionalità. Di seguito verranno proposti alcuni esempi di schede, non necessariamente obbligatorie, per rendere concrete le operazioni di valutazione. Nulla vieta una personalizzazione ovvero un perfezionamento a seguito di sperimentazioni effettuate sul campo.

In questa sede vengono suggerite due schede:

- la prima, SCHEDA ALLIEVO, mirata a rilevare sul campo le perfomance degli allievi, che potrà essere utilizzata direttamente dagli istruttori per valutare l'opportunità di effettuare azioni di recupero individuale. Questa scheda deve essere individuale.
- la seconda, SCHEDA CORSO, progettata per rilevare i dati complessivi (valutazione sommativa), potrà essere utilizzata dal progettista, ovvero dal direttore del corso, per fare sintesi. La sintesi finale, come è già stato affermato, è fondamentale per attivare il processo di regolazione. Non è immaginabile un percorso formativo senza un continuo processo di regolazione, non fosse altro che per adeguare i contenuti alle novità tecniche e tecnologiche.

Le schede di rilevazione ovviamente devono, variare a secondo della tipologia del corso. Nel modello di corso che verrà presentato successivamente saranno proposte due schede di valutazione con esempi applicativi.

SCHEDA ALLIEVO	SCUOLA:	CORSO:	ANNO:	ALLIEVO:

OBIETTIVO:	PROVA DIMOSTRATA		PROVE EFFETTUATE			ESITO GLOBALE	OSSERVAZIONI VARIE E NOTE PER EVENTUALE RECUPERO	PROVA DI RECUPERO	
OBIETTIVI SPECIFICI DI VALUTAZIONE	SI	NO	1°	2°	3°	Esito parziale		SI	NO
OBIETTIVO:	**PROVA DIMOSTRATA**		**PROVE EFFETTUATE**			**ESITO GLOBALE**	**OSSERVAZIONI VARIE E NOTE PER EVENTUALE RECUPERO**	**PROVA DI RECUPERO**	
OBIETTIVI SPECIFICI DI VALUTAZIONE	SI	NO	1°	2°	3°	Esito parziale		SI	NO
OBIETTIVO:	**PROVA DIMOSTRATA**		**PROVE EFFETTUATE**			**ESITO GLOBALE**	**OSSERVAZIONI VARIE E NOTE PER EVENTUALE RECUPERO**	**PROVA DI RECUPERO**	
OBIETTIVI SPECIFICI DI VALUTAZIONE	SI	NO	1°	2°	3°	Esito parziale		SI	NO
	D)		D) V)	D) V)	D) V)	V)		D	

D)=data V) B=buono V) S=sufficiente V) I=insufficiente

Note per la compilazione della SCHEDA ALLIEVO

La prima colonna si presenta suddivisa in 2 parti: nello spazio con la dicitura OBIETTIVO si dovrà definire l'abilità che si desidera valutare nella sua accezione più ampia, cioè quello che noi vogliamo che alla fine di un corso il nostro allievo sia in grado di fare con sufficiente sicurezza. L'obiettivo generale può essere riferito a «conoscenze esecutive» (es.: l'allievo è in grado di eseguire manovre di corda), ad «abilità» (es.: l'allievo è in grado a livello individuale di muoversi su roccia su vie che presentano difficoltà di III° grado UIAA), a «conoscenze teoriche» (es.: l'allievo è in grado di preparare una relazione che gli consenta di realizzare una gita su neve che presenta difficoltà PD).

Per ciascuno degli obiettivi generali saranno poi definiti gli OBIETTIVI SPECIFICI, cioè i vari aspetti costitutivi dell'obiettivo generale, disposti in ordine logico e in progressione graduale.

Ad esempio l'obiettivo relativo alle manovre di corda potrà essere così suddiviso:

- esecuzione dei nodi principali;
- tecniche di assicurazione della cordata;
- discesa in corda doppia.

Il medesimo principio sarà applicato alle abilità e alle conoscenze teoriche. Alcuni obiettivi si riveleranno piuttosto complessi e avranno necessità anche di 3-4 obiettivi specifici, altri possono prevedere solo 1 o 2 aspetti a seconda dell'esigenza contingente. È bene che per ciascun obiettivo specifico si esegua una dimostrazione, la cui esecuzione sarà registrata nell'apposita colonna relativa alla voce PROVA DIMOSTRATA.

Successivamente si procederà con le esercitazioni. Più gli allievi provano più ricordano e più imparano; perciò sono state previste tre prove.

Nella scheda allievo ad ogni prova sono destinati due spazi in cui inserire la data di effettuazione (D) e la valutazione. La media delle prove consentirà di definire un ESITO PARZIALE. Nel caso in cui i risultati fossero negativi si consiglia un momento di recupero ed una nuova verifica dell'obiettivo specifico. Nella scheda è stato predisposto uno spazio per la PROVA DI RECUPERO; vi è anche la possibilità di segnare osservazioni e note che per quanto sintetiche siano indicative per la prosecuzione del lavoro, specie se affidato ad un altro istruttore.

La valutazione proposta usa i seguenti misuratori:

B = BUONO; S = SUFFICIENTE; I = INSUFFICIENTE.

Ad ogni misuratore corrisponde un livello di prestazione che viene descritto e che deve essere ben conosciuto dagli istruttori; il primo risultato è considerato ottimale, il secondo accettabile e il terzo inadeguato alla prestazione richiesta. Il livello di prestazione, denominato indicatore, riassume in sintesi una valutazione specifica dell'obiettivo da valutare.

A titolo di esempio determinati obiettivi specifici potrebbero avere la seguente valutazione in riferimento alle abilità esecutive:

Obiettivi specifici	***Indicatori – Livelli di prestazione***
Nodi *Predisposzione di soste e ancoraggi artificiali* *Manovre di corda* *Tecniche di assicurazione della cordata*	*A: Eseguito correttamente, velocemente, senza incertezze.* *B: Eseguito correttamente, con qualche lieve incertezza superata grazie allo stimolo dell'istruttore.* *C: Eseguito NON correttamente nonostante l'aiuto dell'istruttore. La tecnica non è stata acquisita.*

L'obiettivo relativo alla progressione, in quanto riferito ad abilità più complesse, potrebbe avere la seguente valutazione:

Obiettivi specifici	***Indicatori – Livelli di prestazione***
Tecnica di progressione individuale	*B: Si muove con scioltezza e sicurezza nell'ambiente. Ha una preparazione fisica adeguata all'impegno richiesto dalle difficoltà.* *S: Si muove con sufficiente sicurezza nell'ambiente. Ha una preparazione fisica adeguata all'impegno richiesto dalle difficoltà.* *I. Si dimostra impacciato nei movimenti con grosse difficoltà determinate anche da mancanza di allenamento e preparazione fisica.*

Infine l'obiettivo relativo alle conoscenze teoriche potrebbe essere così valutato:

Obiettivi specifici	***Indicatori – Livelli di prestazione***
Elaborazione di relazioni scritte sulle salite previste	*I: Completa, ordinata ed esaustiva su tutti gli elementi richiesti.* *II: Parzialmente completa e poco esaustiva degli elementi richiesti.* *III. Incompleta, poco chiara e poco esaustiva rispetto agli elementi richiesti.*

Al fine di creare uniformità di giudizio è bene che tutti gli istruttori abbiano chiaro il testo che descrive il livello di prestazione e non solo il singolo misuratore, al quale potrebbero dare interpretazione personale.

L'ultima fase prevede di sintetizzare il risultato ottenuto nell'apposita casella denominata «**esito globale**». Tale giudizio (espresso con B, S, I) deve essere rappresentativo degli esiti parziali e comunque indicativo del livello globale conseguito dall'allievo. Questo giudizio andrà poi riportato nella SCHEDA CORSO.

Note conclusive:

Le schede di raccolta dati sono strutturate per riportare, a seconda del corso, gli obiettivi che gli istruttori hanno deciso in comune accordo di verificare in modo prioritario. Tale procedura può iniziare anche con la valutazione di pochi obiettivi al fine di acquistare padronanza con il nuovo metodo di lavoro. Successivamente il sistema potrà essere esteso e personalizzato.

SCHEDA CORSO	SCUOLA:	CORSO:	ANNO:

	ALLIEVI	N° PRES LEZ. TEO	N° PRES US. PRA	DIPL DI FINE COR-SO	CONOSCENZE ED ABILITÀ						OSSERVAZIONI SU INTERESSE - IMPEGNO - PARTECIPAZIONE
1					*	*	*	*	*	*	
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
					B	B	B	B	B	B	
					S	S	S	S	S	S	
					I	I	I	I	I	I	

* B=buono S=sufficiente I=insufficiente (Esito globale)

Note per la compilazione della SCHEDA CORSO

La prima colonna è riservata all'elenco degli allievi che si sono iscritti al corso.

La seconda e terza colonna servono per annotare il **numero di presenze** alle lezioni teoriche e pratiche.

La quarta colonna consente di segnalare gli allievi che riceveranno il **diploma**.

La parte centrale della scheda relativa a **conoscenze ed abilità** deve essere compilata inserendo gli obiettivi precedentemente concordati all'inizio del corso. A titolo di esempio proponiamo:

- esecuzione delle manovre di corda;
- progressione su roccia;
- progressione su ghiaccio.

Per ogni allievo verrà poi riportato **l'esito globale** relativo alle varie abilità, presente nella SCHEDA ALLIEVO. I misuratori - indicatori proposti per un corso di apprendimento sono: B, S, I.

È infine predisposto uno spazio per osservazioni su INTERESSE - IMPEGNO - PARTECIPAZIONE, utili anche ai fini della stesura delle considerazioni finali che si possono comunicare agli allievi a fine corso.

La parte bassa della tabella vuol presentare una visione di insieme dei risultati raggiunti durante il corso. È possibile, facendo il computo dei risultati, suddividere in tre fasce (B, S, I) gli allievi e valutare di conseguenza il totale, parziale o mancato raggiungimento dell'obiettivo. Questa fase consente una futura regolazione del corso.

L'analisi dei risultati della valutazione

Analizzare i risultati, non soltanto per verificare se il corso ha dato esiti più o meno positivi ma anche per fare autocritica, diventa assolutamente indispensabile:

è indispensabile per colui che segue e conduce la formazione, il quale dovrà eventualmente riconsiderare i punti critici del suo lavoro e correggere modificando la progettazione didattica;

è indispensabile per l'istruttore che dovrà valutare se la sua azione formativa è stata efficace, se ha trascurato degli aspetti ritenendoli superflui o scontati o se la sua comunicazione è stata sufficiente;

è indispensabile per l'Organismo committente, il quale dovrà decidere sulla sua azione futura;

è indispensabile per l'utente finale perché gli consentirà di acquisire una certificazione finale, ma soprattutto per capire il quantum di valore aggiunto in termini di conoscenze, abilità e padronanza che egli ha ottenuto dal percorso formativo seguito.

Dopo la valutazione...

La regolazione del percorso formativo

Analizzati i dati ottenuti dalla verifica degli obiettivi, formulati i giudizi, si giunge alla fase finale della progettazione didattica, quella della regolazione del percorso formativo. In questa fase possono essere prese diverse decisioni possibili, come le seguenti:

- non é necessario intervenire nell'architettura del corso perché l'iter formativo ha permesso il raggiungimento dell'obiettivo previsto;
- è necessario intervenire perché l'obiettivo non è stato raggiunto;
- oppure, pur avendo raggiunto l'obiettivo, il sistema formativo si può migliorare intervenendo sulle criticità più evidenti.

La fase di regolazione consiste nel correggere gli errori che non hanno permesso di raggiungere il successo desiderato. Per fare ciò occorre cercare la causa (o le cause) dell'insuccesso che possono trovarsi:

- nel metodo d'insegnamento (va stabilito se la tecnica didattica utilizzata era la più adatta per la realizzazione della performance prevista);
- nello strumento utilizzato (bisognerà stabilire se lo strumento si adattava perfettamente all'attività alpinistica insegnata);
- nel materiale utilizzato (bisognerà stabilire se il materiale didattico usato presenta delle carenze: incompleto, poco chiaro, ecc.., e quindi non in grado di sostenere con forza il metodo di insegnamento);
- nella comunicazione (bisognerà stabilire il livello di chiarezza, di correttezza, di completezza del messaggio trasmesso);
- nell'obiettivo (bisognerà stabilire se il livello della performance richiesta era troppo alto rispetto al livello di capacità raggiunto in quel momento dagli allievi, oppure se era poco realistico).

Di seguito riportiamo – sempre a titolo esemplificativo – un modello articolato di programmazione di un corso. Ovviamente si tratta di un prototipo che non è proposto come modello da imitare ma piuttosto come esempio concreto di costruzione del progetto didattico che non potrà mai prescindere dalla realtà concreta delle diverse situazioni.

CORSO AVANZATO DI ALPINISMO

Le fasi:

– Figura da formare: definizione e requisiti di ammissione al corso.

– Obiettivi del corso.

– Suddivisione dei contenuti da trasmettere attraverso:
  - lezioni teoriche
  - esercitazioni pratiche.

– Calendario del corso.

– Realizzazione delle lezioni, delle esercitazioni e dei momenti di verifica.

– Valutazioni.

Il progetto che riportiamo di seguito non è completo perché non sviluppa tutti gli argomenti del corso o integralmente tutte le fasi della progettazione, ma ne sviluppa solo alcuni per sostenere l'esempio; sarà compito degli istruttori completare il lavoro, nell'approfondire la materia.

Tenuto presente che la forma di alpinismo che si sta affrontando è da considerarsi una attività «ludica», le verifiche proposte non devono apparire quegli elementi fine a sé stessi di natura fiscale a cui si è abituati fare riferimento nel sistema scolastico (per evitare equivoci, è necessario fare chiarezza con gli allievi sin dall'inizio), ma piuttosto risultare parte integrante delle esercitazioni teoriche, applicando in modo diretto i contenuti trasmessi nelle lezioni. Contemporaneamente possono rappresentare occasione di studio e di rinforzo per meglio appropriarsi dei concetti trasmessi.

FIGURA DA FORMARE:
DEFINIZIONE E REQUISITI DI AMMISSIONE AL CORSO

Corso avanzato di alpinismo, rivolto a persone che già frequentano la montagna e che intendono divenire autonomi sulle medie difficoltà.

–	Avere frequentato precedenti corsi di base;
–	Avere effettuato ascensioni di bassa difficoltà (2° e 3°) su roccia da capocordata;
–	Avere effettuato ascensioni di bassa difficoltà (45°-50°) su terreno innevato e misto da capocordata.

Obiettivi:
ossia ciò che l'allievo dovrà essere in grado di svolgere o di conoscere al termine del corso

Studio e preparazioni di ascensioni abbastanza difficili attraverso la consultazione di guide alpinistiche e cartine topografiche:

- individuazione dell'ubicazione della meta e della località di partenza;
- descrizione dei percorsi di avvicinamento agli attacchi e tempi di percorrenza;
- analisi dei pericoli oggettivi presenti sul percorso;
- descrizione degli itinerari delle ascensioni, difficoltà da superare, tempi previsti di salita, orientamento dei percorsi, orario di partenza;
- descrizione dell'itinerario di discesa;
- scelta dell'abbigliamento e dell'attrezzatura;
- assunzione di informazioni relative alle previsioni meteorologiche;
- assunzione di informazioni sugli itinerari da alpinisti, guide alpine, sezioni CAI, ecc.;
- valutazione delle difficoltà da superare (scelta degli itinerari) in funzione dell'allenamento fisico.

Realizzazioni degli itinerari in piena autonomia e in condizioni di massima sicurezza attraverso:

- l'utilizzo delle tecniche di progressione in funzione del percorso;
- la predisposizione di soste, ancoraggi e rinvii artificiali;
- l'utilizzo di ancoraggi naturali;
- la predisposizione di ancoraggi per la discesa in corda doppia;
- l'attraversamento di ghiacciai;
- il recupero di un caduto nel crepaccio.

OBIETTIVI DEL CORSO
(Coincide con la verifica finale)

Assegnata la seguente meta:....., l'allievo dovrà dimostrare le sue «capacità alpinistiche» affrontando l'itinerario dell'ascensione, di difficoltà 3°-4°, in condizioni di massima sicurezza mediante:

a) una fase di studio o preparazione che si concretizza attraverso:
- la descrizione dell'ubicazione della meta e della località di partenza;
- la descrizione del percorso di avvicinamento con valutazione dei tempi di percorrenza;
- la descrizione di eventuali pericoli oggettivi incombenti nel percorso di avvicinamento e di scalata;
- la descrizione dell'itinerario dell'ascensione con indicazione: delle difficoltà tecniche e di impegno globale, dei tempi previsti di salita, dell'orientamento del percorso, dell'orario di partenza;
- la descrizione dell'itinerario di discesa (difficoltà sia tecniche che di reperimento percorso, pericoli, tempo di percorrenza, ecc.);

b) là fase realizzativa dell'ascensione che si verifica mediante:
- la conoscenza delle previsioni meteorologiche;
- il superamento delle difficoltà del percorso;
- la predisposizione di soste, di ancoraggi e rinvii artificiali e laddove è possibile l'utilizzo di ancoraggi naturali al fine di garantire la massima sicurezza della cordata.

L'obiettivo si intende raggiunto a CONDIZIONE di un tempo a disposizione n°2 giorni (1° giorno salita al rifugio, 2° giorno ascensione e ritorno alla località di partenza) se:
- produrrà una relazione scritta contenente le richieste di cui alla fase *a);* questa relazione sarà valutata con le relazioni delle ascensioni delle esercitazioni tecnico-pratiche n° 5 - 6 - 7 - 8;
- tenendo presente la domanda: «che cosa dovrebbe essere in grado di fare l'allievo alla fine del corso in modo che difetti solo della pratica necessaria per conseguire una performance perfetta?» la valutazione della fase b) potrà essere desunta dall'insieme delle valutazioni delle verifiche degli obiettivi specifici delle unità lezioni tecnico-pratiche n° 3 - 5 - 6 - 7 - 8.

SUDDIVISIONE DEI CONTENUTI DA TRASMETTERE ATTRAVERSO:

Lezioni teoriche

Lezione 1	EQUIPAGGIAMENTI E MATERIALI
Lezione 2	NODI, TECNICA INDIVIDUALE DI ARRAMPICATA SU ROCCIA
Lezione 3	TOPOGRAFIA E ORIENTAMENTO (Uso della bussola, carte topografiche, altimetro, ricerca itinerario)
Lezione 4	PERICOLI IN MONTAGNA E PREPARAZIONE DI UNA SALITA (Pericoli oggettivi e soggettivi, ecc.)
Lezione 5	GEOMORFOLOGIA E METEOROLOGIA
Lezione 6	ALIMENTAZIONE E PREPARAZIONE FISICA
Lezione 7	PRONTO SOCCORSO
Lezione 8	STORIA DELL'ALPINISMO

Esempi di unità lezione di carattere teorico:

Primo esempio: unità lezione 1
TOPOGRAFIA E ORIENTAMENTO

Obiettivo:
- avendo a disposizione una carta topografica di montagna e una bussola, l'allievo dovrà effettuare la ricerca dell'itinerario di salita al monte..... dal versante..... individuando altresì la via di discesa;
- l'obiettivo si intende raggiunto se l'allievo eseguirà una relazione dei percorsi di salita e discesa. La relazione dovrà comprendere tutte le informazioni necessarie per poter individuare gli itinerari anche col cattivo tempo.

Strumenti e risorse a disposizizone dell'allievo:
- manuale di topografia e orientamento della C.N.S.A.S.A.; carta topografica del luogo 1:25.000; bussola; relazioni di salita).

Criterio e modalità di valutazione dell'unità lezione:
– descrizione dei contenuti da verificare;
– descrizione degli indicatori (cf. la sezione sulla valutazione contenuta in questo capitolo).

Struttura delle unità di apprendimento:

UNITÀ DI APPRENDIMENTO N° 1

Contenuti:	cartografia.
Riferimento bibliografico:	manuale topografia e orientamento.
Materiale didattico:	cartine topografiche dimostrative.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO N° 2

Contenuti:	orientamento.
Riferimento bibliografico:	manuale topografia e orientamento.
Materiale didattico:	bussola, altimetro, cartina topografica.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO N° 3

Contenuti:	applicazioni.
Riferimento bibliografico:	manuale topografia e orientamento.
Materiale didattico:	.....

Secondo esempio: unità lezione 2
PERICOLI IN MONTAGNA E PREPARAZIONE DI UNA SALITA

Obiettivo:
- avendo a disposizione le Guide dei Monti d'Italia del gruppo....., la relativa carta topografica e la bussola, l'allievo dovrà effettuare la ricerca:
  dell'itinerario per raggiungere il rifugio;
  dell'itinerario di avvicinamento all'attacco della via di salita al Monte.....;
  dell'itinerario di salita alla vetta;
  dell'itinerario di discesa.

- l'obiettivo si intende raggiunto se l'allievo eseguirà una relazione contenente:
  località di partenza e ubicazione della meta;
  descrizione del percorso per raggiungere il rifugio e i tempi di percorrenza;
  descrizione degli itinerari: di avvicinamento; di salita e di discesa; dei tempi di percorrenza;
  pericoli oggettivi, orientamento dei percorsi, orario di partenza e previsione orario di ritorno al rifugio;
  qualunque altra informazione necessaria per poter individuare gli itinerari anche col cattivo tempo;
  indicazioni sull'abbigliamento e sull'attrezzatura.

Criterio e modalità di valutazione dell'unità lezione:
– descrizione dei contenuti da verificare;
– descrizione degli indicatori (cf. la sezione sulla valutazione contenuta in questo capitolo).

Struttura delle unità di apprendimento:

UNITÀ DI APPRENDIMENTO N° 1
Contenuti:
- neve e valanghe per alpinisti;
- il manto nevoso e le sue trasformazioni;
- formazione delle valanghe;
- caratteristiche principali del bollettino-meteo;
- principali precauzioni da prendere per evitare il pericolo delle valanghe;
- conformazione di un ghiacciaio;
- classificazione dei crepacci.

Riferimenti bibliografici:
- manuale «Introduzione all'alpinismo»;
- l'alpinismo di B. Amy;
- il manuale dell'alpinismo di A. Fyffe e I. Peter
- serie di diapositive «Sci alpinismo: neve e valanghe» a cura di CAI-AINEVA.

Materiale didattico:
- cartelloni - diapositive.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO N° 2

Contenuti:
– classificazione dei pericoli in montagna (Oggettivi-Soggettivi);
- reparazione di una salita:
le scelte;
la preparazione vera e propria;
informazioni sull'ascensione.

Riferimenti bibliografici:
– manuale «Introduzione all'alpinismo»;
– l'alpinismo di B. Amy;
– il manuale dell'alpinismo di A. Fyffe e I. Peter.

Materiale didattico:
- diapositive.

Contenuti da verificare

Lezione 1, 5, 6, 7, 8: Nessuna verifica particolare se non un controllo della comprensione dei contenuti trasmessi.

Lezione 2: verifica correttezza esecuzione nodi.

Lezione 3: vedere sviluppo unità lezione 3; verifica su cartografia, orientamento, ecc..

Lezione 4: vedere sviluppo unità lezione 4; verifica sui contenuti della relazione.

Esercitazioni pratiche

Esercizio 1	PALESTRA ROCCIA tecnica individuale di arrampicata su roccia; nodi fondamentali (guida con frizione, barcaiolo, 1/2 barcaiolo, autobloccanti: prusik e machard); uso dei chiodi; preparazione di una sosta; tecniche di assicurazione cordata; discesa a corda doppia; risalita corda fissa.
Esercizio 2	PALESTRA ROCCIA tecnica individuale di arrampicata su roccia; progressione della cordata; uso di chiodi e nuts; tecniche di assicurazione della cordata; simulazione recupero in un crepaccio.
Esercizio 3	PALESTRA ROCCIA progressione e tecniche di assicurazione su vie attrezzate.
Esercizio 4	PALESTRA NEVE E GHIACCIO tecnica individuale di progressione su neve e ghiaccio; tecnica di assicurazione; tecnica di arresto in caso di scivolata; formazione della cordata per attraversamento ghiacciai; tecnica di recupero caduto in un crepaccio.
Esercizio 5	SALITA SU ROCCIA IN MEDIA MONTAGNA progressione in cordata; utilizzo di ancoraggi naturali; preparazione soste e ancoraggi per discesa in corda doppia.
Esercizio 6	SALITA SU TERRENO MISTO E CRESTA DI NEVE attraversamento di ghiacciai; progressione su creste di neve; tecnica di assicurazione su creste di neve.
Esercizio 7	SALITA SU PENDIO DI NEVE E GHIACCIO progressione della cordata su pendii di neve e ghiaccio; predisposizione di soste.
Esercizio 8	SALITA SU ROCCIA IN MONTAGNA.

Esempio di unità lezione di carattere pratico:

Primo esempio: unità lezione 1
PALESTRA NEVE E GHIACCIO

Obiettivo:
- avendo a disposizione piccozza, ramponi, chiodi, ossia tutta l'attrezzatura corrente di cordata per potersi muovere su neve e ghiaccio;
- l'obiettivo si intende raggiunto se l'allievo dimostrerà di:
  saper utilizzare al meglio le tecniche di progressione su questi tipi di terreno;
  saper assicurare la cordata;
  saper attraversare in sicurezza un ghiacciaio
  saper fermarsi in caso di scivolata accidentale
  saper fermare e poi recuperare il compagno caduto in un crepaccio

Le valutazioni delle performance di questo obiettivo saranno fatte nelle esercitazioni tecnico-pratiche n° 6 e 7.

Strumenti e risorse a disposizizone dell'allievo:
- manuale dell'alpinismo «Tecnica su ghiaccio».

Criterio e modalità di valutazione dell'unità lezione:
– descrizione dei contenuti da verificare;
– descrizione degli indicatori (cf. la sezione sulla valutazione contenuta in questo capitolo).

Struttura delle unità di apprendimento:

UNITÀ DI APPRENDIMENTO N° 1
Contenuti: - tecnica individuale di progressione e assicurazione su neve e ghiaccio.
Riferimento bibliografico: - manuale dell'alpinismo «Tecnica su ghiacciaio».

UNITÀ DI APPRENDIMENTO N° 2
Contenuti:
- tecnica di assicurazione e di progressione su ghiacciai;
- analisi del percorso (scelta dell'itinerario);
- formazione della cordata in funzione del numero e delle capacità alpinistiche dei suoi componenti, nonché delle condizioni oggettive del ghiacciaio;
- tecniche di progressione e di assicurazione della cordata.

Riferimento bibliografico: - manuale dell'alpinismo «Tecnica su ghiacciaio».

UNITÀ DI APPRENDIMENTO N° 3

Contenuti:
- autosoccorso della cordata: recupero da crepaccio;
- norme comportamentali in caso di caduta in un crepaccio;
- impostazione della manovra di autosoccorso;
- messa in opera della manovra di soccorso più idonea alla soluzione del caso.

Riferimento bibliografico: - manuale dell'alpinismo «Tecnica su ghiacciaio».

Esempio dei contenuti da verificare negli esercizi pratici

Esercizio 1 - Nessuna verifica particolare se non un controllo della comprensione dei contenuti trasmessi.

Esercizio 2 - Verifica correttezza: esecuzione nodi; collegamento chiodi; esecuzione assicurazione; infissione chiodi; preparazione per discesa in corda doppia.

Esercizio 3 - Verifica correttezza: idem come sopra; preparazione di una sosta; tecnica di arrampicata.

Esercizio 4 - Nessuna verifica particolare se non un controllo della comprensione dei contenuti trasmessi.

Esercizio 5 - Verifica correttezza: progressione cordata; preparazione soste; individuazione percorso dell'ascensione; far eseguire un tiro di corda da primi agli allievi (eventualmente assicurati dall'alto) su un percorso sprotetto per costringerli a disporre delle protezioni e verificare la bontà degli ancoraggi.

Esercizio 6 - Verifica capacità individuazione del percorso dell'ascensione e di attraversamento ghiacciaio; verifica capacità utilizzo ancoraggi naturali; verifica capacità di arresto scivolata accidentale; verifica capacità arresto e recupero caduto in un crepaccio.

Esercizio 7 - Verifica capacità individuazione del percorso dell'ascensione e attraversamento ghiacciaio; verifica capacità arresto e recupero caduto in crepaccio; verifica tecnica di progressione.

Esercizio 8 - Verifica capacità individuazione percorso ascensione; verifica capacità preparazione soste; verifica capacità disposizione protezioni della progressione; verifica capacità discesa in corda doppia; verifica capacità individuali di arrampicata.

NB: le esercitazioni pratiche devono anche essere momenti di recupero, laddove se ne avverte l'esigenza, perché l'allievo si dimostra carente e momenti di rinforzo, soprattutto su quei contenuti che sono fondamentali per la sicurezza della cordata.

Calendario del corso

1ª Lezione	*teorica:* equipaggiamenti e materiali; *pratica:* palestra roccia.
2ª Lezione	*teorica:* nodi; tecnica individuale arrampicata su roccia; concetti di base di assicurazione dinamica e catena di assicurazione; *pratica:* palestra roccia.
3ª Lezione	*teorica:* topografia e orientamento; *pratica:* palestra roccia.
4ª Lezione	*teorica:* pericoli in montagna e preparazione di una salita; *pratica:* palestra neve e ghiaccio.
5ª Lezione	*teorica:* geomorfologia e meteorologia; *pratica:* salita su roccia.
6ª Lezione	*teorica:* alimentazione e preparazione fisica; *pratica:* salita su terreno misto e cresta di neve.
7ª Lezione	*teorica:* salita su pendio di neve e ghiaccio; *pratica:* palestra roccia.
8ª Lezione	*teorica:* storia dell'alpinismo europeo; *pratica:* salita su roccia in montagna.

Per quanto riguarda l'organizzazione delle unità lezione e dei momenti di verifica vedere esempi precedenti. Per la verifica finale vedere la verifica dell'obiettivo del corso.

Realizzazione delle lezioni, delle esercitazioni e dei momenti di verifica

Si procede poi alla realizzazione del corso cioé ai singoli momenti di lavoro.

Sarà compito degli Istruttori orrganizzare l'apprendimento con gradualità, tenendo sempre presente, durante le varie fasi del lavoro l'obiettivo che si desidera conseguire.

Tali momenti operativi, sia teorici che pratici, saranno completati da esercitazioni che consentiranno di verificare il livello di apprendimento da parte degli allievi.

Valutazioni

Per quanto riguarda le valutazioni si fa riferimento al capitolo del manuale che tratta in modo approfondito l'argomento.

Il presente manuale esce per iniziativa del Gruppo di lavoro CONI - CAI, istituito per dare pratica attuazione al Protocollo d'Intesa firmato tra i due Enti nel 1988 a seguito della partecipazione del CAI alla grande manifestazione «100 Giorni di Sport al Foro Italico», organizzata dal CONI nelle estati del 1985 e 1986. In quell'occasione il Club Alpino Italiano fu presente con una palestra artificiale di arrampicata, frequentata da un numerosissimo pubblico assistito da Istruttori di Alpinismo e da Guide Alpine.

L'idea del Protocollo d'Intesa, nel quale è espressa la volontà di collaborazione tra i due Enti e sono indicati i principali comuni obbiettivi da perseguire, trova origine in un rapporto storico tra CONI e CAI. Uomini del CONI e del CAI hanno rivestito importanti cariche e svolto impegnative attività nelle due Istituzioni e numerosi soci del Club Alpino hanno praticato con successo discipline olimpiche.

Questo stretto, antico rapporto è stato ricordato e documentato nella manifestazione, organizzata il 25 novembre 1998 presso il Salone d'Onore del CONI «Omaggio a Aldo Bonacossa e Giordano Bruno Fabjan», entrambi illustri alpinisti, soci del CAI; il primo fondatore e Presidente della FISI, il secondo organizzatore delle Olimpiadi invernali di Cortina e Vice Segretario Generale del CONI.

Il manuale è il frutto di tale collaborazione e si riferisce a un tema - la didattica - al quale, per evidenti motivi, il CONI e il CAI dedicano la massima attenzione. In esso i ricercatori del CONI e le Scuole Nazionali di Alpinismo del CAI hanno profuso con comune entusiasmo le loro conoscenze e le loro esperienze.