

FIELDBOOK METODOLOGICO

1

Il Progetto MOIDA

Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo
Abruzzo
CPIA L'AQUILA
CPIA PESCARA-CHIETI
CPIA TERAMO

Scuola Capofila CPIA TERAMO
Dirigente Scolastico Dott. Pierluigi Bandiera

Responsabile scientifico
Prof. Antonella Nuzzaci
Università degli Studi dell'Aquila
Dipartimento Scienze Umane – Pedagogia sperimentale

Anno scolastico 2017-18



© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

Abstract

A partire dall'analisi dei modelli di lezione in letteratura e dall'analisi di contesti di istruzione come i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), caratterizzati da elevata varietà delle caratteristiche degli apprendenti e da estrema variabilità delle condizioni di apprendimento, il progetto si è incentrato sull'analisi dei processi di pianificazione della lezione e dei suoi risultati per cercare di incrementare le competenze di micro-progettazione dei docenti e sostenere i processi decisionali in situazione. Esso, impiegando una metodologia integrata che ha fatto leva sul potenziamento dell'uso dell'osservazione strutturata e della riflessione critica legate alle tecniche di videotaping e di modellamento di una lezione stimolo effettuata da un docente esperto, si è incentrato sulla capacità dell'insegnante di costruire e realizzare un modello di lezione capace di

2

- coniugare teoria e pratica entro un modello di lezione che, partendo dalla definizione del piano della lezione (struttura e previsione) e della sua realizzazione (videoregistrazione), utilizzasse le conoscenze implicite dei docenti partecipanti;
- predisporre un piano tecnico della lezione che consentisse agli insegnanti di gestirne apertura, corpo e chiusura e un piano di pratico che aiutasse a gestire i tempi (preparazione, apertura, applicazione e valutazione) (le fasi);
- contemplare una struttura della lezione che rafforzasse i processi di allineamento rendendo la lezione più coerente sul piano degli obiettivi, prerequisiti, contenuti, strategie impiegate e sistema di verifica adottato sia nella fase di pianificazione (struttura del piano) sia nella fase realizzativa (azione), in termini di stile esposizione/presentazione, chiarezza ecc.;
- sviluppare un disegno di lezione che contemplasse il recupero dei prerequisiti, in termini di utilizzazione di ciò che è stato insegnato in precedenza e appreso dagli allievi, l'introduzione in termini di continuità tra ciò che la precede e ciò che segue e legame ad aspetti concreti della vita, presentazione in termini

2

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

di controllo nell'introduzione di informazioni e concetti nuovi rispetto al materiale e al/ai compito/i considerati, la pratica, rispetto alle opportunità di praticare le informazioni ricevute e le abilità acquisite, la valutazione in termine di verifica dell'insegnante di quanto appreso dagli studenti (efficacia);

- gestire le transizioni in situazione e in azione in fase realizzativa e le eventuali difficoltà emergenti in contesto d'aula), come gli imprevisti.

Indice

Introduzione

1. Uno strumento metodologico: il Fieldbook
2. Perché il Fieldbook?
3. Il punto di partenza: il ruolo della videoregistrazione
4. La “scienza dell’insegnamento” guida le pratiche didattiche e la micro-progettazione
5. La struttura del Fieldbook metodologico

4

Sezione metodologica

Perché osservare l'insegnamento

1. Osservare l'insegnamento per imparare ad insegnare
2. Riflettere sull'insegnamento con l'osservazione guidata su video-registrazione
3. Riflessione critica e videoregistrazione per apprendere a “fare lezione”
4. Lo studio: disegno e fattori
5. Osservare e riflettere criticamente sulla lezione stimolo video-registrata: analisi individuale e di gruppo

Procedure e risultati

1. Un modello per imparare dall'osservazione dell'insegnamento attraverso la lezione videoregistrata
2. Lo sguardo dell'osservatore esterno durante la lezione stimolo
3. Risultati legati alle fasi di lavoro interessate nell'analisi
4. Risultati riguardanti la fase finale dello studio
5. Funzioni di insegnamento e video-lezioni elaborate dagli insegnanti partecipanti
6. Benefici del progetto e qualità percepita

4

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

Sezione formazione

Modulo di formazione metodologico A: il Piano della Lezione (PL)



1. Riflessione sull'insegnamento e sul piano della lezione attraverso l'uso della videoregistrazione
2. Il Piano di Lezione: una mappa stradale
3. Pianificare la lezione: l'istruzione diretta
4. L'insegnamento diretto, oggettuale e strategicamente integrato
5. Analisi dei bisogni e autovalutazione dello studente
6. Il Piano della Lezione (PL) e il processo di pianificazione
7. I processi di allineamento

Modulo di formazione metodologico B: i modelli di lezione

1. La lezione a quattro tempi
2. Il modello di Robert Gagnè
3. Il grado di consapevolezza: l'uso del feedback nell'azione didattica
4. Modelli e strumenti

Riferimenti bibliografici

Introduzione

1. Uno strumento metodologico: il Fieldbook

6

Questo Fieldbook costituisce, da una parte, l'apparato documentale e documentario del Progetto MOIDA e, dall'altra, fornisce una Guida per gli insegnanti che sono chiamati ad organizzare l'attività didattica nelle classi dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), caratterizzate da elevata varietà delle caratteristiche degli apprendenti e da estrema variabilità delle condizioni di apprendimento, per cercare di aiutarli ad affrontare i processi di pianificazione della lezione e dei suoi risultati.

Esso descrive il processo di elaborazione e la serie di attività, di ricerca e formative, che hanno prodotto osservazioni sul campo e che vengono qui ampiamente documentate. Un suo scopo è quello di fornire al lettore dettagliate spiegazioni di quanto avvenuto nell'attività di formazione e nel processo di ricerca e dei loro risultati per cercare di far comprendere agli insegnanti come le informazioni raccolte sul campo possano essere interpretate, analizzate, utilizzate e implementate proficuamente in altri contesti. Un piano di indagine e diversi strumenti sono stati elaborati per sostenere gli insegnanti dei CPIA nei processi di micro-pianificazione, prestando particolare attenzione al Piano della Lezione (PL) e alla sua costruzione. Di tale esperienza viene dato conto in questo manuale.

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

2. Perché il Fieldbook?

Lo scopo di questo Fieldbook metodologico è quello di agire, attraverso la riflessione sull'azione, come fonte principale per l'analisi delle pratiche didattiche progettuali e come guida per innescare un processo di innovazione determinato dall'uso appropriato e integrato di risorse in contesto.

7

Da considerare anche come una "Guida Metodologica", che consente di rispondere alle legittime preoccupazioni di insegnanti "novizi ed esperti", in formazione iniziale e continua, non ha alcuna pretesa di essere esaustiva sul piano dell'azione e degli interventi, ma riunisce in sé gli elementi essenziali per progettare, preparare, realizzare e valutare una sequenza di formazione in un contesto didattico caratterizzato da elevata varietà e variabilità. Lo scopo è quello di mettere in grado gli insegnanti dei CPIA di pianificare e organizzare un piano della lezione e realizzarla seguendo i riferimenti della letteratura scientifica e i modelli interpretativi a disposizione (Vedi, Sezione Materiali: 2 - Indicatori di performance), mobilitando le risorse e le competenze professionali presenti e utilizzando proficuamente l'esperienza acquisita.

Un vantaggio del Fieldbook risiede nella capacità di fornire una visione generale sia dell'attività di ricerca sia di quella didattica, soprattutto in riferimento alle principali funzioni svolte dall'insegnamento e all'uso sistematico della Lezione Diretta (LD) e del Piano di Lezione (PL) strutturato.

Ci auguriamo che gli insegnanti e i formatori di insegnanti ne possano trarre vantaggio, avendo la possibilità di studiare e discutere su quanto emerso e contenuto in questo "manuale metodologico della formazione".

3. Il punto di partenza: il ruolo della videoregistrazione

L'idea da cui si è partiti è che il potere dell'osservazione possa migliorare la qualità dell'insegnamento e le sue "pratiche", che possono essere notevolmente sollecitati attraverso l'utilizzo di video esplicativi che fungano da stimolo per una riflessione accurata su quanto osservato. Se è vero infatti che, come la letteratura mostra, esistano difficoltà di diversa natura nell'uso del video nella formazione, riconducibili a fattori diversi come, intrusività, ansia e selettività, è però altrettanto vero che essi siano di solito superati dagli indubbi vantaggi che ne derivano dal suo uso, poiché esso:

- consente all'insegnante di studiare e, in qualche misura, di oggettivare la propria pratica;
- permette il recupero di elementi che documentino e comprovino affermazioni, ricordi ecc., evitando problemi di dimenticanza;
- consente di preservare il valore documentario del materiale videoregistrato, anche in termine di ricchezza di elementi, punto di partenza per l'analisi di sequenze successive per selezionarle e confrontarle, di focalizzare una serie di comportamenti, atteggiamenti, posture e reazioni di insegnanti e studenti, di riflettere per esaminare varianti diverse di una fase particolare della lezione ecc.;
- permette la condivisione dello stesso corpus da parte di più persone in tempi diversi, in simultaneità ecc.
- facilita l'insegnante (o l'osservatore esterno) nel condurre con precisione l'analisi in fase post-osservativa, perché gli permette di selezionare sia episodi particolari - problematici o meno - per giungere ad un dettagliato esame

dell'azione e una discussione accurata individuale e in gruppo del materiale esaminato.

La ripresa video offre numerosi vantaggi anche per comprendere l'attività in classe (osservazione in aula) da più punti di vista, offrendo la possibilità di sottoporre il materiale registrato ad una sorta di "anatomia" per evidenziare la peculiarità delle sue diverse parti per poi, eventualmente, ricomporlo nella sua interezza tramite discussione tra osservatori.

9

Tuttavia, anche se alcuni ricercatori sostengono che tale tecnica sia da considerarsi "intrusiva" e che, a volte, potrebbe essere ancora più invadente dell'osservazione viva, soprattutto quando si svolge in una comunità in cui il *video-taping* non è comunemente utilizzato, la ricerca ha mostrato come, sebbene gli studenti (e i loro insegnanti) possano essere distratti dall'apparecchiatura di registrazione all'inizio della lezione, la presenza della fotocamera sia in realtà trascurabile non appena ci si è fatta l'abitudine. In questo senso, la registrazione video potrebbe essere meno intrusiva dell'osservazione viva, specialmente quando contempla più di un osservatore. Diversi osservatori infatti possono concentrarsi sullo stesso video, considerandolo come base per un'analisi condivisa, o effettuare l'osservazione individualmente in tempi e luoghi diversi, ripetutamente e ininterrottamente rispetto a precise sequenze. Ciò tende ad accrescere l'affidabilità della ripresa rispetto all'operatore che riprende la sequenza. Se il livello di affidabilità richiesto non venisse inizialmente raggiunto potrebbe essere condotta una ulteriore formazione degli osservatori per aumentare l'affidabilità della ripresa nella direzione dell'intersoggettività. Inoltre l'utilizzo di più fotocamere potrebbe consentire l'acquisizione contemporanea di aspetti diversi della classe e la sincronizzazione e l'utilizzo di un mixer permetterebbe di collegare aspetti ed elementi diversi della ripresa, poiché i video

sono registrazioni permanenti delle attività in classe, su cui è possibile eseguire analisi multiple e temporalmente diverse.

I vantaggi della videoregistrazione sono dunque molti rendendo quest'ultima una tecnica estremamente potente per studiare le pratiche didattiche degli insegnanti, in particolare quelle relative ai processi di pianificazione. Nello specifico, la videoregistrazione, specie nella fase di post-osservazione, se opportunamente coniugata con una riflessione strutturata sulle sequenze, permette all'insegnante di individuare, attraverso l'osservazione di un modello, per esempio di un altro insegnante (collega o esperto in azione), elementi, componenti e stili del suo insegnamento riconducibili a comportamenti, atteggiamenti, posture e competenze metodologiche funzionali o disfunzionali, significative o scarsamente significative, efficaci o meno (attraverso la discussione in fase di post-osservazione e la ripetizione delle sequenze durante la riflessione strutturata).

10

La videoregistrazione e il relativo materiale elaborato, oltre che le sue diverse forme di utilizzazione in contesto, hanno evidenziato come ogni "visione ragionata e riflessiva" della lezione sia in grado di generare nuove intuizioni e comprensioni per l'insegnante in formazione iniziale e in servizio, nonché affinare la consapevolezza del docente circa i punti di forza e di debolezza e di sviluppo della sua pratica.

Ciò evidenzia come attraverso il materiale filmato sia possibile costruire repertori per lo studio di pratiche didattiche e riflessive (indotte dall'uso del video) volte a migliorare l'efficacia dell'insegnamento diretto. Lo scarso uso della videoregistrazione nella pratica didattica e nello sviluppo professionale degli insegnanti sembrerebbe infatti determinato più da paura e inesperienza che non da altro, come anche da problemi di intrusione e ansia che sembrerebbero più supposti che reali. In

realtà tale strumento, se usato appropriatamente, potrebbe rivelarsi estremamente prezioso per migliorare l'insegnamento e per accrescere qualitativamente le competenze metodologiche del docente. Osservare altri insegnanti, colleghi o esperti (che fungano da modelli o meno), è un ottimo modo per aiutare ad accrescere la consapevolezza sull'insegnamento, oltre che sulle sue possibilità e suoi limiti.

4. La “scienza dell'insegnamento” guida le pratiche didattiche e la micro-progettazione

Questo Fieldbook è stato dunque progettato per aiutare gli insegnanti a comprendere come diventare mentori di se stessi a partire da una formazione incentrata su un'idea di didattica guidata dalla “scienza dell'insegnamento”.

Al centro dell'analisi viene posto uno dei problemi annosi dell'insegnamento, ovvero quello della formazione di una delle competenze metodologiche più importanti della professione insegnante, ovvero la progettazione, ed in particolare quella che si riferisce alla micro-progettazione, i cui principi fondamentali sono alla base del “far lezione”.

L'idea è quella di una “lezione” capace di coniugare teoria e pratica entro un sistema interconnesso per poter sviluppare un approccio critico-riflessivo all'insegnamento, che può essere impiegato con qualsiasi metodologia o strategia didattica per produrre una maggiore e più profonda consapevolezza dei processi decisionali e del “fare didattico”.

Tutto quanto contenuto in questo Fieldbook è quindi destinato a servire come rapporto documentale e documentario della ricerca, connessa all'esperienza di formazione metodologica a cui sono stati esposti gli insegnanti dei CPIA e alla pratica dell'insegnamento quotidiano, poiché, come è noto, l'esperienza da sola non è sufficiente ad alimentare lo sviluppo e la consapevolezza professionale.

5. La struttura

Il Fieldbook è costituito da due parti:

- la sezione metodologica, che contiene l'apparato documentario e documentale della ricerca (approccio, disegno, procedure e strumenti utilizzati);
- la sezione formazione, costituita dalla descrizione del percorso di formazione attuato.

12

La Guida contribuisce a orientare gli insegnanti e a sostenerli nella micro-progettazione per attingere a riferimenti e strumenti per effettuare scelte didatticamente efficaci. Alcune pagine (come quelle relative ai modelli di lezione) sono state progettate per essere applicabili ad un ampio ventaglio di situazioni e per rendere possibile la trasposizione didattica, trascorso il periodo di osservazione della video-lezione.

Si ricorda dunque che questo Fieldbook deve essere concepito, usato e interpretato come uno strumento che, nato da una ricerca sul campo, sia capace di rendere spendibile e implementabile quanto acquisito “con e nello” studio. Pertanto la sua struttura riflette il carattere di una “Guida” in grado di accompagnare il lettore lungo il percorso effettuato. Per la ricerca scientifica e per i dati ad essa riferiti si rimanda a successivi prodotti, che saranno elaborati allo scopo di spiegare il disegno esplorativo e la metodologia adottati, gli eventuali problemi incontrati e gli esiti dello studio.

Tutto il materiale di formazione e di ricerca è caricato sulla Piattaforma – Progetto MOIDA.

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

SEZIONE METODOLOGICA

Perché osservare l'insegnamento

13

1. Osservare l'insegnamento per imparare ad insegnare

L'osservazione dell'insegnamento è ampiamente utilizzata nella formazione iniziale e continua degli insegnanti come mezzo per guidare questi ultimi verso una migliore comprensione del proprio insegnamento e di quello degli altri. Le attività di osservazione sistematica possono avere un impatto positivo sulla pratica degli insegnanti poiché le esperienze osservative sono prevalentemente legate all'efficacia didattica, ovvero al grado di miglioramento della qualità delle pratiche. Così, se l'osservazione è diretta ad accrescere la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento i suoi strumenti sono in grado di identificare, descrivere, analizzare e interpretare e verificare l'efficacia di una sequenza di istruzione. In questo senso, la ricerca chiede spesso ai docenti di fornire osservazioni scritte, analisi e riflessioni su come sono soliti usare l'osservazione e su come interpretano fatti, eventi, comportamenti, anche quelli legati alle pratiche di insegnamento cosiddette "esemplari", mentre si svolgono all'interno di una classe, per cercare di comprenderne le componenti di efficacia.

L'insegnamento efficace può essere considerato come la capacità di utilizzare conoscenze teoriche, concettuali, pedagogiche e competenze didattiche e metodologiche volte a strutturare l'insegnamento in maniera appropriata e le cui situazioni

richiedono specifiche abilità per risolvere i problemi complessi dell'istruzione, in modo tale da promuovere l'apprendimento di tutti gli studenti. Creare repertori osservativi sull'insegnamento costituisce dunque la premessa indispensabile di una ricerca che permette non solo di identificare e comprendere l'impiego di strategie e metodologie appropriate in contesto, ma anche di guardare sotto la superficie dei comportamenti e degli atteggiamenti professionali, ovvero rilevare quei principi, pensieri e procedure sottostanti all'insegnamento e all'apprendimento in classe (Peterson & Comeaux, 1987). Ciò include l'esame degli scopi, delle ragioni, delle aspettative e dei risultati del docente (Berliner, 1986; Carter, Cushing, Sabre, Stein, & Berliner, 1988). Per poter guardare sotto lo strato superficiale dell'insegnamento e scendere in profondità nell'agire professionale, gli insegnanti devono pertanto riuscire a svelare e ad attingere ai loro pre-esistenti schemi di insegnamento e apprendimento in classe, che comprendono le conoscenze ed esperienze precedentemente acquisite, nonché le prospettive concettuali e procedurali, e, se necessario, rimetterle in discussione decostruendo comportamenti e atteggiamenti errati o scarsamente fondati scientificamente.

14

In questa sede sono, dunque, tre le ragioni fondamentali che richiamiamo per avere intrapreso uno studio volto ad osservare l'insegnamento in contesti CPIA e, nello specifico, il "fare lezione".

1. Aiutare gli insegnanti ad individuare i punti di forza e di debolezza del loro insegnamento

Gli insegnanti sono generalmente lasciati soli a condurre il loro insegnamento in maniera autonoma, mentre l'osservazione, unita alla riflessione "sulla, nella e per" l'azione, diviene un valido sostegno per aiutarli sia a rilevare e ad oggettivare

quanto accade nella pratica al fine di migliorarla sia a condividere con i propri colleghi e/o con osservatori esterni quanto rilevato per comprendere meglio ciò che accade in aula quando fanno lezione. Ad esempio, un collega che lavora nella nostra classe può aiutarci ad individuare i nostri punti di forza e le nostre debolezze allo scopo di costruire prestazioni professionali più forti o di capire come apportare modifiche, se necessario, al nostro agire in aula.

2. Aiutare gli insegnanti ad insegnare meglio, ovvero ad accrescere le competenze professionali di tipo micro-progettuale

Il processo osservativo dei docenti va preparato e sostenuto dalla ricerca per aiutarli a prepararsi meglio all'osservazione del proprio insegnamento e a disporsi all'accettazione:

- ✓ della presenza di osservatori esterni o di esperti in classe che guidino la formazione e la ricerca, che spesso può risultare un'esperienza inquietante o fastidiosa per molti;
- ✓ della necessità di migliorare il proprio insegnamento, che spesso viene interpretata dagli insegnanti come una valutazione sia interna che esterna del proprio operato;
- ✓ dell'uso di criteri applicati ai protocolli osservativi e riflessivi sull'insegnamento.

3. Promuovere la qualità dell'insegnamento, ovvero del "far lezione"

L'utilizzazione dell'osservazione e della riflessione in contesto didattico è sostanzialmente diretta a promuovere la qualità dell'insegnamento. Infatti, entrambe queste attività più che di giudizio assolvono alla funzione di sviluppo, in quanto si innestano nella complessità del dominio della didattica (Consul-

tare in piattaforma il Materiale n. 1 – **Didattica – Sezione Formazione metodologica**), che implica un continuo processo di trasformazione degli interventi formativi che coinvolge coloro che fanno parte del processo. Gran parte del valore dell'osservazione e della riflessione e dell'interazione tra insegnante e ricercatore risiede nel fatto che esse sono collegate allo sviluppo professionale, ossia all'area del *decision making* e a quella dell'*instructional design* (Consultare in piattaforma il Materiale n. 4 – **Progettazione – Sezione Formazione metodologica**).

16

2. Riflettere sull'insegnamento con l'osservazione guidata attraverso videoregistrazione

La pratica riflessiva è una componente integrale del successo dell'insegnante in classe (Zeichner, & Liston, 1996; Valli, 1992; 1997), che richiede di tornare indietro rispetto all'azione, considerando le implicazioni e gli effetti che quell'azione ha avuto nelle pratiche didattiche in termine di conseguenze, effetti ecc.

La ricerca ha mostrato come la riflessione formale sull'insegnamento possa condurre ad una migliore comprensione delle pratiche didattiche, della gestione della classe e della professionalità (Grossman & Williston, 2003). E molti metodi si sono succeduti negli anni per stimolare la pratica riflessiva nel contesto della formazione, i quali hanno richiesto agli insegnanti l'utilizzo di strumenti, spesso onerosi, dal punto di vista del tempo di applicazione, qualche volta con un minimo impatto sulla performance didattica (Rodgers, 2002).

La pratica riflessiva è comunque stata da tempo identificata come componente fondamentale per facilitare l'apprendimento e lo sviluppo della competenza, come già evidenziato da John Dewey nel 1933, ma soprattutto perché mette in grado il

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

professionista della didattica di condurre una revisione sistematica della progettazione e dell'intenzionalità, riflettendo sull'agire senza affidarsi solo all'esperienza. Essa, come espressione generica, si riferisce a quelle attività con cui gli individui e gli insegnanti si impegnano ad esplorare le loro esperienze per accrescere il piano della comprensione e della competenza (Boud, Keogh, & Walker, 1985, p. 19).

Gli insegnanti trascorrono molto tempo a pianificare e valutare la loro performance, cioè riflettono sull'azione; quelli con maggiore esperienza, se opportunamente formati, sono in grado di adattare la propria lezione e contemporaneamente agire e riflettere "in azione" (Boud, 2001; Schön, 1987) e non solo sull'azione.

La definizione data da Boud e dai suoi colleghi sottolinea l'importanza di esplorare pensieri e sentimenti, oltre che comportamenti e atteggiamenti degli insegnanti per capire come imparare per migliorare "nel futuro".

Le emozioni sono un fattore importante da considerare nel processo di apprendimento (Pekrun et al, 2002), in particolare le emozioni positive facilitano lo sviluppo della riflessione (Mann, Gordon, & MacLeod, 2009).

3. Riflessione critica e videoregistrazione per apprendere a "fare lezione"

La riflessione sul video è un processo che utilizza l'analisi video per stimolare la riflessione e per effettuare un confronto tra "fatto didattico filmico" ed "esperienza" finalizzati a mettere in moto e ad alimentare un percorso migliorativo. Tale tecnica, unita all'osservazione, cerca di fornire soluzioni per la rimozione delle barriere (in termini di tempo, strumenti, supporti), che tradizionalmente impediscono di attuare una riflessione significativa e duratura. La ricerca mostra come il video potenzi il processo di riflessione con evidenti impatti positivi sulle abilità di ordine superiore e sulla consapevolezza degli insegnanti, contribuendo a stimolare, attraverso l'uso di opportuni dispo-

tivi, il pensiero critico-riflessivo sull'insegnamento. Il video, impiegato come strumento nella formazione degli insegnanti, fornisce i mezzi attraverso i quali un "episodio didattico" può essere catturato in modo permanente per essere usato come punto di riferimento per la riflessione. Si tratta, nella pratica riflessiva, di sviluppare abilità cruciali (Osterman & Kottkamp, 2004) in modo che possano essere usate quando si insegna, dando più profonda considerazione alle implicazioni cognitive, sociali e morali dell'insegnamento (Pedro, 2006). La pratica riflessiva comporta il processo cognitivo di pensare e monitorare la propria pratica in concomitanza con la considerazione delle conoscenze esistenti sull'insegnamento in modo tale che possano essere continuamente migliorate (Parsons & Stephenson, 2005). Professionisti riflessivi che possono impegnarsi sia nell'autovalutazione che nel problem solving (Leitch & Day, 2000) e che hanno bisogno di trovare il tempo per la riflessione, per mettere in discussione lo status quo (Larivee, 2000) e per fare e analizzare ciò che fanno (Pedro, 2006).

18

Il concetto di riflessione fu introdotto da Dewey (1933, p. 9), che definì il termine come una considerazione attiva, persistente e attenta di qualsiasi credenza o presunta forma di conoscenza alla luce dei motivi che la sostengono e le ulteriori conclusioni a cui tende nell'apertura mentale e responsabilità. Per sviluppare questi atteggiamenti era necessaria una considerazione attenta e dettagliata della propria pratica che, come suggerisce Schon (1996), dovrebbe avvenire sotto la guida di un insegnante avanzato o esperto.

4. Lo studio: disegno e fattori

Questo studio, a partire dall'uso e dall'analisi di un innovativo modello di osservazione/riflessione critica supportata dalla videoregistrazione, che funge da sfondo interpretativo al "fare lezione", e dall'impiego, in forma integrata, di opportuni

18

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

strumenti esplorativi che aiutino l'indagine ad assolvere al suo carattere multifocale, si focalizza sui contesti caratterizzati da elevata varietà delle caratteristiche degli apprendenti e da estrema variabilità delle condizioni di apprendimento, come i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), per cercare di aiutare gli insegnanti ad affrontare e gestire i processi di pianificazione della lezione e dei suoi risultati.

In particolare, lo scopo di tale approccio, che coniuga l'osservazione e la riflessione con ripresa video e azione, è quello di migliorare le pratiche relative al "far lezione" e di accrescere in profondità la riflessione e stimolare il cambiamento per accrescere l'incidenza dei processi di pianificazione degli insegnanti.

Lo studio si incentra sull'osservazione diretta per stimolare, in particolare, la riflessione sulla micro-progettazione, ovvero sulla capacità di progettare, costruire, realizzare e valutare un piano di lezione. Si tratta di utilizzare l'analisi video di una lezione per accrescere la qualità della riflessione sulla pratica professionale.

Il problema

La questione principale di questo studio è la seguente:

"Come utilizzare l'osservazione/l'analisi e la riflessione video in un contesto ad elevata varietà delle caratteristiche dei destinatari dell'apprendimento e ad elevata variabilità delle condizioni di apprendimento per rafforzare le competenze micro-progettuali degli insegnanti e il loro processi di riflessione sulle azioni di pianificazione della lezione?".

La riflessione sull'azione è qui intesa come una forma di riflessione focalizzata, persistente e critica, volta a realizzare un obiettivo (Dewey, 1933), utilizzando l'osservazione di una lezione videoregistrata da parte di un esperto come stimolo per un'adeguata costruzione di un piano di lezione e per la sua rea-

lizzazione. L'idea di partenza era quella che, per essere efficaci, le riflessioni degli insegnanti devono portare ad un concreto miglioramento delle pratiche di insegnamento. Senza azione, la riflessione sull'insegnamento perde il suo scopo originario. Pertanto studiare il processo di "riflessione su, per e nell'azione", utilizzando l'osservazione guidata e strutturata ha comportato nel progetto lo sforzo di concentrarsi sugli elementi chiave contenuti nelle domanda di ricerca principale a

20

✓ gli insegnanti dei CPIA sono in grado di individuare le aree di miglioramento della lezione diretta se esposti ad una lezione stimolo videoregistrata potenziata dall'analisi osservativa/riflessiva;

✓ gli insegnanti sono in grado di compiere un'analisi critico-riflessiva del loro insegnamento a seguito di un intervento di formazione volto ad utilizzare un modello di analisi della lezione osservativa/riflessivo video-migliorato;

✓ gli insegnanti sono in grado di comprendere le soluzioni per individuare potenziali miglioramenti a seguito un intervento di formazione volto ad utilizzare un modello di analisi della lezione osservativo/riflessivo video-migliorato.

In subordine comprendere:

✓ quale influenza producono precisi schemi di micro-progettazione didattica (piano della lezione) su un modello di analisi della lezione osservativo/riflessivo video-migliorato;

✓ l'investimento di tempo e di sforzo richiesto agli insegnanti per utilizzare un modello di analisi della lezione osservativo/riflessivo video-migliorato è adeguato;

✓ il pensiero critico viene rafforzato attraverso un modello di analisi della lezione osservativo/riflessivo video-migliorato.

Il background

Frequentemente i dirigenti scolastici e gli insegnanti lamentano sempre più di incontrare serie difficoltà di gestione e conduzione della scuola e della didattica in contesti ad elevata varietà e variabilità come i CPIA. La letteratura mostra come proprio in tali contesti la riflessione attiva abbia il vantaggio di aiutare a migliorare le pratiche di insegnamento e a soddisfare i bisogni dei destinatari dell'apprendimento (Schön, 1987; Zeichner & Liston, 1996; Valli, 1997; Jay & Johnson, 2000; Grosman & Williston, 2003; Farrell, 2004; Warden, 2004). A diverso livello, sono stati utilizzati differenti metodi e tecniche per incoraggiare l'insegnante ad impiegare l'osservazione e la riflessione, alcuni dei quali includono l'intervento di insegnanti-mentor (Tauer, 1998), di gruppi e di esercizi di riflessione collaborativi (DuFour, 1998), di insegnanti in formazione ecc. I vantaggi della pratica riflessiva si potenziano se legati all'uso della videoregistrazione come strumento migliorativo dell'osservazione per la comprensione della lezione attraverso la riflessione (Zeichner & Liston, 1996).

Recentemente i ricercatori hanno esaminato l'uso dell'osservazione/riflessione supportata dal video ed hanno individuato tecniche specifiche per incoraggiare e migliorare la riflessione degli insegnanti (Jensen, 1994; Storeygard, 1995; Cunningham, 2002; Sherin, 2003; Sherin & van Es, 2005), conducendoli verso un progressivo miglioramento della professionalità. I risultati della ricerca suggeriscono come l'utilizzo del video sia uno strumento produttivo per accrescere la riflessione e la consapevolezza circa le prestazioni degli insegnanti. I vantaggi includono soprattutto la capacità di:

- valorizzare le conoscenze, implicite ed esplicite, circa le modalità di insegnamento degli insegnanti e quelle di apprendimento degli studenti;

- fornire un ottimo punto di partenza per la discussione e lo sviluppo professionale;
- definire un metodo di riflessione formale strutturato per agevolare il miglioramento di un insegnamento misurabile (Cunningham, 2002);
- migliorare le prestazioni in aula e giungere ad una maggiore comprensione dell'apprendimento degli studenti (Jensen, 1994).

22

Ci sono diversi aspetti logistici e organizzativi che pongono ostacoli all'uso della riflessione supportata dal video. Per esempio, generalmente la riflessione non è accettata come parte critica del lavoro degli insegnanti (Jay & Johnson, 2002) e spesso questi ultimi, da parte loro, non sono sicuri di come e su cosa riflettere (Jadallah, 1996). Per tale ragione, con questo progetto si intende rispondere ad alcune delle obiezioni qui sollevate.

Il processo

Cosa è successo prima della riflessione sulla videoregistrazione?

Dopo aver pianificato la ricerca e l'osservazione ed avere effettuato la consultazione tra le diverse figure componenti il team di ricerca, è stata effettuato un incontro preliminare in presenza in cui sono stati illustrati ai partecipanti gli obiettivi dello studio ed avviata la formazione agli insegnanti della rete dei CPIA delle quattro province abruzzesi (vedi Sezione Formazione).

Struttura del percorso: dalla registrazione della lezione stimolo all'osservazione della videoregistrazione:

- incontro di pre-registrazione degli esperti con il team;
- conoscenza delle classi degli studenti dei CPIA da parte degli esperti (docenti universitari) nelle quali si sarebbe videoregistrata la lezione stimolo;

22

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

- osservazione della classe e rilevazione dei pre-requisiti;
- processo di registrazione della lezione-stimolo;
- controllo del materiale videoregistrato da parte del team di ricerca;
- consegna della videoregistrazione della lezione stimolo agli insegnanti per l'osservazione e la riflessione;
- osservazione individuale e lettura della videoregistrazione da da parte degli insegnanti dei CPIA interessati per l'effettuazione del processo di riflessione critica sulla lezione stimolo videoregistrata, uso degli strumenti e produzione del materiale.

Dichiarazione partecipante: "Il feedback relativo alla videoregistrazione è stato estremamente utile. Come un altro occhio in classe, esso è riuscito a dirmi su che cosa fosse necessario continuare a lavorare/non funzionasse e cosa degli studenti non riuscivo a vedere. Ho trovato questo lavoro essere estremamente prezioso".

Incontro di pre-osservazione/pre-registrazione

Chiaramente, affinché l'osservazione fosse efficace è stato necessario per gli esperti conoscere i destinatari della lezione al fine di rilevare i loro pre-requisiti. Tale verifica si è resa necessaria prima della videoregistrazione della lezione stimolo e dell'osservazione degli insegnanti, in modo tale che l'esperto avesse un certo grado di conoscenza complessiva del contesto e della classe in cui avrebbe agito, oltre che del processo osservativo complessivo. Per questi motivi è stata effettuata una riunione del *team di ricerca* per discutere su:

- il tempo e il luogo dell'osservazione organizzati in modo da minimizzare qualsiasi potenziale impatto negativo sull'apprendimento degli studenti, in termini di stato e dimensione dell'aula, di disposizione dei posti a sedere, di calore, di luce e di ventilazione, di disponibilità di apparecchi audiovisivi ecc.;

- le caratteristiche degli apprendenti, in termini di aspetti quali storia e dimensione del gruppo classe (anno, situazioni particolari, grado ecc.), genere, età ecc. dei componenti;
- il posizionamento della lezione all'interno del programma nel suo complesso (come si inserisce all'interno del percorso di apprendimento scolastico);
- gli scopi e gli obiettivi della lezione specifica (matematica e lingua italiana);
- i risultati dell'apprendimento (che cosa gli studenti dovrebbero imparare);
- le potenziali difficoltà o aree di preoccupazione (indicazioni da parte del docente esperto osservato degli eventuali aspetti specifici da rispettare);
- qualsiasi attenzione specifica, ad esempio la gestione della lezione e della tecnica di videoregistrazione utilizzata;
- gli strumenti da impiegare successivamente (di valutazione e non);
- l'anticipazione di qualsiasi eventuale preoccupazione dell'esperto;
- l'anticipazione di qualsiasi eventuale preoccupazione dell'osservatore;
- l'anticipazione di qualsiasi eventuale preoccupazione dell'osservato;
- le regole di base per la condotta e il feedback;
- le regole di riservatezza e di discrezione.

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

Preparazione degli studenti

Può essere sconcertante per gli studenti se qualcun altro (esterno) si inserisce nella classe senza preavviso ed è ragionevole spiegare loro:

- ✓ che un docente esterno effettuerà una lezione alla classe;
- ✓ che la lezione servirà per aiutarli ad apprendere;
- ✓ che la lezione servirà ad aiutare i docenti a migliorare l'insegnamento e a rispondere sempre meglio alle loro esigenze di apprendimento.

Il processo di registrazione

Molti sono gli strumenti osservativi o le checklist che consentono di ottenere informazioni. Nel caso dell'osservazione guidata, come di quella utilizzata nello studio, gli insegnanti osservatori si sono indirizzati su elementi ben precisi nella visione del materiale, per restringere il campo di osservazione. L'uso di strumenti osservativi (griglie e scale di rating) e di criteri per la raccolta dei dati si è indirizzato all'esame e alla discussione di specifici temi relativi all'azione didattica e alla struttura del piano della lezione. Tuttavia, gli osservatori spesso si sentono scarsamente in grado di usare o costretti da questi strumenti di cui non sempre comprendono l'efficacia. Essi hanno registrato ciò che hanno visto, descrivendo fedelmente le attività e le azioni osservate ed hanno effettuato un commento valutativo su di esse, che hanno comportato compiti di scrittura impegnativi e rapidità di osservazione, ma soprattutto di selezione delle sequenze da visionare a seconda degli aspetti da evidenziare. Per tale ragione si è ricorso alla videoregistrazione, per la facilità di registrazione dei dettagli, il rispetto dei tempi e la separazione della descrizione dal commento valutativo. Il numero considerevole di osservazioni effettuate ha permesso la

rilevazione di dati che sono stati utilizzati nella riflessione individuale e collettiva.

Il disegno dell'intervento e la focalizzazione dell'osservazione nella sessione videoregistrata

Sono prima di tutto state effettuate due lezioni stimolo da parte di due esperti senza videoregistrazione: una lezione di matematica e una di lingua italiana nel CPIA dell'Aquila.

26

Tali prime due lezioni sono state seguite da altre due lezioni stimolo da parte di due esperti con videoregistrazione: una lezione di matematica e una di lingua italiana nel CPIA dell'Aquila.

Cosa è successo durante il giorno della videoregistrazione?

Il giorno della registrazione, gli esperti sono arrivati qualche minuto prima che la lezione iniziasse per predisporre una fase di riscaldamento. L'insegnante (osservatore esterno) della classe si è posto sul retro o sul lato della classe per essere il più discreto possibile, spiegando però prima (nuovamente) i motivi della presenza dell'esperto, già incontrato dagli studenti nella fase pre-osservativa nella stessa aula.

Lo sguardo dell'osservatore esterno

Durante la lezione effettuata dall'esperto, l'osservatore esterno ha preso in considerazione domande come:

- Qual è il clima della classe prima, durante e alla fine della lezione?
- Come è fisicamente organizzata l'aula e se e come tale organizzazione e disposizione degli arredi influiscono sui processi di insegnamento e di apprendimento?

- Come il docente esperto utilizza la comunicazione verbale e non verbale?
- Come è organizzata la classe e programmata la giornata nel giorno in cui si svolge la lezione stimolo?
- Quali tipi di domande gli allievi hanno rivolto all'insegnante rispetto alla lezione stimolo condotta dall'esperto esterno?
- Come e se l'esperto ha utilizzato i supporti alla lezione (gesso, oggetti, PowerPoint, ecc.)?
- Come l'esperto ha motivato gli studenti e come questi hanno risposto alla stimolazione?
- Cosa hanno fatto gli studenti in classe durante la lezione stimolo?
- In quali modi gli studenti hanno partecipato alla lezione stimolo (prima, durante e dopo)?
- L'esperto ha fatto loro delle domande? Se sì, gli allievi hanno risposto alle domande?
- C'è stata una discussione tra l'esperto e gli studenti?
- Gli allievi hanno espresso preoccupazioni in merito a questo evento? Se sì, quali tipi di preoccupazione sembravano avere gli studenti e come le hanno espresse?

Controllo con gli studenti del gradimento e dell'apprendimento

Alla fine della sessione, è stato effettuato un utile controllo circa la ricaduta della lezione sull'apprendimento e sulla soddisfazione degli studenti, che ha consentito di raccogliere le opinioni degli studenti sulla lezione strutturata e verificare la loro comprensione prima e dopo che l'insegnante esperto lasciasse l'aula, vale a dire che si fosse rilevato il gradimento per la lezione stimolo e i risultati d'apprendimento. È stata condotta an-

che una conversazione informale con gli studenti, dopo la registrazione, per aggiungere informazioni sullo svolgimento della sessione.

Che cosa è successo dopo la registrazione della lezione stimolo?

È seguita alla fase di videoregistrazione quella di osservazione da parte degli insegnanti dei CPIA per cercare di individuare i punti di forza e le aree di miglioramento della lezione stimolo, per effettuare la riflessione individuale e collettiva su di essa e per strutturare il nuovo piano di lezione e la nuova videoregistrazione al fine di essere incoraggiati a prendere in considerazione i miglioramenti e ad implementarli. Appositi strumenti sono stati forniti per guidare sia le osservazioni che le riflessioni.

28

5. Osservare e riflettere criticamente sulla lezione stimolo videoregistrata: analisi individuale e di gruppo

Pochi giorni dopo la videoregistrazione della lezione stimolo, gli insegnanti si sono incontrati nella sessione per assistere alla proiezione e all'osservazione della videolezione stimolo e per riflettere e discutere sugli aspetti emergenti dell'insegnamento. Per piccoli gruppi, nei CPIA provinciali di afferenza, gli insegnanti partecipanti alla ricerca sono stati chiamati ad osservare il video e a concentrarsi su precise caratteristiche della lezione e ad effettuare il ciclo di riflessione individuale e di gruppo.

Riflessione sull'insegnamento

L'osservazione, la consultazione e la riflessione, attraverso un preciso modello di analisi, si sono concentrate sulla

lezione stimolo per esaminare “situazioni didattiche” e per fornire esempi concreti di azione. A tal fine, per rendere intenzionale la riflessione critica, sono stati utilizzati strumenti per l'analisi che hanno richiesto l'assunzione di processi analogici tra la lezione stimolo e l'insegnamento individuale che il docente avrebbe predisposto, impegnativi rispetto alle scelte e alle decisioni assunte prima, durante e dopo la seduta della lezione osservata e “critici” rispetto ai pensieri e ai modi diretti a soddisfare le future esigenze didattiche.

La visione della lezione ha previsto, in particolare, l'uso di uno strumento di riflessione critica volto a cogliere i punti focali su cui concentrare l'attenzione e sui quali l'insegnante, al momento di costruire la sua lezione, avrebbe potuto far leva sia per assumerli come riferimenti positivi sia per superarli come elementi negativi nel suo piano. Allo stesso tempo, è stato necessario stabilire il focus della lezione con appositi strumenti strutturati per aiutare gli insegnanti nell'assunzione di un punto di vista osservativo appropriato evitando una scarsa focalizzazione.

L'attività ha avuto una durata complessiva di circa 4 ore.

Nelle prime due ore l'osservazione si è concentrata sugli aspetti strutturali del piano della lezione, nelle altre due si è orientata verso una maggiore precisazione con lo scopo di seguire accuratamente una traccia che permettesse agli insegnanti/osservatori di comprendere e sintetizzare velocemente punti di forza e debolezza rispetto ad aspetti specifici della lezione stimolo (postura del docente, comunicazione ecc.) e al loro eventuale utilizzo o ri-utilizzo nella predisposizione e realizzazione del piano della lezione individuale da parte del singolo docente.

Sono state fornite raccomandazioni sull'osservazione della videoregistrazione da condurre singolarmente e in gruppo e linee guida per l'uso degli strumenti.

Alcuni esempi di indicazioni pratiche fornite:

- elencare gli errori effettuati e tentare di dare una interpretazione;
- concentrarsi sui processi di insegnamento e apprendimento, piuttosto che sui contenuti della lezione;
- controllare le forme di interazione tra insegnante e studenti;
- preoccuparsi di raccogliere soprattutto prove per un'interpretazione successiva.

30

Alcune indicazioni di processo e di gestione della sessione fornite:

Aprire e avviare l'osservazione:

- ✓ introdurre se stessi e lo scopo della osservazione (tecniche mutuata dall'uso dei focus group);
- ✓ fornire informazioni sulla riservatezza, incluso come si utilizzeranno le note e la registrazione della riunione.

Stabilire regole fondamentali, quali:

- ✓ parlare una persona parla alla volta;
- ✓ essere consapevoli del tempo, in modo che tutti abbiano la possibilità di parlare e di esprimersi;
- ✓ fornire prove e esempi quando possibile di ciò che si è osservato e si afferma;
- ✓ parlare chiaramente in modo che tutti i membri del gruppo possano sentire;
- ✓ non criticare le opinioni di altri membri, ma non esitare a fare domande.

Aprire la discussione facendo dichiarare ad ogni partecipante il proprio nome e la propria posizione.

Spiegare agli insegnanti in maniera chiara come vanno:

- ✓ comunicate le aspettative;
- ✓ precisate le forme di utilizzazione delle attività;

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

- ✓ fornite le espressioni/narrazioni ed usate eventuali connessioni ad esperienze di insegnamento individuali;
- ✓ impiegare/seguire/implementare/rifiutare eventuali elementi, aspetti, apprendimenti, suggerimenti della lezione stimolo osservata.

Dopo che la lezione è stata osservata, mentre è ancora fresca nella mente di tutti, i membri del team e gli osservatori esterni invitati hanno svolto una sessione di debriefing per discutere e analizzare le due lezioni stimolo. Il team ha stabilito alcune regole fondamentali per la discussione, come, ad esempio, quello di chiedere ai partecipanti di concentrarsi sulle lezioni (non solo sugli insegnanti) e sull'analisi di cosa, come e perché i docenti hanno agito in quel modo.

Il debriefing si è incentrato su tre domande chiave: in che modo i docenti esperti avessero perseguito gli obiettivi della lezione. Come avrebbe potuto essere migliorata la lezione stimolo? Cosa avessero imparato gli osservatori esterni da questa lezione.

- ✓ Durante il debriefing i partecipanti hanno offerto le loro osservazioni, interpretazioni, riflessioni e commenti sulla lezione. Lo scopo è quello di analizzare e valutare a fondo la lezione in termini di azioni ed eventi di insegnamento, struttura e coinvolgimento degli studenti. Dopo il debriefing, il team ha organizzato una ulteriore sessione per analizzare e riflettere ulteriormente sui risultati.
- ✓ Come risultato dell'analisi, il team ha identificato anche i modi per rivedere le lezioni stimolo.
- ✓ Lo studio delle lezioni stimolo ha previsto preveduto un secondo ciclo di ricerca in cui gli insegnanti, con appositi strumenti di riflessione, hanno studiato le videolezioni stimolo osservate. Tale analisi è servita a descrivere la lezione stimolo, ma anche ad ipotizzare,

rispetto a questa, modifiche negli elementi strutturali e/o nelle strategie da impiegare nella lezione che gli insegnanti avrebbero successivamente preparato dopo la fase di riflessione. In questo modo, gli insegnanti avrebbero potuto, nella fase successiva, costruire autonomamente la propria lezione a partire dalla predisposizione del piano di lezione riveduto e da un processo di allineamento della nuova lezione alla letteratura, rendendola così più efficace.

32

In questo senso, a distanza di qualche giorno, gli insegnanti sono stati invitati a costruire il piano della lezione e ad effettuare una videoregistrazione della lezione. In seguito, in piattaforma e nella riunione di restituzione, sono stati forniti loro i feedback opportuni sul percorso compiuto.

Dopo che gli insegnanti si sono impegnati in attività di sviluppo indipendenti per costruire il Piano di Lezione, una griglia di riflessione è stata loro fornita per aiutarli nella precisazione di specifiche azioni condotte riguardanti la lezione stimolo e sulle attività di implementazione di tali azioni.

Al termine dell'attività di ricerca, in sede plenaria, oltre all'attività di proiezione delle nuove lezioni videoregistrate preparate dagli insegnanti e all'attività di restituzione dell'esperienza effettuata, gli esperti hanno chiesto ai partecipanti:

- se e cosa avessero imparato dallo studio della lezione e se esso avesse, in qualche forma e misura, influito sul loro insegnamento o sulla loro idea di lezione, pregandoli di fare esempi specifici per illustrare i cambiamenti nelle pratiche, nelle concezioni o nei pensieri;
- se vi fossero stati miglioramenti sulla definizione degli obiettivi della lezione e di che tipo;

32

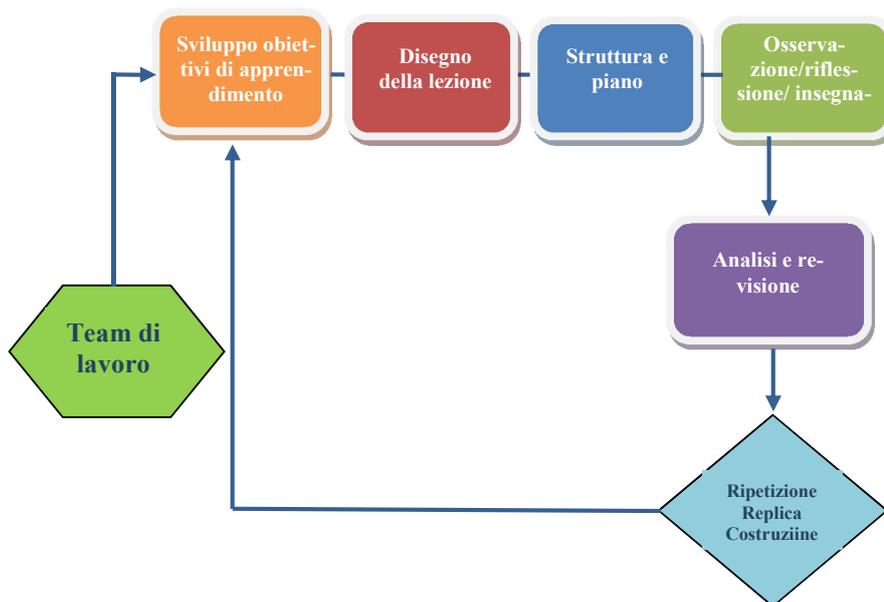
© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

- se avessero bisogno di approfondire specifici aspetti riguardanti il piano della lezione;

- se questa esperienza avesse cambiato o iniziato a cambiare il loro insegnamento in termini di pianificazione della lezione, di definizione degli obiettivi, di pratiche di classe, di valutazione degli apprendimenti degli studenti, di uso della valutazione per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento, di comprensione di come gli insegnanti insegnano e gli studenti imparano.

Nella Figura che segue è rappresentato il processo.



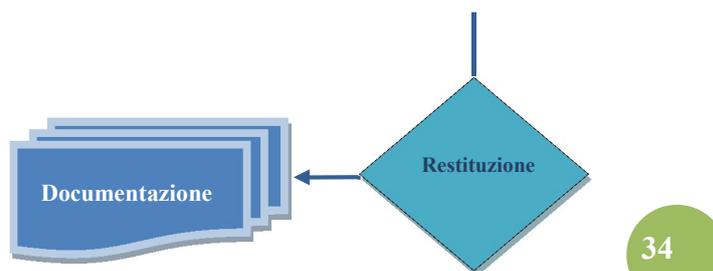


Figura 1 – Il percorso di lavoro

Procedure e risultati

1. Un modello per imparare dall'osservazione dell'insegnamento attraverso la lezione videoregistrata

Questo programma di ricerca, svoltosi nell'ambito dell'istituzione di un "Centro di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo" (CRSS) (art 28, comma 2, lettera b del DM 663/201, con la collaborazione e supervisione scientifica dell'Università degli Studi dell'Aquila, si è incentrato sull'imparare a "fare lezione" nell'insegnamento della matematica e della lingua italiana, ovvero nelle discipline relative alle abilità di base. Esso ruota intorno a due assi che hanno riguardato la formazione degli insegnanti dei CPIA in merito alla micro-progettazione con l'obiettivo di:

1. migliorare le condizioni del "far lezione" e facilitare la il processo di strutturazione della lezione da parte degli insegnanti;

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

2. accrescere le abilità di analisi e le strategie di insegnamento rafforzando i meccanismi di pianificazione e realizzazione della lezione per facilitare l'apprendimento di una scienza dell'insegnamento (progettazione).

Il corso ha previsto innanzitutto una fase di addestramento metodologico sia in presenza che in rete, includendo l'uso di un framework specifico per l'osservazione e l'analisi dell'insegnamento, nonché le opportunità di praticare l'uso di piani strategici di lezione per rendere visibile le azioni di insegnamento e il pensiero degli insegnanti.

Aree di interesse sono state la progettazione e realizzazione di lezioni e la costruzione di un "discorso" e di un'"azione" d'aula.

Agli insegnanti sono state date forniti stimoli e strumenti per apprendere a costruire e realizzare la lezione.

È stato creato a questo scopo un *Lesson Analysis Framework* (Santagata, Zannoni, & Stigler 2007) (vedi Tabella 1) per guidare l'osservazione/riflessione e l'analisi delle lezioni lezioni stimolo dell'esperto, oltre che il piano delle nuove lezioni costruite dagli insegnanti partecipanti.

Questa struttura, ispirata dalla letteratura, focalizza l'attenzione su come gli insegnanti progettano una lezione e apprendono le strategie che servono a meglio realizzarla, chiedendo loro di essere "critici" piuttosto che "tipici" e proporre alternative rispetto a ciò che hanno osservato.

Obiettivo di apprendimento della lezione	Quali sono le idee e concetti gli insegnanti dovrebbero comprendere attraverso la lezione stimolo?
Analisi dell'apprendimento della lezione stimolo	Gli insegnanti dopo l'osservazione della lezione stimolo hanno fatto progressi nella comprensione degli obiettivi e della struttura della lezione? Che prove abbiamo che gli insegnanti abbiano fatto progressi? Quali prove si dovrebbero raccogliere per comprendere se gli insegnanti hanno appreso qualcosa dalla lezione? E che cosa hanno appreso? Gli insegnanti

	sono riusciti a comprendere quali strategie sono state impiegate nella lezione stimolo dai docenti esperti? Quali elementi della lezione possono essere considerati positivi e quali negativi? Quali hanno portato verso l'assolvimento degli obiettivi di apprendimento e quali no?
Strategie alternative	Quali strategie alternative potrebbe utilizzare l'insegnante per predisporre il suo piano di lezione e realizzarlo? Come ci si aspetta che tali strategie alternative influenzino il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento da parte degli studenti?

Il percorso di formazione, sfruttando la tecnologia video digitale per dare agli insegnanti esempi di lezioni che rendono visibile il fare insegnamento, ha permesso di riflettere sui processi di insegnamento e di individuare strategie didattiche influenzanti positivamente sia l'insegnamento che l'apprendimento degli studenti. Ha incluso una varietà di attività che hanno coinvolgono attivamente gli insegnanti nell'apprendimento della micro-progettazione (Vedi sezione Formazione).

Il video è stato utilizzato per catturare “le azioni e gli eventi” del “far lezione” del docente esperto e dell'insegnamento da parte dell'insegnante partecipante, il quale ha potuto riflettere e confrontarsi con i colleghi per cercare di

- descrivere e spiegare struttura e modi in cui l'insegnante esperto ha realizzato la lezione stimolo;
- spiegare se con la lezione avesse raggiunto o meno gli obiettivi proposti;
- indicare cosa l'insegnante osservatore volesse riprendere della lezione stimolo per preparare la propria lezione;
- di indicare cosa l'insegnante osservatore non condividesse o rifiutasse della lezione stimolo;
- di indicare quali cambiamenti l'insegnante osservatore avrebbe voluto introdurre se fosse stata riproposta la lezione;

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

- di indicare come avrebbe re-impostato obiettivi e lezione basandoti su questa analisi.

L'analisi dei piani di lezione e delle videolezioni elaborate dagli insegnanti partecipanti mostrano la presenza di alcuni determinanti elementi di concettualizzazione, all'interno di chiari quadri interpretativi dell'insegnamento, che consentono di evidenziarne l'efficacia:

37

1. tutte le lezioni elaborate appaiono chiare sul piano dei contenuti proposti e della trasposizione didattica (principi assunti dalla letteratura e dalla formazione); e dunque presentano una facile comprensione del "materiale insegnato" e sono ad esso strettamente connesse (lo dimostra la totale assenza di malintesi o incomprensioni rilevati dagli osservatori esterni nella valutazione esterna);
2. tutte le lezioni hanno concepito la lezione stimolo non come modello ma come esempio e nella fase di produzione di una nuova lezione sono riusciti ad andare oltre la predisposizione del piano originario evitando emulazioni e stereotipie;
3. tutte le lezioni, pur nella loro diversità, presentano un coerente quadro di insieme con una visione pedagogica efficace, che è dato dalla ricezione dei dettami della letteratura, dalla formazione ricevuta e dalla coniugazione di queste con l'esperienza e la pratica, come dimostra la discussione elaborata in sede di restituzione finale;
4. tutti i partecipanti alla ricerca, nelle schede osservative e di riflessione, sono riusciti ad esprimere giudizi chiari (evidenti ricadute dell'uso appropriato della riflessione critica per la sollecitazione del pensiero critico) sui complessi livelli del piano della lezione stimolo e su quello realizzativo;

5. tutte le lezioni hanno mostrato una ricca rete di connessioni interne tra diverse idee o concetti (linguistici e matematici), selezionando ed utilizzando strategie efficienti ed efficaci;
6. tutte le lezioni hanno usato approcci didattici corrispondenti che hanno fatto leva impiegando una varietà sia di parole, simboli e diagrammi sia di esempi per aiutare gli allievi a ragionare e a stabilire, enfatizzandole, le connessioni, in due lezioni anche affrontando i pregiudizi;
7. tutte le lezioni contengono un corpus o struttura della lezione, sottolineando il carattere degli obiettivi e l'importanza del loro conseguimento.

Inoltre, anche senza l'uso di particolari attrezzature o materiali, il materiale videoregistrato delle lezioni sono gli alunni sono riusciti a rispettare le transizioni pronti a passare da metodi più canonici alla formulazione di proposte di lezione meno formali ma più sostanziali, articolandone i caratteri interni in maniera creativa. È anche vero che un esame più profondo mostra poi come i diversi approcci didattici alla lezione hanno finito per enfatizzare l'uso di qualsiasi strategie con cui si sentivano a proprio agio.

2. Lo sguardo dell'osservatore esterno durante la lezione stimolo

Durante la lezione stimolo effettuata dall'esperto, l'osservatore ha preso in considerazione alcuni aspetti, rispondendo ad alcune domande chiave:

- *Qual è il clima prima della classe prima, durante e alla fine della lezione?*

Prima: In aula le relazioni tra pari si svolgono secondo regole implicite e strutture di aspettative reciproche. La classe mostra nell'interazione comportamenti convenzionali e routine:

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

per esempio, esiste una specie di accordo tacito su chi debba dare la parola, toglierla, su chi debba correggere, fare le domande... Ciascuno occupa il proprio posto e i banchi sono disposti frontalmente alla cattedra e alla lavagna.

Durante: Il gruppo classe si mostra interessato e attento alla comunicazione didattica dell'esperto che li coinvolge attivamente attraverso l'utilizzo di vari mediatori didattici ed un uso attento della prossemica e dell'interazione mimico- verbale. Il setting si scompone e i banchi diventano isole utili al lavoro di gruppo (MAT)

Dopo: Gli studenti ringraziano l'esperto per l'intervento condotto.

- *Come è fisicamente organizzata l'aula e se e come influisce sui processi di insegnamento e di apprendimento?*

Durante l'attività didattica il gruppo si suddivide in sottogruppi aggregati in base alla vicinanza dei banchi per sperimentare i materiali e risolvere il problema posto dal docente (MAT).

Durante l'attività didattica il gruppo classe mantiene la configurazione iniziale (ITA)

- *Come il docente esperto utilizza la comunicazione verbale e non verbale?*

Il docente esperto comunica attivando effetti di partecipazione e di condivisione di valori. Utilizza la funzione referenziale della comunicazione orientandola al contesto ma anche quella fatica, orientata sul canale, per stabilire, prolungare o mantenere l'interazione, avere feed-back e attirare l'attenzione dell'interlocutore. Attraverso il comportamento non verbale chiarifica riducendo l'ambiguità del linguaggio, fornisce informazioni e regola gli scambi.

- *Come è organizzata e programmata la classe in quella giornata?*

Quattro ore di lezione frontale 2 di italiano e 2 di matematica

- *Quali tipi di domande gli allievi hanno rivolto all'insegnante e quando lo hanno fatto rispetto a questa lezione dell'esperto esterno?*

Durante la lezione dell'esperto alcuni studenti hanno posto domande di chiarimento, altri sono intervenuti rinforzando il messaggio del docente esperto.

40

- *Come l'esperto ha utilizzato i supporti alla lezione (gesso, oggetti, PowerPoint, ecc.)?*

MAT: materiale strutturato, lavagna: uso funzionale a supporto della spiegazione

ITA: lavagna: uso funzionale a supporto della spiegazione

- *Come l'esperto ha motivato gli studenti e come loro hanno risposto alla stimolazione?*

L'esperto si è preoccupato innanzitutto di creare un interesse nel gruppo classe esplicitando la motivazione del proprio intervento in aula e le finalità dell'attività didattica che stava per condurre.

- *Cosa hanno fatto gli studenti in classe durante la lezione?*

Gli studenti hanno ascoltato, posto domande, collaborato in attività di problem solving (MAT)

Gli studenti hanno ascoltato e sono intervenuti anche senza la richiesta del docente per specificare o fare inferenze. (ITA)

- *In quali modi gli studenti hanno partecipato alla lezione (prima, durante e dopo)?*

- *L'esperto ha fatto loro delle domande? Se sì, gli allievi hanno risposto alle domande? C'è stata una discussione tra l'esperto e gli studenti?*

L'esperto ha posto loro domande all'inizio della lezione promuovendo un'attivazione cognitiva, durante l'intervento per ricevere dei feedback e in conclusione per chiudere l'attività. Gran parte degli studenti hanno risposto alle domande poste.

- *Gli allievi hanno espresso preoccupazioni in merito a questo evento? Se sì, quali tipi di preoccupazione sembravano avere gli studenti e come le hanno espresse?*

Due studenti hanno dichiarato di non voler essere ripresi dalla telecamera durante l'intervento del docente esterno. Tale richiesta ci è stata comunicata alla docente di classe.

Oltre all'osservazione delle lezioni videoregistrate (matematica e lingua italiana), queste attività hanno incluso osservazioni strutturate e un confronto dialettico, quest'ultimo diretto a rivelare il pensiero degli insegnanti.

Come nel caso del pensiero critico che, per essere sviluppato e accresciuto, ha fatto leva sull'osservazione, sulla discussione e sulla riflessione incentrate sulla videolezione stimolo.

3. Risultati legati alle fasi di lavoro interessate nell'analisi

Fase 1: attiva la conoscenza di base

L'esperto

- introduce gli elementi che riguardano l'osservazione e la riflessione;
- chiede agli insegnanti di riflettere individualmente sugli elementi osservativi e riflessivi legati contenuti negli strumenti di analisi e di trascriverli (i partecipanti producono sia liste di analisi individuali che collettive);

- chiede ai partecipanti di condividere le loro liste;
- chiede di affiancare alla lista individuale una lista cumulativa degli elementi osservativi e riflessivi.

Fase 2: costruzione del significato

L'esperto

42

- distribuisce il materiale da leggere individualmente;
- dà indicazione ai partecipanti di leggere i testi prodotti;
- presenta le "domande chiave" e dà ai partecipanti istruzioni su cosa fare per rispondere alle domande e compilare le sezioni delle griglie utilizzate per la lettura;
- dà indicazione ai partecipanti di elencare le ragioni che supportano la posizione affermativa e negativa dichiarata;
- chiede agli insegnanti di condividere le ragioni a favore e contro il problema considerato nell'osservazione e nella riflessione;
- chiede agli insegnanti di riflettere sulla loro posizione personale riguardo al problema individuato;
- assegna il posizionamento dei partecipanti rispetto al problema ("sì", "no" e "indeciso");
- chiede ai partecipanti di condividere insieme le loro ragioni per una particolare posizione.

Fase 3: valutazione e applicazione

L'esperto

- stabilisce le regole per il dibattito;
- invita i partecipanti a discutere gli argomenti in gruppo;

42

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

- consente ai partecipanti di cambiare idea, se sono stati persuasi dagli altri in merito alla posizione riguardante un certo problema o evento della lezione;
- fa esprimere una dichiarazione finale circa quanto osservato e sulla riflessione effettuata.

43

L'analisi dei dati emersi dagli strumenti somministrati e dei materiali prodotti dagli insegnanti evidenzia come l'approccio metodologico utilizzato ha consentito una efficace focalizzazione dell'osservazione e una articolata riflessione, capaci di mettere in discussione la pratica didattica (anche dei cosiddetti "metodi") e l'applicazione di questa a problemi astratti o considerandone opportunamente le alternative per tentare di individuare adeguate soluzioni che consentissero di ristrutturarne l'azione.

La discussione "organizzata" ha evidenziato anche come i concetti, gli esempi e le immagini siano importanti per esemplificare elementi della lezione e come le abilità osservative e riflessive siano indispensabili per rivelare credenze, convinzioni e percezioni degli insegnanti, così come le loro specifiche responsabilità per aiutare gli allievi a diventare più efficienti nell'uso di strategie di apprendimento attivabili nella fruizione della lezione diretta.

Preparazione metodologica

La lezione metodologica introduttiva in presenza ha affrontato il tema dell'*instructional design* in riferimento alla pianificazione e implementazione dei modelli e piani di lezione ed è servita a condividere il lavoro progettuale con gli insegnanti.

Il progetto si è concluso con la restituzione e la presentazione del lavoro conclusivo agli insegnanti attraverso la condivisione dei video delle lezioni relative al loro insegnamento, insieme ai materiali che hanno illustrato il lavoro di gruppo e le videolezioni prodotte dai CPIA della Regione.

In questo incontro, gli insegnanti hanno avuto modo di riflettere su ciò che hanno imparato durante la formazione e il percorso di ricerca e di confrontarsi con gli esperti circa i prossimi passi da intraprendere per migliorare le proprie pratiche, utilizzando i risultati della ricerca.

4. Risultati riguardanti la fase finale dello studio

Nella fase finale si è portato ad esplicitazione il modo in cui nello studio sono stati abbandonati schemi di lezione persistenti e convinzioni legate unicamente a pregiudizio. In questo senso, la restituzione finale ha consentito sia di far emergere i diversi benefici dell'approccio utilizzato per pianificare e realizzare la lezione sia di presentare i risultati, sempre garantendo la partecipazione attiva degli insegnanti dei CPIA inattesi.

Parallelamente, una varietà di dati sono stati raccolti per studiare i processi e i risultati di apprendimento degli insegnanti "nel far lezione". Un progetto di follow-up indagherà anche l'impatto a lungo termine dell'esperienza sui partecipanti, soprattutto in merito alla capacità di progettare il proprio insegnamento e di imparare da quest'ultimo nello svolgimento della propria professione. Sebbene i dati non siano ancora completamente disponibili per il carattere complesso della metodologia impiegata, è opportuno condividere tre affermazioni relative alle interviste effettuate sui partecipanti allo studio, che illustrano la percezione circa l'apprendimento verificatosi e la qualità dell'esperienza compiuta. Nella seguente citazione, l'insegnante riflette sulla sua capacità di apprendere dall'osservazione di una lezione videoregistrata:

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

PARTECIPANTE 1: “Non avevo idea all’inizio di cosa cercare osservando la videolezione. Ho pensato..che alla gestione della classe e ai materiali usati e che ciò era più importante... così quello che ho commentato è quello che ho cercato di cogliere. Mi sono prima di tutto assicurato che le cose, la lezione, sembrasse un po’ organizzata....Ma, quando siamo tornati ad rivedere con i colleghi alcune sequenze della stessa lezione, ho notato meglio cosa mancava. . . . Ho imparato come. . . analizzare in modo efficace una lezione in classe. . . usando una nuova lente”.

Oltre ad acquisire competenze specifiche che hanno consentito a questi insegnanti di apprendere dall’uso dell’osservazione, dalla lezione videoregistrata e dalla riflessione critica, è stato importante comprendere come essi si siano percepiti. Di seguito è riportato un estratto da una intervista finale con un altro partecipante:

PARTECIPANTE 2: “Gli insegnanti, come gli studenti, hanno bisogno di imparare davvero sedendo e riflettendo e analizzando cosa è successo durante una lezione per rendersi conto se la cosa sta andando come vuoi o se occorre cambiare qualcosa.....in questa esperienza ho potuto attingere a ciò che ho visto e anche immaginare proposte di lezione nuova”.

Sebbene le richieste di formazione degli insegnanti oggi siano più alte di quelle che erano in passato, le impostazioni con cui acquisiscono la formazione (cioè programmi di preparazione e attività di sviluppo professionale) non sempre sono variate o adeguate. Ciò rende impossibile per gli insegnanti entrare nelle loro aule sapendo tutto ciò che devono sapere e l’apprendimento. Pertanto, la formazione in servizio, ovvero nel contesto dell’insegnamento, così come quella iniziale, diventa quindi una necessità. Imparare ad insegnare implica l’imparare a pro-

gettare, a fare lezione, cosa che non avviene in maniera autonoma: per gli insegnanti è importante sapere come analizzare e riflettere sistematicamente sul loro insegnamento al fine di generare nuove conoscenze e abilità che li guideranno verso il miglioramento continuo.

Una delle preoccupazioni centrali dell'insegnante è stato il livello di dettaglio previsto per descrivere una lezione:

PARTECIPANTE 3: "Avevo dei dubbi sulla preparazione della lezione.. se dovesse essere una panoramica generale o un piano molto completo delle attività, come materiale, domande, reazioni anticipate degli studenti e loro possibili risposte.....ma ora mi sembra chiaro che....."

È stato osservato, come noto in letteratura, che siano gli insegnanti novizi a possedere più frequentemente questi dubbi anche se spesso essi sono legati soprattutto alla scarsa preparazione metodologica del docente.

Per un insegnante, imparare dall'osservazione dell'insegnamento e costruire una propria visione professionale sono attività generalmente incorporate nel lavoro quotidiano degli insegnanti, ma non automatiche; e d'altra parte l'esperienza non è sufficiente a garantire l'efficacia dell'insegnamento. Molti insegnanti con molti anni di esperienza di insegnamento possono non essere particolarmente efficaci. Quindi, come possono gli insegnanti imparare ad imparare dall'insegnamento? Per rispondere a questa domanda, abbiamo avuto bisogno di fare un passo indietro e farci un'altra domanda: su cosa dovrebbero concentrarsi gli insegnanti quando riflettono sul proprio insegnamento se desiderano imparare da esso? In altre parole, quale approccio all'analisi del proprio insegnamento porta a quella nuova conoscenza che guida il miglioramento? L'inse-

gnamento è complesso e molte cose accadono contemporaneamente durante una lezione in aula. Quando vengono esposti a situazioni di osservazione con “prove di insegnamento”, gli insegnanti tendono a concentrarsi su caratteristiche irrilevanti, come il modo, per esempio, in cui guardano il modello, il suono della sua voce e dei gesti che usa (Fuller & Manning 1973).

PARTECIPANTE 4: “Essere in grado di osservare i colleghi che insegnano mi ha fatto pensar molto sul mio insegnamento.....Una cosa che ho imparato è che la pianificazione è più che riuscire a trovare attività divertenti per far rimanere vivo l’interesse degli studenti, ad esempio quando uso il cellulare per.....Un insegnamento pratico...coinvolgere gli studenti in esperienze di apprendimento semplici.....e che mi rende l’insegnamento più semplice...Forse si impara di più dall’osservazione che da qualunque altro tipo di formazione.....”.

Se nell’osservazione gli insegnanti non si soffermassero sulle caratteristiche superficiali, tale riflessione potrebbe trasformarsi in uno strumento determinante per migliorare l’insegnamento (Santagata, Zannoni, & Stigler, 2007). In questo quadro, la centratura dell’osservazione diviene fondamentale, in quanto gli insegnanti hanno bisogno di sapere dove e come focalizzare la loro attenzione se vogliono imparare dalla pratica, come nel caso delle modalità azionate nello studio qui concluso.

Nel progetto MOIDA, questo è stato interpretato nel senso attribuito da Miriam Sherin (2001), che descrive la capacità degli insegnanti di analizzare l’insegnamento come “visione professionale” per sviluppare modi specifici per notare e dare un senso agli eventi che contano e che riguardano, in particolare, la micro-progettazione per imparare dall’insegnamento, in quanto le capacità di analisi sono una componente importante del loro lavoro. In tale direzione, sono stati presi in considerazione due sottoprocessi:

- 1) attenzione selettiva;
- 2) ragionamento basato sulla conoscenza e la riflessione.

L'attenzione selettiva riguarda l'isolamento, l'attenzione e la comprensione di un evento o una caratteristica specifici all'interno della complessa realtà dell'insegnamento, il "far lezione" durante l'osservazione di una lezione stimolo videoregistrata condotta da un esperto, seguendo precise istruzioni di conduzione.

48

Il ragionamento basato sulla conoscenza e la riflessione riguarda l'interpretazione di ciò che è stato osservato attraverso l'applicazione della propria conoscenza, la comprensione (Sherin, 2007) e la riflessione critica di quanto osservato. A questo proposito, interessante è stato verificare quanto sostenuto da van Es e Sherin (2002) circa il fatto che la "visione professionale", e più precisamente il "compito di insegnare" passa attraverso (ma descrive anche) la capacità degli insegnanti di "annotare", che include il seguente insieme di abilità professionali:

- ✓ identificare ciò che è importante e degno di nota riguardo a una certa situazione verificatasi nella classe;
- ✓ stabilire connessioni tra le specifiche interazioni di classe e quelle più ampie riferite ai principi di insegnamento e apprendimento che esse rappresentano;
- ✓ utilizzare ciò che si conosce del contesto (compresa la conoscenza della materia, il modo in cui gli studenti riflettono sull'argomento e il contesto specifico) per ragionare sulle interazioni verificatesi in classe.

Ragionando sugli eventi verificatisi in classe e sulle forme di comunicazione adottate nel processo di ricerca si è evidenziata l'importanza della capacità di "annotare e registrare" fatti ed eventi. Il ragionamento ha riguardato prevalentemente l'attribuzione di significato a ciò che è stato osservato e interpretato in riferimento soprattutto all'assunzione delle successive decisioni didattiche (van

48

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

Es & Sherin, 2008) da adottare circa la costruzione della lezione da parte degli insegnanti dei CPIA abruzzesi. In una certa misura, nel progetto, è stato chiesto ad ogni insegnante partecipante di impegnarsi in atti di “notazione e annotazione” ed è stato anche possibile effettuare controlli circa precise abilità di annotazione (delle quali ovviamente non è stato possibile dare conto in questa sede, ma che entrano nel bagaglio documentale e documentario degli esiti: negli insegnanti esperti esse sono senza dubbio più raffinate di quelle dei novizi, proprio come indicato dalla letteratura - Berliner, 2001; Berthoff, 1987; Cochran-Smith & Lytle, 1993; 1999; Schön, 1983)¹.

È possibile insegnare agli insegnanti a prestare attenzione ad elementi portanti dell'insegnamento e a ragionare su di essi in maniera produttiva?

Questo studio ha tentato di raccogliere prove che dimostrassero come ciò sia possibile (van Es & Sherin, 2008; Star & Strickland, 2008; Wang & Hartley, 2003). I risultati mostrano come un intervento strutturato e basato su video-lezioni, concentrandosi su specifiche abilità di analisi della lezione, abbia migliorato, in termini di qualità degli apprendimenti percepiti, la capacità di osservare e riflettere produttivamente su aspetti particolari della micro-progettazione, come testimoniano il colloquio e l'intervista finale.

Misurare il miglioramento delle abilità di analisi della lezione percepite dai partecipanti ha anche richiesto l'espressione di un

¹ Ad esempio, gli insegnanti esperti sono in grado di monitorare, comprendere e interpretare più eventi che si verificano in classe in modo più dettagliato e con più intuizioni rispetto ai novizi (Sabre, Cushing, & Berliner, 1991). Quando essi riflettono sulle loro lezioni, riescono a meglio selezionare gli eventi in classe che credono abbiano avuto un impatto sul raggiungimento dei obiettivi di apprendimento delle lezioni (Borko & Livingston, 1989). Mentre gli insegnanti novizi tendono ad aderire rigidamente ai piani di lezione, gli insegnanti esperti prestano attenzione a come gli studenti imparano mentre insegnano, ragionano e prendono decisioni spot in risposta a specifiche difficoltà degli studenti (Berliner, 2001). Così, gli insegnanti esperti sembrano avere modi per occuparsi e ragionare sul loro insegnamento che consente loro di imparare da esso.

commento sulla lezione videoregistrata, prima e dopo l'intervento, ma anche una dichiarazione finale rispetto al percorso di ricerca effettuato.

In questo senso, i risultati dello studio hanno mostrato che gli insegnanti partecipanti hanno migliorato significativamente la loro capacità di analizzare e realizzare la lezione in diversi modi, in quanto:

1. i commenti sono stati più accurati ed elaborati e meno descrittivi;
2. la focalizzazione sulle discipline interessate (quella di lingua italiana e di matematica) è stata maggiormente incisiva ed ha comportato sia una discussione che una riflessione centrate sui problemi reali piuttosto che supposti;
3. la focalizzazione sui processi di insegnamento dei docenti e di apprendimento degli studenti è stata più accurata;
4. la riflessione critica strutturata ha comportato una maggiore chiarificazione del processo di comprensione e di interpretazione degli eventi ed ha richiesto un profondo cambiamento del piano della lezione e della sua realizzazione;
5. le abilità di analisi sono state rafforzate mettendo i partecipanti in grado di proporre piani di lezioni strategici e di realizzarli seguendo forme di didattica alternative;
6. i punti forti e deboli della lezione stimolo consolta dall'esperto sono stati chiaramente individuati ed enucleati, oltre che riutilizzati come indicatori per la costruzione della nuova lezione;

7. le strategie impiegate nella lezione sono state chiaramente definite rispetto alle caratteristiche degli studenti, ai loro bisogni e ai contenuti disciplinari (Santagata, Zannoni e Stigler, 2007);
8. la presentazione dei dati e la discussione sono sempre stati condivisi tra i partecipanti.

Tutti i piani e le lezioni videoregistrate prodotte nello studio sono stati analizzati in base a precisi approcci (Brown, 2001; Cameron, 2001; Moon, 2000), prendendo in considerazione soprattutto cinque aspetti: obiettivi, obiettivi, attività di insegnamento, compiti di apprendimento, strumenti, mezzi (e media) e valutazione. Tali aspetti sono stati esaminati per scoprire fino a che punto rispecchiassero la corretta implementazione e ottimizzazione dell'insegnamento e della formazione metodologica proposta nella fase iniziale e basata su precise discipline (lingua italiana e matematica), incentrata su abilità di base e su particolari temi.

I risultati di questo studio hanno, inoltre, evidenziato come gli obiettivi didattici erano pensati per i destinatari, anche se nella formulazione non sempre riflettevano i detami della letteratura, ovvero, per esempio utilizzavano verbi misurabili per descrivere gli obiettivi dell'istruzione (che prevedono l'uso della tassonomia di Bloom, presente nel materiale fornito nella formazione e fruibile in piattaforma). Il funzionamento dei verbi usati nei piani di lezione elaborati dai partecipanti e la loro frequenza d'uso si è mostrata abbastanza ristretta al solo campo di pochi verbi misurabili come, per esempio, identificare, descrivere, usare ecc.).

Nello studio, sono stati esaminati tre aspetti degli obiettivi di apprendimento: il primo, è la congruenza tra ogni scopo e il suo rispettivo obiettivo, che implica che gli insegnanti abbiano assolto in modo soddisfacente alle condizioni di progettazione degli obiettivi, ovvero fossero congruenti e che contengano nella loro formulazione verbi di azione; il secondo, è l'esistenza di funzioni contenute negli obiettivi, ovvero che siano completi e rappresentanti il

comportamento; il terzo, è la definizione del dominio (cognitivo, affettivo e psicomotorio).

Inoltre, non sempre sono state dichiarate le condizioni di realizzazione degli obiettivi per spiegare contesto e circostanze in cui gli studenti avrebbero dovuto essere in grado di eseguire determinate abilità. Tutti gli obiettivi proposti erano riconducibili al dominio cognitivo. Gli studenti, in due circostanze, vengono incoraggiati a collaborare e a lavorare in maniera indipendente.

52

5. Funzioni di insegnamento e videolezioni elaborate dagli insegnanti partecipanti

Incoraggiare gli studenti. In nessun caso il docente ha chiesto agli studenti di menzionare le loro preferenze su determinati aspetti. Quasi sempre ha previsto l'introduzione e la chiarificazione di elementi riguardanti il vocabolario e l'uso dell'esposizione orale. C'è stata in quasi tutti i casi un'interazione tra i partecipanti e in due casi si è richiesto una produzione di attività o compito di apprendimento. Le lezioni, fondate su dialoghi semplici tra insegnanti e studenti, hanno mostrato l'esistenza di un processo di verifica tendente ad assolvere a funzioni di feedback positivo.

Attività. Le attività progettate dagli insegnanti nella lezione hanno riflettuto la particolarità delle caratteristiche legate al tema prescelto. Queste attività hanno riguardato prevalentemente il carattere espositivo/esplicativo, gli elementi del vocabolario e la cura degli insegnanti per la produzione orale degli studenti. Anche se in forme molto diverse, gli insegnanti hanno adottato (particolarmente in due casi) funzioni di veloce verifica degli apprendimenti (non su tutti gli allievi), anche dando un feedback appropriato e supportando gli studenti e motivandoli. Le caratteristiche meno presenti erano quelle legate alla responsabilità degli studenti, rispetto al completamento di un'attività, alla risposta ad una richiesta, alla produzione di qualcosa da mostrare ecc.). In quasi tutti i

52

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

casi, la lezione prodotta dagli insegnanti ha soddisfatto alcuni principi relativi alle attività di sequenziamento, come negli esempi riportati nella tabella che segue.

53

Alcuni principi di sequenziamento delle attività	Attività
<i>Dal concreto all'astratto</i>	L'insegnante ha mostrato agli studenti qualcosa prima di chiedere loro di svolgere compiti o rispondere alle domande
<i>Dalle abilità ricettive a quelle produttive</i>	L'insegnante ha costruito le conoscenze degli studenti usando prima l'esposizione e poi chiedendo loro di esprimersi o rispondere su aspetti trattati
<i>Dal personale all'impersonale</i>	L'insegnante ha effettuato la lezione prevedendo momenti in cui gli studenti potevano esprimere preferenze
<i>Dal vicino al lontano</i>	L'insegnante ha effettuato la lezione partendo da ciò che è più vicino agli studenti (elementi, fatti o eventi della loro esperienza o vita quotidiana)
<i>Dal maggiore al minore controllo</i>	L'insegnante ha fornito una guida chiara su come gli studenti avrebbero dovuto completare le attività o eseguire eventuali compiti successivi dentro o dopo (controllato)

Tabella 2 – Esempi di attività di sequenziamento

Riguardo i principi di sequenziamento delle attività, le lezioni risultano ben sequenziate in fasi create con successo per assolvere agli obiettivi dei destinatari.

Caratteristiche dei media impiegati. I mezzi di apprendimento usati nella lezione non sono stati considerati particolarmente significativi e non sempre ritenuti dal docente importanti per sostenere le esigenze dei destinatari; sono stati impiegati in aula solo quelli di facile reperimento e consueti. Non sono state adottate particolari tecnologie per supportare il miglioramento delle abilità né linguistiche né logico-matematiche degli studenti.

54

Ogni forma di verifica diretta è derivata dalle sue rispettive attività e obiettivi. Si è constatato come siano state impiegate durante la lezione forme di verifica immediata (domande dirette) familiari per loro. Le lezioni hanno presentato forme di interazione legate sia al compito da effettuare (laddove presente per lo svolgimento in gruppo) sia alla riflessione collettiva circa specifici aspetti.

Rispetto alla scala di valutazione adottata (strumento: scala a quattro punti: 1 inadeguato – 4 adeguatissimo) e utilizzata dai valutatori esterni:

- *Organizzazione, preparazione e realizzazione delle lezioni da parte degli insegnanti dei CPIA sul piano*
 - della definizione degli obiettivi in termini di chiarezza e identificabilità: livello 3 in tutte le lezioni svolte;
 - dell'enfatizzazione e della capacità di sintesi dei punti principali: livello 3 e in quattro delle lezioni svolte livello 4;
 - delle transizioni omogenee: livello 4 in quattro lezioni e livello 3 in quattro lezioni;
 - delle anticipazioni sulle attività future e sulle eventuali prosecuzioni scarsamente: livello 2 in tutte le lezioni svolte;
 - dell'uso del materiale: in sette delle lezioni svolte su otto livello 3;
 - dell'uso delle tecnologie: livello 2 in tutte le lezioni;

54

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

- del rispetto dei tempi di svolgimento e di inizio e di fine: livello 3 in tutte le lezioni.
- *Stile di presentazione*
 - dell'uso che viene fatto della voce, chiara e forte, e che può essere facilmente ascoltata: livello 4 in quattro lezioni e livello 3 in quattro lezioni;
 - della velocità con cui il docente si esprime e che consenta agli studenti di prendere appunti: livello 3 in tutte le lezioni
 - della postura del docente rispetto alla classe (non parla alla lavagna o alle finestre): livello 3 in quattro lezioni e livello 4 in quattro lezioni;
 - dell'ascolto attento ai commenti e alle domande degli studenti senza interruzioni: livello 3 in tutte le lezioni;
 - dello stile che serve a mantenere l'attenzione degli studenti: livello 3 in tutte le lezioni;
 - del modo in cui ottiene l'attenzione degli studenti prima di iniziare la lezione utilizzando un'apertura coinvolgente e creativa: livello 3 in tutte le lezioni;
 - dell'uso di adeguate quantità di tempo di attesa per tutti gli studenti durante la lezione: livello 2 in tutte le lezioni;
 - dell'uso della tecnologia in modo appropriato per migliorare il processo di apprendimento degli studenti: livello 2 in tutte le lezioni.
- ✓ *Chiarezza di presentazione*
 - della definizione di nuovi termini, concetti e principi: livello 3 in tutte le lezioni;
 - della produzione di esempi, illustrazioni o applicazioni per chiarire concetti astratti: livello 3 in tutte le lezioni;
 - di collegamento in modo esplicito nuove idee a quelle familiari: livello 3 in sei lezioni e livello 4 in due lezioni;

- di verifica se la classe e gli studenti si sta capendo o meno: livello 3 in tutte le lezioni;
- di utilizzazione di spiegazioni alternative quando gli studenti non capiscono: livello 2 in tutte le lezioni;
- di presentazione del ritmo per abbinare la comprensione della classe: livello 3 in tutte le lezioni;
- di astensione dal divagare inutilmente sull'argomento principale: livello 3 in tutte le lezioni;
- di utilizzazione dei sussidi audiovisivi in modo efficace:

56

non applicabile in tutte le lezioni;

- di scrittura in modo leggibile e chiaro a bordo o in testa: livello 3 in tutte le lezioni;
- di svolgimento deliberato tutta la classe e le lezioni per monitorare, assistere e coinvolgere gli studenti: livello 3 in tutte le lezioni.

Non applicabile. Vedi la sezione competenze acquisite dagli insegnanti partecipanti.

✓ *Competenze*

- delle domande per valutare se gli studenti avessero bisogno di maggiori informazioni sull'argomento
- dei diversi livelli o tipi di domande per sfidare e coinvolgere gli studenti
- di utilizzare le pause dopo aver effettuato le per consentire agli studenti di rispondere
- di incoraggiare gli studenti a rispondere a domande difficili fornendo indicazioni o riformulazioni
- di rispondere alle domande direttamente prima di elaborare o fornire ulteriori informazioni
- di chiedere agli studenti di chiarire le loro eventuali domande

- di rivolgere domande di follow-up se la risposta di uno studente fosse incompleta o superficiale

- ✓ *Interesse e partecipazione degli studenti*
 - di accettare altri punti di vista: livello 3 in tutte le lezioni;
 - di fornire agli studenti l'opportunità di mettere in pratica ciò che stanno imparando: livello 3 in tutte le lezioni;
 - di incorporare le domande e le preoccupazioni degli studenti nella lezione: livello 3 in tutte le lezioni.

- ✓ *Clima d'aula*
 - di chiamare gli studenti per nome (e con la pronuncia corretta): lezioni livello 3 in quattro lezioni e livello 4 in quattro lezioni;
 - di coinvolgere e invitare maschi e femmine a rispondere nella stessa misura: lezioni livello 3 in cinque lezioni e livello 4 in due lezioni;
 - di coinvolgere e invitare a rispondere studenti di diversi gruppi etnici nella stessa misura: lezioni livello 4 in tutte le lezioni;
 - di ascoltare con attenzione e rispondere ai commenti e alle domande degli studenti: lezioni livello 3 in cinque lezioni e livello 4 in due lezioni;
 - di fornire feedback, incoraggiamento, lodi ecc. con equità: livello 3 in tutte le lezioni;
 - di usare l'umorismo e farlo in maniera appropriata ed efficace: livello 2 in due lezioni, livello 3 in tutte le altre lezioni.

Non applicabile.

- ✓ *Discussione*
 - di incoraggiare tutti gli studenti a partecipare alla discussione

- di coinvolgere gli studenti silenziosi e impedire agli studenti dominanti di monopolizzare la discussione
- di astenersi dal monopolizzare la discussione
- di incoraggiare gli studenti a interrogarsi l'un l'altro
- di mediare le differenze di opinione
- di chiudere la discussione

Prospettive

✓ *Commenti*

- di spiegare i modi in cui l'insegnante ha realizzato la lezione;
- di spiegare se con la lezione ha raggiunto o meno gli obiettivi;
- di indicare cosa volesse ripetere se dovesse ripetere la lezione;
- di descrivere i cambiamenti che avrebbe fatto se avesse riproposto la lezione;
- di indicare come impostare gli obiettivi e la lezione basandosi su questa analisi.

Lo studio evidenzia come gli insegnanti osservatori siano riusciti a trasporre nella propria lezione i principi metodologici acquisiti nel percorso di formazione attraverso l'uso e l'applicazione della riflessione critica in un percorso strutturato incentrato su:

1. la gestione della lezione, intesa come insieme di azioni atte a definire obiettivi, mediare contenuti e stimolare processi da parte dell'insegnante nei confronti dei soggetti in apprendimento;
2. il setting, inteso come ambiente di apprendimento che è parte integrante del processo di insegnamento-apprendimento;

3. la comunicazione in classe, intesa come esame dei codici di comunicazione dell'insegnante e degli studenti e come processo di gruppo;
4. l'osservazione e l'auto-osservazione, intesa come riflessione sui comportamenti, sulle condotte sulle posture e sugli atteggiamenti assunti durante l'azione didattica.

In tutte le lezioni predisposte dagli insegnanti osservatori/partecipanti, dall'analisi di quanto emerso dopo la formazione e il ciclo osservativo/riflessivo, si può concludere che le lezioni degli insegnanti sono state elaborate e realizzate nella consapevolezza da parte degli insegnanti dell'importanza di progettare le lezioni, di predisporre un piano adeguato e assolvere almeno ai cinque aspetti chiave (obiettivi, obiettivi, attività, strumenti/mezzi/media e verifica), indipendentemente dal modello impiegato.

Gli insegnanti non solo hanno sottolineato l'importanza di comunicare gli obiettivi agli studenti, ma sono stati anche in grado di identificare obiettivi misurabili e corrispondenti alle attività della lezione proposte e alle fasi della lezione, strutturate sequenzialmente e ben organizzate, impiegando pochissimi elementi e mezzi. Le veloci verifiche effettuate all'interno delle sequenze sembrano realizzate per motivare e accompagnare le transizioni in modo efficace e appropriato, centrate sull'apprendimento dei destinatari. Tuttavia, quasi tutte le lezioni analizzate però hanno trascurato l'importanza della dimensione posturale e il movimento dell'insegnante nello spazio, ossia non sempre sono state intese dai partecipanti come attività culturalmente e socialmente negoziate e come interrelazioni di pratiche fisiche, pedagogiche, interattive e discorsive. Ciò ha impedito di prendere in considerazione tutte le risorse semiotiche disponibili nel contesto, da quelle linguistiche (parole, parole scritte), cinestetiche (gesti, iscrizioni) o materiali (lavagna ecc.).

Si osservano nelle lezioni videoregistrate azioni dell'insegnante non sempre coinvolgenti - simultaneamente e come parte

della stessa unità di significato - le dimensioni fisiche, pedagogiche, interattive e discorsive dell'insegnamento. Il ruolo dei movimenti fisici degli insegnanti nello spazio (come per esempio, posizionamento accanto o di fronte alla lavagna ecc.), come azione che struttura l'interazione in classe, determina precise traiettorie, che necessitano di una lettura profonda dei diversi livelli delle lezioni.

La posturalità e la scelta di posizionamento degli insegnanti nelle lezioni hanno risentito fortemente dello scopo dell'attività in corso, come anche dei momenti con cui si sono posti al centro dell'attenzione degli studenti o si sono relazionati con i singoli, i gruppi o le coppie nella classe. Per tale ragione, nelle lezioni sono state adottate diverse posizioni (in piedi, seduti ecc.) e differenti modelli di interazione hanno creato o risolto problemi comuni di posizionamento. Ovunque nella classe, il posizionamento degli insegnanti, così come quello degli studenti, in piedi o seduti, è importante per chiarire gli eventuali problemi di attenzione di tutta la classe, le enunciazioni, le espressioni o le istruzioni. Alcuni insegnanti hanno mostrato nella lezione di sapere attirare l'attenzione di un grande gruppo di studenti anche mentre sono seduti; altri sembrano avere prestato maggiore interesse alla possibilità che si potesse perdere l'attenzione di alcuni studenti restando seduti. Un altro problema ha riguardato il movimento degli studenti nell'aula, solo parzialmente colto, o il loro posizionamento di fronte all'insegnante. Tali movimenti degli insegnanti e degli studenti hanno creato un'atmosfera più o meno accogliente nelle lezioni, anche quando facendo rimanere seduti nel proprio banco gli studenti.

Il linguaggio del corpo ha giocato un ruolo importante nella logica dell'aula. Rimanere seduti o stare in piedi per un certo periodo di tempo non ha significato solo distrazione o attenzione di insegnanti o studenti, ma anche accessibilità, poiché, per esempio, sedersi in un posto che è facilmente accessibile a tutti mentre

gli studenti stanno lavorando, nel mezzo della classe piuttosto che di fronte, ha il vantaggio di non distoglierli dall'attività mettendosi a disposizione per rispondere a qualsiasi domanda. In primo luogo, dunque, gli insegnanti nelle lezioni videoregistrate hanno quasi sempre dato al gruppo il messaggio che sarebbero stati mobili nella classe e non si sarebbero dedicati unicamente ad uno studente, una coppia o un gruppo e trattenuti con loro più a lungo del necessario. In secondo luogo, in molte situazioni gli insegnanti sono mantenuti fisicamente alla stessa altezza degli studenti, rendendo l'interazione più personale, creando un'atmosfera maggiormente comunicativa e simmetrica.

Le transizioni riuscite hanno richiesto soprattutto una maggiore attenzione alla pianificazione, all'insegnamento e al feedback (Sprick et al., 1998). Efficace istruzioni sembrano essere state impiegate su quando e come esporre le informazioni e gestire le transizioni, essenziali per attenuare molti problemi associati a transizioni. Un adeguato allineamento si è osservato tra piano della lezione e movimento nella sua realizzazione. Sarebbe auspicabile accrescere il rapporto tra modo migliore di progettare e quello di fornire istruzioni comportamentali in modo che sia più probabile che aumenti la conformità della lezione agli obiettivi considerati. Si sono, a tratti, verificate nelle lezioni transizioni fluide (insegnamento di routine, procedure di rinforzo positivo e di correzione, oltre che la supervisione attiva).

Conclusioni.....sempre provvisorie

Riguardo al tema gli insegnanti hanno mostrato la capacità di implementare le caratteristiche individuate nella lezione stimolo e di eliminare quelle non accettabili, anche se, in taluni casi, si è riscontrato un mantenimento di alcuni tratti tradizionali e consueti, come nell'uso degli elementi del vocabolario, dell'esposizione orale e della produzione, oltre che nella regolarità dell'insegnante

di usare una forma di verifica veloce e poco impegnativa e di trascurare un incoraggiamento ben incanalato e finalizzato e una dichiarata "responsabilità" di produrre risultati di apprendimento.

6. Benefici del progetto e qualità percepita

Gli insegnanti partecipanti sentono di avere beneficiato:

- di un'opportunità per impegnarsi in un dialogo riflessivo con e tra insegnanti;
- di un maggiore senso di responsabilità condivisa;
- di una maggiore fiducia e collegialità tra insegnanti;
- di una partecipazione a una comunità di apprendimento professionale e collaborativa;
- della presenza di un gruppo di insegnanti fiduciosi nell'insegnamento e che amano insegnare;
- di un'efficacia dell'insegnamento arricchita;
- di un supporto focalizzato sul "far lezione" in classe;
- di un evidente miglioramento nelle loro pratiche di classe;
- di un sostegno esterno da parte di una figura "esperta" (pari) volto a comprendere le esigenze quotidiane dell'insegnante e del "fare lezione" nella classe;
- di una sorta di soddisfazione per il proprio lavoro;
- di un'opportunità in cui si è imparato a ridurre lo stress del "fare lezione", soprattutto per gli insegnanti "novizi";
- di un'opportunità in cui si è imparato a creare un'atmosfera accogliente;
- del conforto di sapere che qualcuno è interessato ad aiutare, spiegare e assistere gli insegnanti su come si fa lezione.

62

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

Gli insegnanti pensano che ci siano problemi a:

- sostenere l'osservazione come una valida forma di sviluppo professionale;
- costruire una comunità di fiducia tra i docenti;
- stabilire un impegno continuo della scuola a sostenere nel tempo approcci come quello utilizzato nello studio;
- separare l'osservazione dal processo di valutazione degli insegnanti;
- dichiarare lo scopo dell'osservazione degli insegnanti e l'impegno nei confronti dei suoi risultati;
- individuare un gruppo di insegnanti a partecipare a scuola, senza l'ausilio della ricerca, ad esperienze come questa;
- avere il tempo disponibile per consentire agli insegnanti di osservare altri insegnanti;
- organizzazione riunioni programmate, sessioni di *coaching* e di *follow-up*;
- creare team di insegnanti che condividano il lavoro;
- selezionare strategie e abilità specifiche su cui concentrarsi durante una sessione di osservazione;
- definire un modo per misurare l'impatto dell'osservazione sulle pratiche.

Si è osservato sul piano generale:

- una buona collaborazione tra gli insegnanti partecipanti;
- la costituzione di una sorta di "comunità di apprendimento professionale";
- un'attenzione ai risultati della lezione costruita;
- un certo entusiasmo per gli argomenti affrontati, considerati centrali nella formazione insegnante.

SEZIONE FORMAZIONE

Modulo di formazione metodologico A: il Piano della Lezione (PL)

64

1. Riflessione sull'insegnamento e sul piano della lezione attraverso l'uso della videoregistrazione

L'uso del video in una situazione-stimolo per sviluppare abilità riflessive sulla micro-progettazione è diretto a consentire agli insegnanti in servizio nei CPIA di svolgere un'attività critico-riflessiva sulla costruzione di un Piano di Lezione (PL) e sulla sua realizzazione, a partire da lezioni stimolo videoregistrate.

Si è trattato per gli insegnanti di una concreta opportunità di costruire una propria lezione a partire dall'analisi di un preciso modello interpretativo di micro-istruzione.

Gli insegnanti hanno intrapreso un percorso di formazione che ha previsto:

1. un incontro in plenaria organizzato presso l'Università degli Studi dell'Aquila dedicate:

- alla presentazione del lavoro: in cui sono state spiegate le ragioni del progetto;
- alla formazione: sono state effettuate da parte dei docenti universitari (esperti) tre lezioni di circa 45 con tutti gli insegnanti dei CPIA interessati per un tempo complessivo di lavoro di circa 5

64

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

ore. Ogni lezione ha avuto una durata di 45 minuti a cui è seguito un breve dibattito. La giornata ha avuto una funzione stimolo e di avvio della fase operativa del progetto. La formazione svolta ha riguardato:

65

- una lezione metodologica (esperto dell'area della didattica e della pedagogia sperimentale)
- una lezione di matematica (esperto di didattica della matematica)
- una lezione di lingua (esperto di lingua italiana)
- materiale di supporto
- discussione con i partecipanti

2. E' stata predisposta un piattaforma che ha previsto, tra le altre cose, il caricamento e la condivisione di un modulo formativo costituito da:

- Una unità metodologica
- Una unità di matematica
- Una unità di lingua
- Materiale a supporto dei prerequisiti
- Materiale di consolidamento
- Materiale per la verifica degli apprendimenti

Sono state effettuate quattro lezioni dagli esperti disciplinari, due senza registrazione e due videoregistrate, della durata di 45 minuti, ciascuna svoltasi in una classe del CPIA dell'Aquila, precedute da una indagine conoscitiva del contesto e delle classi in giorno diverso da quello delle lezioni.

Sulla base delle videoregistrazioni in contesto, del materiale e delle risorse messe a disposizione sulla piattaforma e dell'interazione con gli esperti, gli insegnanti devono preparare una propria proposta di lezione legando la propria esperienza al percorso di riflessione effettuato.

La lezione degli esperti rappresenta la base di partenza del lavoro degli insegnanti, integrato dalla formazione in presenza e

in rete e attingendo al repertorio dei modelli disponibili di Lezione caricati sulla piattaforma.

Dopo le lezioni nei CPIA ogni insegnante fruisce dunque delle lezioni video in seduta planaria all'Università e, attraverso opportuna griglia di riflessione, strutturerà la propria riflessione e costruirà la propria lezione, partecipando attivamente alla discussione in piattaforma, condividendo materiali, punti di vista e prospettive e fonti di diversa natura e fornendo suggerimenti al miglioramento della lezione stimolo offerta dagli esperti.

66

Un supervisore universitario ha moderato le discussioni.

Strumenti:

- Lezione videoregistrata (stimolo per la revisione);
- Griglia di analisi della lezione degli esperti videoregistrata;
- Scheda riflessiva scritta;
- Costruzione del piano della lezione e realizzazione della lezione videoregistrata da parte degli insegnanti dei CPIA;
- Scheda di analisi del piano della lezione e videoregistrazione.

È stata prevista un'attività di valutazione delle lezioni tra pari e un supervisore universitario ha effettuato l'attività valutativa su processo e prodotti.

È stata effettuata un'analisi riflessiva e critica e predisposto un prototipo della lezione modello sulla base di quanto raccolto ed emerso.

Una seduta plenaria ha consentito la restituzione di tutto il lavoro svolto.

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

2. Il Piano della Lezione: una mappa stradale

Un piano di lezione agisce come una mappa stradale per lo svolgimento di una sessione in classe. Identifica la destinazione (obiettivo della lezione) e segna il percorso (attività per ogni fase della lezione). È un aiuto sia per gli insegnanti novizi sia per quelli esperti. Meno si ha dimestichezza con i piani di lezione più si dovrebbe decidere di scrivere i dettagli di ciascuna attività e anche i loro script.

L'esperienza guida l'insegnante a dettagliare e a costruire un piano di lezione. Condividere il piano con gli studenti (ad esempio, scrivere l'obiettivo e fare una breve descrizione delle attività a margine) mantiene l'attenzione sia dell'insegnante che dell'allievo focalizzata su dove andare, come arrivare e quando arrivare.

Esempi di Piani di Lezione

I Piani di Lezione che seguono sono suddivisi in tre categorie.

1. Formato del piano di lezione
2. Piano iniziale di lezione
3. Piano di Lezione Intermedio

Formato del Piano della Lezione

Classe _____ **Data** _____

Tempo/i: _____

Obiettivi: _____

Competenze linguistiche: _____

Competenze (per la vita): _____

Materiali: _____

Attrezzature: _____

Fasi della lezione: _____

Riscaldamento/Revisione: _____

Introduzione: _____

Presentazione: _____

Pratiche: _____

Azioni: _____

Valutazione: _____

Osservazioni: _____

68

I contenuti e il focus: il piano della lezione

a) *Quali sono i componenti essenziali di un piano di lezione?*

Un piano di lezione identifica gli elementi necessari per costruire una lezione efficace, cioè capace di individuare i prerequisiti, di definire obiettivi significativi, di impiegare materiali

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

e strumenti adeguati, di individuare strategie pertinenti, di mettere in atto un processo di verifica e di valutazione degli apprendimenti appropriato, cioè tutte le azioni e le attività di pianificazione adatte al raggiungimento dell'obiettivo. Ricordiamo allora che:

69

- ✓ gli obiettivi richiamano le abilità e le conoscenze dei domini a cui questa afferiscono (cognitivo, affettivo-relazionale, psicomotorio – Vedi Materiale 3 – Tassonomie – Formazione metodologica) nel nostro caso, cioè nel progetto MOIDA queste hanno riguardato l'area delle competenze di base (abilità e conoscenze logico-matematiche e abilità e conoscenze linguistiche);
- ✓ i materiali e le attrezzature devono essere ben identificati e disponibili (supporti visivi, disegni, libri di testo, lavagna luminosa, videocamera ecc.);
- ✓ le attività devono essere connesse al compito di apprendimento e per questa ragione occorre assicurarsi che possano essere svolte come previsto, nei tempi e nei luoghi più adatti; esse possono includere generalmente diverse forme e si spostano da un controllo più attento (ad esempio, la ripetizione) ad un modo meno strutturato o in formato libero (ad esempio, intervistando l'altro). Devono variare nella tipologia (ad esempio, riguardare un intero gruppo, coppie di studenti, singoli) e prevedere modalità differenti (ad esempio, parlare, ascoltare, scrivere ecc.);
- ✓ le strategie si riferiscono alla struttura, ai sistemi, ai metodi, alle tecniche, alle procedure e ai processi che un insegnante usa durante l'istruzione per aiutare l'apprendimento degli studenti;
- ✓ la valutazione (Vedi la Sezione Materiale – Valutazione)

b) Quali sono le tappe di una lezione?

Un buon disegno di lezione inizia con una revisione di quanto appreso in precedenza dai destinatari della formazione. Il nuovo materiale verrà progressivamente introdotto, seguito da opportunità diverse per gli allievi di esercitarsi e valutare cosa stanno imparando. In generale, una lezione è composta dalle seguenti fasi:

- ✓ *recupero dei prerequisiti* – si incoraggiano gli studenti a utilizzare ciò che è stato loro insegnato in precedenza;
- ✓ *introduzione a una nuova lezione* – si inducono gli studenti a focalizzare l'attenzione sull'obiettivo della nuova lezione, collegandolo anche a quelli dell'intero programma, riferendolo anche ad aspetti concreti della loro vita;
- ✓ *presentazione* – si introducono nuove informazioni e si controlla la comprensione degli studenti circa il nuovo materiale utilizzato e si modella il compito o i compiti che i discenti dovranno svolgere nella fase pratica;
- ✓ *pratica* – si forniscono le opportunità per praticare e applicare il nuovo linguaggio o l'informazione ricevuta;
- ✓ *valutazione* – consente agli insegnanti di comprendere se sono stati efficaci e agli allievi di valutare se e quanto hanno appreso dalla lezione.

70

3) Quali sono alcune considerazioni pratiche nella pianificazione della lezione?

Un buon piano di lezione consiste nel prendere in considerazione più di quanto verrà insegnato (l'obiettivo) e come verrà insegnato (strategie, materiali, attrezzature e attività). Per tale ragione, occorre anche pensare e progettare elementi per definire:

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

✓ *Sequenze* - le attività sono strutturate e si muovono logicamente in modo che i discenti sviluppino progressivamente quello che già sanno? Le attività individuate sono adeguate? Le attività tra loro “transitano” da una all'altra in maniera coerente e senza incongruenze?

✓ *Passo regolare* – le attività sono di una giusta lunghezza e variano in modo che gli studenti continuino a lavorare entusiasti? Le attività sono ripartite tenendo conto dei bisogni degli allievi e della realtà?

✓ *Valutazione iniziale*: gli allievi hanno sufficienti abilità e conoscenze per svolgere le attività previste? Le istruzioni fornite sono chiare?

✓ *Differenze individuali*: le attività consentono agli studenti in difficoltà di ricevere un'attenzione particolare che potrebbe essere necessaria? Tutti gli studenti vengono coinvolti attivamente?

✓ *Monitoraggio/Allineamento* – C'è allineamento tra i discorsi del discente e quelli dell'insegnante quando dialogano? La lezione consente e lascia il tempo agli studenti di interagire, produrre e dialogare?

✓ *Timing* – la quantità di tempo assegnata ad ogni parte della lezione è sufficiente? Se la lezione pianificata finisce presto, c'è un'attività di revisione/salvataggio pronta? Se la lezione non è stata completata come previsto, come può essere corretta e terminata, anche in un momento diverso? Come e quando possono essere completati gli eventuali prodotti previsti?

✓ *Valutazione finale* – sono stati individuati strumenti di verifica affidabili per valutare gli apprendimenti e congruenti rispetto agli obiettivi?

La maggior parte di questi aspetti della pianificazione della lezione è appresa dall'esperienza, per cui è importante per l'insegnante valutare come la lezione si sia svolta e conclusa all'interno di un certo periodo di tempo, ossia è importante chiedersi:

- ✓ Che cosa sia andato bene e perché
- ✓ Cosa non sia andato come previsto e perché
- ✓ Se si dovesse ripetere quella stessa situazione che cosa si cambierebbe
- ✓ Che cosa si sia appreso dagli studenti di cui si possa dare conto nella pianificazione della lezione futura.

72

3. Pianificare la lezione: l'istruzione diretta

L'istruzione diretta è generalmente considerata come un metodo di riflessione attiva in cui l'insegnante segue una lezione strutturata in piccoli passi e fornisce agli studenti il supporto necessario per condurli verso l'autonomia (Rosenshine, 2008; 2010; Rupley, 2009). Rispetto ad altri approcci all'insegnamento, l'istruzione diretta è estremamente vantaggiosa per gli studenti in difficoltà (Marchand-Martella, Kinder, & Kubina, 2004; 2005). I metodi di istruzione diretta sono adatti a tutti gli studenti e particolarmente efficaci nell'incremento del ritmo di apprendimento degli studenti in difficoltà (Somerville & Leach, 1988). Baker et al. (2013, p. 334) descrivono l'evidenza che l'istruzione esplicita (diretta) ha un effetto positivo sui diversi risultati scolastici, in particolare su quelli degli studenti a rischio.

Tra i diversi approcci di insegnamento diretto esistenti, sulla base del modello Rosenshine (2008), MOIDA ha scelto

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

per sintesi comparativa, una integrazione di tale modello legato agli effetti e al significato delle strategie cognitive - programma DISTAR, che implica un sistema di istruzione diretta per insegnare proprio le competenze chiave di cui in questo Fieldbook si dà conto.

Malgrado le differenze negli approcci, Rosenshine mette in evidenza le aree chiave che sono comuni: pratica guidata, partecipazione attiva degli studenti, precisazione e potenziamento che conduce gradualmente all'autonomia degli studenti.

Lo schema dell'istruzione diretta consiste in una forma di insegnamento fornito "direttamente", seguendo una lezione strutturata in tre momenti, comprendenti:

- la dimostrazione di ciò che deve essere appreso;
- una fase successiva di esercizio guidato;
- un periodo di pratica indipendente.

L'indicazione che ci interessa, in particolare, riguarda proprio la lezione e le funzioni di insegnamento risultate più produttive rispetto al profitto degli allievi, nel corso delle ripetute sperimentazioni.

Rosenshine ha enucleato 12 procedure (successivamente ampliate), identificando i comportamenti didattici risultati più efficaci in termini di profitto degli allievi, il cui elenco rivela palesemente la consistenza del lavoro di programmazione e la messa a punto del modello. Le procedure suggerite sono:

- Iniziare la lezione con una breve revisione (recupero) dei prerequisiti di apprendimento precedentemente acquisiti.
- Enunciare gli obiettivi della lezione.

- Centrare l'attenzione su un solo punto (nucleo concettuale) alla volta, completandolo prima di iniziare a trattarne un altro.
- Presentare il nuovo materiale in piccoli passi, facendo seguire un esercizio subito dopo che lo studente ha effettuato ogni passo considerato necessario.
- Dare direttive chiare e spiegazioni dettagliate (ridondanti) per ogni punto affrontato.
- Fornire numerosi e variati esempi (variare gli esempi e non limitarsi a presentarne uno solo).
- Fare specifiche domande e verificare la comprensione di ogni studente per ottenere le risposte da tutti gli allievi e non solo da alcuni.
- Fare in modo che per tutti gli studenti vi sia un alto grado di esercizio attivo (ovvero ciascuno abbia la possibilità di cimentarsi in attività dove quanto spiegato viene utilizzato in concreti compiti di apprendimento)
- Guidare gli studenti durante l'esercizio iniziale.
- Offrire un feedback sistematico stimolando gli allievi con opportune domande.
- Fornire durante l'istruzione diretta opportunità di esercizio individuali.
- Quando è necessario, assistere e controllare gli studenti individualmente mentre lavorano, ripetendo, se necessario, quanto già affrontato.

Risultati della ricerca sulla efficacia degli insegnanti nella definizione del Piano della Lezione	
Ridurre la difficoltà dell'attività durante le pratiche iniziali.	Controllare la pertinenza e la qualità degli obiettivi della lezione
	Suddividere l'attività di insegnamento piccoli passi
Utilizzare forme di aiuto (scaffold) e di orientamento per sostenere gli studenti durante la pratica iniziale.	Usare un modello di lezione che utilizza precise strategie o procedure
	Giustificare la scelta di strategie e le scelte effettuate
	Anticipare gli eventuali errori degli studenti
	Controllare la comprensione degli studenti
	Ottenere risposte da tutti gli studenti
	Combinare tutte le componenti (passi) in un insieme (struttura della lezione)
Fornisce feedback a supporto dell'apprendimento	Fornire sistematici feedback e correzioni
	Fornire una check list
	Fornire modelli di compito di apprendimento completi, già effettuati.
	Fornire agli studenti materiale di consolidamento usando precise strategie.
Fornisce il supporto per un'ampia pratica indipendente degli studenti	Lo studente, attraverso opportuno materiale fornito dall'insegnante, lavora a scuola o a casa in autonomia

Tabella 3 – Efficacia del Piano della Lezione (PL)

4. L'insegnamento diretto, oggettuale e strategicamente integrato

Sulla base di quanto studiato e pubblicato nel 2008 da Barak Rosenshine, l'approccio all'insegnamento diretto contemplato nel Progetto MOIDA prova a fare una integrazione tra tre metodi di insegnamento diretto descritti qui di seguito: il modello della padronanza, l'insegnamento delle strategie cognitive e il programma DISTAR (che fa riferimento all'insegnamento della matematica e della lingua).

76

Il modello *master-effects*

Il modello *master-effects* è caratterizzato dall'identificazione di insegnanti altamente efficaci, seguito da una ricerca volta a determinare le strategie utilizzate dagli insegnanti e le loro applicazioni. Per condurre un tale genere di lezione, viene innanzitutto somministrato un pre-test su un determinato argomento riguardante precise abilità ad un certo numero di gruppi di studenti. I comportamenti dell'insegnante, compresi il numero e il tipo di domande, la frequenza dei feedback e il tempo trascorso sulla pratica guidata vengono poi osservati e registrati; e viene eseguito un post-test. Confrontando gli elementi delle classi che hanno raggiunto il massimo e il più basso risultato, è possibile stabilire un elenco delle caratteristiche efficaci dell'istruzione diretta. Possono essere condotti studi sperimentali rigorosi in questo senso con insegnanti appositamente formati su questa impostazione per capirne l'applicazione e confermare o meno il reale progresso degli studenti.

76

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

Rosenshine (2008), insieme ad altri ricercatori, ritiene che i risultati empirici di questo modo di procedere rappresentino un modello di pratica didattica efficace e riepiloga brevemente le tipologie che gli insegnanti efficaci seguono quando insegnano aspetti di contenuto come quelli legati alle discipline di base (matematica e alfabeto).

La tabella sopra riportata presenta tre metodi di insegnamento diretti classificati secondo la sintesi effettuata da Rosenshine. Il *programma Success for All* si basa su questo approccio e sembra produrre effetti generali positivi nella lettura e nella matematica.

Insegnamento di strategie cognitive

Questa forma di istruzione diretta, iniziata intorno al 1968, combina diversi metodi utilizzati per insegnare attività di alto livello intellettuale (come la comprensione del testo, gli esami e le strategie di riflessione). La distribuzione o l'utilizzo di aiuti temporanei è il metodo predominante per insegnare le strategie cognitive che supportano l'apprendimento iniziale. Questo approccio si è dimostrato molto efficace nell'insegnare strategie di comprensione della lettura, come prevedere, chiarire, formulare domande e riassumere (Rosenshine, 2008).

Mentre il modello *master-effects* come metodo di insegnamento diretto pone meno accento sullo *shoring* (ad esempio con accessori come le schede di memorizzazione), le strategie cognitive e il modello *master-effects*.

Gli insegnanti hanno fissato gli obiettivi della lezione, abbattono i compiti in segmenti e inizialmente si affidano al modellamento, controllando regolarmente la comprensione degli studenti per portarli in pratica indipendente. Il programma *Success for All* che comprende strategie cognitive che supportano l'uso di metodi didattici (Rosenshine, 2008).

Programma DISTAR

Con l'acronimo DISTAR si appella un sistema di istruzione diretta per l'insegnamento della lettura. Questo programma è diventato un'iniziativa di riforma su ampia scala, come risultato di studi di Engelmann e dei suoi colleghi (Mac Iver & Kemper, 2002a; 2002b; Mac Iver, Kemper, & Stringfield, 2003). Questo approccio all'istruzione diretta (ID), spesso citato in letteratura, è stato creato per completare specifici programmi di studio e, a differenza del modello *master-effects*, non fa parte di procedure generali utilizzate dagli insegnanti (Rosenshine, 2008). Esso è stato più volte criticato dai docenti perché ha utilizzato frequentemente risposte collettive degli studenti, promuovendo l'uso di script troppo orientati e rigidi. Sviluppato da Engelmann e da altri ricercatori (Gersten et al., 1987), la procedura DISTAR suggerisce che l'istruzione diretta abbia sei caratteristiche critiche:

78

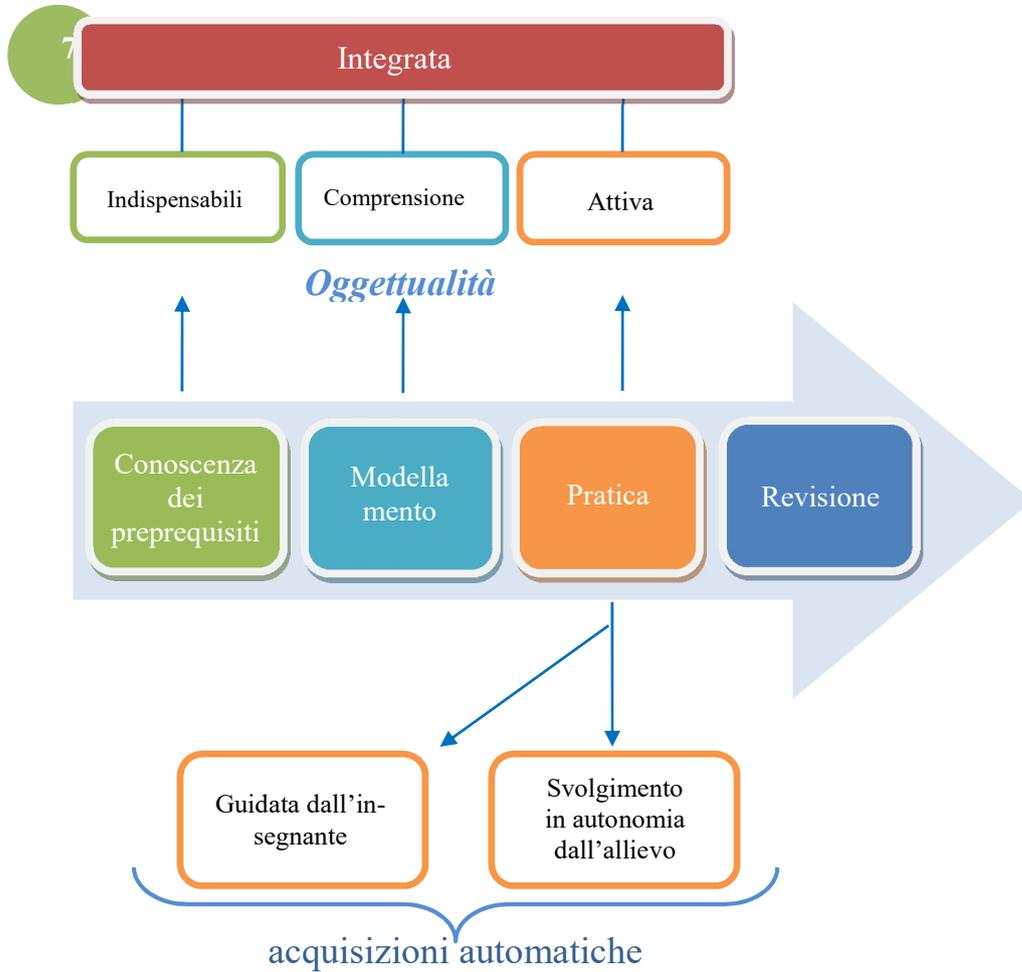
- elaborazione di una strategia esplicita passo passo;
- sviluppo della padronanza in ogni fase del processo;
- utilizzo di interventi strategici specifici di correzione degli errori degli studenti;
- dissolvenza progressiva dalle attività dirette da insegnanti per stimolare l'indipendenza degli studenti nei confronti del compito di apprendimento;
- uso di pratiche adeguate e sistematiche attraverso una serie di esempi di obiettivo;
- rassegna comunicativa dei concetti appena appresi.

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

Il modello

Piano della Lezione MOIDA



Gli allievi dei CPIA hanno in genere un tempo limitato per dedicarsi alla partecipazione delle lezioni (carattere di discontinuità). Un buon piano di lezione è uno strumento importante che consente, se accuratamente costruito e realizzato, di far raggiungere a tutti gli allievi gli obiettivi di apprendimento previsti e di garantire il loro successo formativo.

Una lezione è un insieme di attività unificate che si concentra generalmente su un obiettivo didattico prevalente (rispetto ad un dominio specifico: cognitivo, affettivo-relazionale, psicomotorio), che indica ciò che gli studenti saranno in grado di fare alla fine della lezione.

Gli insegnanti utilizzano le informazioni acquisite attraverso la valutazione dei bisogni per sviluppare gli obiettivi.

80

Descrizione del modello integrato

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

5. Analisi dei bisogni e autovalutazione degli studenti

81

Analisi dei bisogni. L'analisi delle esigenze di alfabetizzazione dal punto di vista del discente è una parte importante di un percorso/programma didattico. I partecipanti allo studio frequentanti i CPIA non possono e non vogliono semplicemente “imparare l'italiano” o altro (come si dice frequentemente nel senso comune), ma spesso hanno obiettivi e bisogni di apprendimento molto specifici, come anche quelli che attengono alle cosiddette “competenze di vita”; per esempio, per poter comprendere gli studenti, poter parlare con i loro familiari (quando occorre), per farli divenire anche cittadini italiani ecc., si ha bisogno di tenere conto di molti aspetti che li riguardano. Se le loro esigenze non sono soddisfatte si hanno più probabilità che essi abbandonino o sottovalutino le opportunità che un CPIA può offrirgli, oltretutto rinunciare ad una possibile soddisfazione apprenditiva. Pertanto, è importante utilizzare strumenti informali di autovalutazione per misurare i bisogni, le percezioni e quanto da loro appreso dall'esperienza. Altrettanto importante è, naturalmente, utilizzare strumenti di valutazione formali per misurare i loro pre-requisiti e il loro progresso come allievi. Per informazioni e descrizioni degli strumenti di valutazione formali, vedere la Sezione “Valutazione – Strumenti”.

Il processo di valutazione dei bisogni degli allievi può essere impiegato come momento fondamentale per lo sviluppo di programmi e pratiche di classe virtuose al fine di rispondere sempre meglio alle loro esigenze specifiche, anche in risposta alle paure, timori, reticenze, difficoltà ecc. Per questa ragione, esso aiuta a comprendere sia cosa gli studenti sanno e possono fare sia cosa vogliono imparare e essere in grado di fare.

Tutti gli studenti hanno bisogno di opportunità per valutare ciò che hanno imparato ed è per questo motivo che occorre monitorare il loro progresso verso gli obiettivi di apprendimento,

mettendoli di fronte ad “evidenze” concrete circa il percorso tracciato (è per questa ragione che occorre sempre comunicare all’allievo il perché abbia bisogno di imparare le cose che gli vengono proposte).

La valutazione dei bisogni, se considerata dalla prospettiva dello studente, prende in esame almeno i seguenti aspetti,:

- le competenze di base;
- i processi di alfabetizzazione del linguaggio nativo;
- i contesti di alfabetizzazione in cui lo studente vive e/o lavora;
- le eventuali necessità di una madrelingua per la traduzione o l’aiuto di un interprete e di un mediatore culturale, se l’allievo è di nazionalità straniera;
- i desideri e i bisogni dell’allievo circa il bisogno di riuscire in contesti specifici;
- le aspettative dell’all’allievo (accanto a quello dell’insegnante) rispetto ad un certo percorso didattico da compiere.

Il processo di valutazione dei bisogni si concentra e si basa sui punti forti, risultati e abilità dei discenti (ciò che sa fare) piuttosto che sui punti deboli (ciò che non sa fare), consentendogli di mostrare e di rendere evidente quello che già conoscono (Holt & Van Duzer, 2000). È questo un processo continuo e ricorsivo che si deve svolgere nell’arco di tutto il processo di istruzione, il quale può influenzare il posizionamento degli studenti all’interno dell’aula, la loro percezione come studenti, la selezione degli interventi più opportuni, la progettazione e la pratica didattica. All’inizio del percorso/programma, l’analisi dei bisogni dovrebbe essere utilizzata per determinare il contenuto di “ancoraggio” del corso o di una lezione; quest’ultima, nello

specifico, assicura che gli obiettivi vengano soddisfatti introducendo cambiamenti, ove necessario, passo dopo passo.

I cambiamenti. Alla fine di un certo percorso, sequenza o corso, l'analisi dei bisogni può essere utilizzata per pianificare il futuro lavoro da fare sia per ottenere indicazioni sugli studenti sia sul programma stesso. Strumenti appositi possono essere anche utilizzati per misurare i progressi alla fine di un percorso più lungo a lungo termine.

Gli strumenti di autovalutazione possono avere una varietà di formati, tra cui la conformazione dell'indagine attraverso intervista o questionario volta a chiedere agli studenti di verificare aree di interesse o di necessità, osservazioni di prestazioni informali ecc. Affinché la valutazione sia efficace, gli strumenti e le attività devono essere appropriate per quel particolare studente o gruppo di studenti considerati. Per esempio, i materiali scritti in italiano potrebbero essere tradotti nella lingua madre degli studenti stranieri, letti ad alta voce dall'insegnante o da un assistente (di lingua madre) o rappresentati in altri codici (come quello pittorico), anche ricorrendo agli strumenti multimediali.

6. Il Piano della Lezione (PL) e il processo di pianificazione

Il piano di lezione fa parte di un processo di pianificazione a breve termine, chiamata anche micro-pianificazione. Questo è lo strumento principale di un insegnante. Una lezione dura in genere da una a tre ore.

Comprende un'apertura, un corpo e una conclusione.

La micro-pianificazione fa riferimento a una delle tre fasi del processo di insegnamento identificato inizialmente da Jackson (1968):

- la fase pre-attiva (riflessione sulla pianificazione);

- la fase interattiva (l'insegnante e gli studenti in azione);
- la fase post-attiva (feedback riflessivo sulla pianificazione).

Raccogliere le informazioni (pre-attiva)

- Vincoli
- Obiettivi, contenuti, prerequisiti
- Caratteristiche degli allievi
- Regole stabilite
- Materiale disponibile
- Esperienze anteriori

Esplorare diverse possibilità d'azione, deliberare, decidere (pre-attiva)

- Deliberare diversi scenari
- Testare mentalmente diversi scenari
- Anticipare gli effetti
- Immaginare ciò che accadrà
- Fare una proiezione

Retroagire (post-attiva)

- Analizzare gli interventi
- Fare una riflessione sulla lezione
- Annotare i commenti: difficoltà incontrate, adattamenti realizzati, miglioramenti apportati
- Interrogarsi sul raggiungimento: degli obiettivi, delle azioni, delle reazioni suscitate ecc.

Redigere lo scenario (pre-attiva)

- Prevedere quello che si farà nella lezione e ciò che si farà fare nel corso della lezione
- Trasformare le idee in comportamenti

Il piano è uno strumento che permette di annotare gli argomenti da discutere con gli studenti durante la lezione, la natura degli interventi, le attività di apprendimento, il tempo assegnato a ciascun segmento, attività, mezzi e documentazione che saranno necessari ecc.

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

Per ogni lezione:

- elencare gli argomenti da affrontare;
- fornire attività di insegnamento e di apprendimento pertinenti, nonché definire con chiarezza la durata approssimativa;
- fornire i mezzi e gli strumenti indispensabili nel percorso (questionario, libro, ecc.);
- preparare in anticipo tutto ciò che sarà necessario per la sessione didattica prevista.

Apertura della lezione

L'**inizio della lezione o apertura** è caratterizzato dall'attuazione di una serie di routine organizzative che hanno un impatto significativo sulla partecipazione degli studenti. Ecco alcune domande che l'insegnante potrebbe farsi per strutturarla meglio:

- Come posso accogliere gli studenti in modo che si sentano i benvenuti in classe?
- Quali informazioni devo dare a loro?
- Come suscitare la curiosità degli allievi attraverso la presentazione della lezione?

È proprio in questa fase che si deve catturare l'attenzione degli studenti e indirizzarli verso l'oggetto di apprendimento (obiettivo e contenuto).

Questa introduzione può essere fatta progettando uno "scenario" che può assumere diverse forme e deve essere interessante per infondere negli studenti il desiderio di apprendere e prestare attenzione.

Un buon modo per stimolare la motivazione è collegare l'apprendimento previsto e il contenuto della lezione all'esperienza degli studenti, agli eventi presenti, agli accadimenti in classe o della loro vita.

Lo svolgimento

Qui siamo nel **corpo della lezione**. Questa fase si divide in quattro passi.

86

1- Scegliere le attività didattiche

La comunicazione della sezione informazioni e spiegazioni consiste nel mettere su carta i dettagli di ciò che verrà insegnato agli studenti.

Per garantire che questa comunicazione di informazioni e spiegazioni sia efficace, l'insegnante può utilizzare un dialogo iniziale (domanda e risposta).

Si devono prevedere diversi espedienti tecnici, supporti o sussidi didattici per facilitare la comprensione degli allievi, sollecitare la motivazione, anche attraverso l'utilizzo di materiale disponibile particolarmente significativo (come quello audiovisivo, per esempio), ovvero mezzi, supporti e sussidi scelti in maniera appropriata e graditi agli studenti (elemento che non va trascurato).

Sono diversi i supporti tecnici o didattici che servono a facilitare la comprensione degli studenti, ma si ricorda qui che qualunque fonte (anche disponibile fuori dalla scuola e presente nel territorio – musei, biblioteche ecc.) può divenire sostegno o canale o mezzo per un apprendimento efficace se inserito all'interno di un sistema d'azione didattico significativo.

Come presentare e strutturare il contenuto concettuale in modo che gli studenti possano appropriarsi, integrare le cono-

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

scienze e non solo comprenderle superficialmente? Come comunicare le relazioni tra i diversi concetti presentando le informazioni e aiutando gli studenti a fare connessioni attraverso l'uso di grafici, diagrammi, tabelle, modelli, mappa concettuale, analogie, ecc.?

2- Scegliere le attività di apprendimento

Bisogna in questa fase **pianificare i compiti di apprendimento** (task) da sottoporre agli studenti. È quindi necessario fare la scelta corretta per rendere lo studente attivo e padrone del suo apprendimento.

È quindi necessario fare una scelta corretta per rendere lo studente attivo nel suo apprendimento. Bisogna porsi alcune domande come:

- Il compito individuato consente agli studenti di progredire verso l'obiettivo previsto?
- Il compito consente allo studente di fare determinate scelte e assumere decisioni appropriate?

Indipendentemente dal tipo di attività selezionata, si deve pensare di pianificare i diversi elementi collegati.

- Comunicare le istruzioni (consegne) in maniera chiara e consegnare i materiali necessari per assolvere al compito;
- Comunicare i criteri per assolvere con successo al compito.

Gli studenti devono essere in grado di verificare se sono in grado di svolgere il lavoro; in questo senso occorre dunque:

- aiutarli ad individuare gli indizi che consentono loro di giudicare la qualità del loro lavoro;

- fornire loro una guida nei confronti dell'approccio al compito e allo stesso tempo rassicurarli sulla loro capacità di riuscita verso il compito;
- inquadrare l'attività all'interno di un contesto preciso e fornire un feedback sul compito. Questa funzione è parte della valutazione formativa.

3- Individuare l'obiettivo dell'attività proposta

Le sequenze di apprendimento dovrebbero essere fornite in riferimento ad un "tipico" processo di apprendimento.

Quando uno studente impara ha bisogno di ricordare quello che già sa rispetto all'oggetto di apprendimento (attivazione) e formulare ipotesi esplicative nei confronti dei fenomeni studiati (elaborazione); inoltre deve organizzare il suo apprendimento in forma reticolare - rete cognitiva (organizzazione) – ed essere in grado di applicare queste conoscenze strutturate in situazioni semplici (applicazione) prima di applicarle automaticamente (proceduralizzazione) a situazioni complesse, creando rapporti con le sue conoscenze sempre più ricche (integrazione) e con il suo universo interpretativo.

4- Identificare il tipo di valutazione da impiegare

Specificare i tipi di valutazione che l'attività suggerisce. Tre sono i tipi principali impiegati:

- la *valutazione diagnostica*, che consente di verificare le acquisizioni possedute fino ad un certo momento del percorso e all'inizio di quello successivo (pre-requisiti dello studente);
- la *valutazione formativa*, che consente di comprendere come sta procedendo l'apprendimento dello studente in relazione all'obiettivo formativo da conseguire e all'efficacia del

docente. Questo tipo di valutazione è molto utile per correggere il tiro rispetto a quanto proposto e alla meta prefissata;

- *la valutazione sommativa*, testimonia il raggiungimento della competenza o dell'abilità focus. Questo passaggio finale consente l'oggettivazione di ciò che è stato appreso.

Ecco alcune domande da porsi in grado di garantire un percorso di qualità:

- Come posso concludere la lezione in modo che non finisca male o sia interrotta bruscamente?
- Come prendersi in carico la lezione, fare un bilancio di ciò che è stato appreso, evidenziare ciò che è essenziale per ricordare (sintesi), annunciare i reinvestimenti futuri di quanto è stato appreso?
- Come chiedere agli studenti di ricordare e interiorizzare l'essenziale di quanto appreso con la lezione? Come aiutarli a concettualizzare?

Una volta che la lezione è terminata, è una buona idea prendere qualche minuto per annotare aspetti che hanno funzionato bene e quelli che hanno funzionato meno bene, ovvero aree bisognose di miglioramento.

Farsi le seguenti domande:

Le mie spiegazioni sono state abbastanza chiare?

I miei esempi sono stati abbastanza numerosi, variegati e legati alla realtà?

Le mie domande sono state appropriate?

Gli studenti hanno partecipato attivamente?

Le strategie didattiche e le attività proposte sono state scelte in maniera pertinente rispetto all'obiettivo previsto?
Sono riuscito a rendere gli studenti attivi?
La lezione ha soddisfatto le aspettative degli studenti?
Il comportamento degli studenti ha soddisfatto le mie aspettative?

90

Principio da ricordare

Variare le strategie di insegnamento-apprendimento e i supporti:

- fornire spiegazioni e consolidare gli apprendimenti con un esercizio alla volta e non presentarne più di uno;
- fare esempi tratti dalla pratica e dal proprio repertorio professionale (funzionanti);
- fare domande;
- tornare sulle letture e/o su quanto affrontato in precedenza (creare ricorrenze interne alla lezione);
- stimolare il lavoro di gruppo organizzato, il dibattito e la discussione (prima, durante e dopo la lezione);
- correggere sempre gli esercizi assegnati dopo la lezione;
- sollecitare nuclei di approfondimento (invitare esperti esterni su temi specifici; visitare luoghi pertinenti rispetto all'argomento della lezione svolta o da svolgere ecc.).

Responsabilità degli allievi: letture, compito, partecipazione in aula

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

Pianificare e accettare l'imprevisto (Vedi Materiale . Progettazione riflessiva)

Al fine di gestire gli imprevisti

- cercare di creare collegamenti tra gli imprevisti e le competenze professionali richieste per gestirli;
- cercare di essere realistici: non si può fare tutto quando si fa lezione in una classe. Si potrà arricchire la lezione in seguito utilizzando i nuclei di approfondimento;
- rendersi disponibili e avere un atteggiamento positivo: per esempio, imparare a scherzare (fare scherzi agli allievi), mostrarsi entusiasti quando si tratta un argomento, essere puntuali in classe ecc.;
- prima della lezione dimostrare agli studenti che il loro il successo è per l'insegnante importante.

È sorprendente come insegnanti diversi, che generalmente lavorano da soli, si avvicinano a soluzioni abbastanza simili al problema di come istruire efficacemente in aula.

Il fatto che insegnanti, che lavorano da soli, siano giunti a conclusioni simili e a disporre di dati precisi, aiuta a comprendere i punti di forza e i limiti della pianificazione.

Tuttavia, gli insegnanti sono chiamati a svolgere tutte le funzioni di cui sopra. Specifici programmi formativi sono diretti a chiarire come eseguire queste funzioni e a fornire routine, procedure, modifiche che un singolo insegnante, lavorando da solo, dovrebbe prevedere. Questi programmi rendono gli insegnanti consapevoli almeno delle sei funzioni didattiche più importanti, esplicitandole, per consentire loro di sviluppare nella progettazione didattica (instructional design) strategie coerenti, sistematiche e attuate (Bennett, 1982), in particolare nei Piani di Lezione.

Nel progetto è stato esplorato sia il tema della varietà di modi per soddisfare ogni funzione didattica sia la definizione di un modello di lezione che vede esplicitare le funzioni in tre modi:

- il docente lavora da solo nella fase preparatoria (pre-lezione);
- il docente lavora insieme ad altri docenti;
- il docente lavora insieme agli studenti.

A tali modalità, fanno da contraltare le modalità impiegate dallo studente:

- lo studente lavora da solo utilizzando materiali appropriati;
- lo studente lavora insieme ad altri studenti;
- lo studente lavora in gruppo con l'insegnante;
- lo studente lavora individualmente con il docente.

Ora che siamo in grado di descrivere le principali funzioni di insegnamento, possiamo chiederci se ci siano una varietà di modi in cui le singole funzioni possono essere soddisfatte all'interno di un Piano di Lezione.

La funzione pratica indipendente può essere raggiunta in tre modi:

- gli studenti lavorano da soli (teniamo presente che esistono anche una varietà di modi i cui gli studenti possono lavorare da soli – massima strutturazione delle attività e dei compiti di apprendimento fino a minima strutturazione);
- l'insegnante funge da *leader* nelle pratiche (teniamo presente che esistono anche una varietà di modi in cui gli insegnanti svolgono la funzione insegnante sul piano della

comunicazione, relazione, progettazione ecc.);

– gli studenti si aiutano a vicenda (teniamo presente che esistono anche una varietà di modi con gli studenti tendono di aiutarsi a vicenda: pensiamo alla funzione vicaria, io osservo ciò che fai e che è fatto bene, anche apprezzato dall'insegnante).

Non tutte le funzioni possono essere sempre soddisfatte e ci sono limiti e vincoli che si riferiscono a precise scelte: lavorare con molti studenti in una classe, l'età, la padronanza degli studenti, la mancanza di risorse e di "materiale didattico" indispensabile al lavoro individuale e collettivo da svolgere, la mancanza di routine ben progettate che non riescono a trattenere gli studenti sul compito e diminuire il tempo perso quando si spostano da un'attività all'altra. Per esempio, anche se l'idea di studenti che lavorano insieme per svolgere un certo lavoro (durante una pratica indipendente) è sempre esistita, nella "teoria" tale tipo di lavoro è stato anche associato al modo in cui gli studenti possono rimanere o essere "fuori dal compito" (*off-task*) e senza reale socializzazione. C'è dunque bisogno di routine, come quelle sviluppate da Johnson e Johnson (1975), Reid (1981) e Slavin (1981), prima di poter essere sicuri che gli studenti lavorino insieme durante la pratica indipendente ed essere e rimanere in attività. Allo stesso modo, anche se "il controllo per la comprensione" potrebbe "teoricamente" essere compiuta dagli studenti che lavorano con materiali o con studenti che lavorano con altri studenti - allo stato attuale non sempre si adottano routine efficaci per consentire che questo accada -, nelle realtà d'aula CPIA tutto questo diviene difficoltoso per l'elevata varietà e variabilità.

Insomma, ora che siamo in grado di elencare le principali funzioni o componenti che sono necessarie per l'istruzione sistematica e per la pianificazione delle lezioni, ci dobbiamo rivolgere ad esplorare diversi modi in cui queste funzioni possono essere soddisfatte in modo efficace.

7. I processi di allineamento

Una lezione corrisponde, in genere, ad una sequenza. Il tipo di piano però può prevedere una o più sequenze che dipendono dal tipo di apprendimento interessato in quella sessione, poiché i requisiti sono differenti a seconda del dominio prevalente. È importante identificare e classificare i requisiti di una sessione rispetto al dominio e al livello a cui sono riconducibili gli obiettivi.

94

Il Piano della Lezione svolge due funzioni:

- elaborazione del piano dell'insegnamento;
- elaborazione di una guida e di una serie di spunti da impiegare durante la lezione.

Il Piano della Lezione è teso a far procedere logicamente senza dover essere legati alle annotazioni in senso stretto; anche rispetto ad una pianificazione dettagliata, è chiaro che non si possa contemplare ogni eventualità. Tuttavia, il Piano della Lezione dovrebbe essere essenzialmente flessibile e contenere quegli elementi capaci di soddisfare le necessità emergenti in contesto.

Per progettare una lezione allineata, un insegnante deve impegnarsi a procedere come segue:

1. identificare con chiarezza ciò che gli studenti sapranno (analizzare gli obiettivi) e saranno in grado di fare (analisi dei verbi) (Marzano & Haystead, 2008) (Si vedano le tassonomie);
2. creare un obiettivo che sia allineato ai verbi e ai contenuti;
3. progettare attività didattiche significative atte a soddisfare l'allineamento tra obiettivi e valutazioni;

94

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

4. creare valutazioni diagnostiche, formative e sommative allineate agli obiettivi (Shumway & Berrett, 2004; Tyler, 1949; Wiggins & McTighe, 2011).

Processo di allineamento del Piano della lezione			
Esempio di un gruppo di allineamento del piano di lezione derivato dai dati di un partecipante			
Elementi	Descrizione	i	o
Allineamento curricolo	L'allineamento delle norme si riferisce al grado di corrispondenza tra ciò che dovrebbe essere insegnato (curricolo) e quello che l'insegnante in realtà insegna in classe. Dovrebbero essere allineati curricolo (standard ove presenti) e obiettivi.		
Obiettivi	Utilizzare i verbi d'azione (vedere la tassonomia di Bloom) che devono essere chiaramente dichiarati su cosa gli studenti saranno in grado di fare dopo la lezione: "al termine di.....gli studenti saranno in grado di....." I verbi dovrebbero essere allineati ai risultati (e standard dove presenti) e alla misurazione di questi risultati.		
Idee/comprendione	Nel formato si trova scritto: "Voglio che i miei studenti comprendano che ...". Questa affermazione si connette ai pre-requisiti degli studenti e investe conoscenze a lungo termine che sono poste al centro della disciplina per garantire allo studente connessioni e applicazione di significato al di là del contesto nelle quali sono apprese. Esempio: "Voglio che i miei studenti comprendano che il modo in cui mangiamo non è altro che una manifestazione della cultura a cui apparteniamo".		
Questioni essenziali	Le questioni essenziali sono al centro di un tema o di un curricolo. Le domande promuovono forme di indagine che aiutano a scoprire grandi idee o nuclei di significato. Le domande essenziali non servono a dare una sola risposta ma a produrre diverse risposte, anche discutibili. Esempi sono: "Cosa si intende per 'arte'? Tutte le storie hanno un inizio, una fase		

	intermedia e una fine? Gli animali sono essenziali per la sopravvivenza dell'uomo?"		
Lezione Prerequisiti Conoscenza	Identificare i motivi per cui gli studenti dovrebbero apprendere le informazioni previste. Indicare ciò che gli studenti devono sapere prima della lezione per avere successo. Prevedere ciò che serve per l'istruzione differenziata allineandola agli obiettivi.		
Valutazione sommativa	La valutazione determina la conoscenza di quanto appreso dagli allievi in riferimento a precisi obiettivi della lezione/unità. I dati sono raccolti su ogni studente per accertarsi che ciascuno abbia imparato quanto previsto dalla lezione. La valutazione è allineata agli obiettivi e al curriculum.		
Valutazione formativa	Effettuare controlli formali o informali sull'apprendimento degli studenti che determinano come stanno avanzando sul piano del processo di apprendimento in termini di obiettivi della lezione. I dati vengono raccolti su ciascuno studente per garantire che tutti stiano facendo progressi e a ciascuno venga fornito il feedback. Le informazioni raccolte creano un piano differenziato per gli studenti che non stanno progredendo nella direzione degli obiettivi.		
Valutazione diagnostica	La valutazione determina la comprensione delle abilità e delle conoscenze dello studente dal punto di vista dei prerequisiti. I dati vengono raccolti su ciascuno studente e servono come punto di partenza per avviare forme di istruzione differenziate (strategie di individualizzazione e personalizzazione).		
Allineamento	L'allineamento è previsto tra i formati, gli abstract e gli obiettivi.		
Esempio			
Allineamento	L'allineamento esiste tra i formati e gli obiettivi.		
	Effettuare controlli formali o informali sull'apprendimento degli studenti che determinano come stanno avanzando in termini di obiettivi della lezione. I dati vengono raccolti su ogni studente per assicurare che tutti gli studenti stiano procedendo sul piano delle acquisizioni e siano fornite loro risposte appropriate. I risultati creano un piano per		

	gli studenti che non riescono a progredire in termini di obiettivi.		
Materiali	Identificare le risorse concrete necessarie per fare lezione. Individuare le risorse necessarie sia per l'insegnante che per lo studente.		
Attività di allineamento	Le attività di apprendimento aiutano lo studente a imparare e a "praticare" i risultati.		
Integrazione tecnologica	Gli studenti apprendono gli obiettivi attraverso precisi dispositivi tecnologici piuttosto che utilizzando le tecnologie. Se la tecnologia non viene utilizzata viene fornito un motivo per questa mancato impiego.		
Interconnessioni disciplinari	Il piano rafforza l'apprendimento di contenuti provenienti da altre discipline		
Differenziazione dell'istruzione	Identificare un piano per gli studenti che non dispongono di pre-requisiti necessari e non stanno progredendo nell'apprendimento o non hanno padroneggiato i contenuti della lezione. L'istruzione può essere differenziata in termini di contenuto, prodotto o processo (stimoli visivi, orali ecc.). Non è previsto in questo caso supporto dell'insegnante di sostegno, ma tale attività rientra in quella routinaria.		
Estensione	Attività che amplino e rafforzino l'esperienza di apprendimento degli allievi che hanno già padroneggiato l'obiettivo.		
Accomodamento/modifica	Identificare le strategie di insegnamento che sono state messe in atto per aiutare gli allievi a rischio e con bisogni speciali a raggiungere il successo formativo (conseguimento degli obiettivi). Per gli allievi con bisogni speciali è prevista una programmazione integrata e accompagnata dalla figura dell'insegnante di sostegno.		
Connessioni scuola-casa	L'insegnante offre modi significativi in cui gli obiettivi della lezione possono essere praticati a casa da soli, con genitori e/o altre figure di accompagnamento.		

Tabella 4 – Processi di allineamento della lezione

Un ulteriore esempio di allineamento in merito ai contenuti è dato dalla seguente situazione: gli studenti saranno in grado di interpretare la relazione tra i dati espressi in tabelle/matrici, equazioni o grafici.

L'obiettivo iniziale di un insegnante è quello di mettere in grado gli studenti di costruire un grafico a barre per visualizzare i dati sulle preferenze espresse dalla classe in riferimento a un certo aspetto.

Un obiettivo allineato potrebbe essere formulato come segue: gli studenti saranno in grado di esprimere la relazione tra i dati rappresentati con un grafico a torta e quelli rappresentati con un grafico a barre per dedurre quali classi possano essere ricavate dalle preferenze degli studenti, poiché la costruzione di una rappresentazione di dati non può essere la stessa cosa che quella di riuscire a interpretare i rapporti. In linea con questo obiettivo riveduto, una valutazione richiede agli studenti di spiegare come i due grafici rappresentino le stesse informazioni in modi diversi. L'allineamento richiede agli studenti di interpretare (cioè, dedurre) i dati espressi in più rappresentazioni.

Modulo di formazione meto- dologico B: i modelli di lezione

99

1. La lezione a quattro tempi

Il Piano di Lezione è la guida dell'insegnante o la mappa per costruire il percorso conoscitivo e informativo che aiuta l'allievo ad acquisire le abilità previste. Rappresenta il punto di partenza e la destinazione finale dell'insegnante e gli consente di ripartire da dove si è interrotto chi ha lavorato con l'allievo prima di lui, ossia il collega che è intervenuto prima di noi.

Uno dei metodi più noti è quello della “lezione a quattro tempi”

Il metodo di istruzione a quattro tempi è un sistema ben provato per l'attuazione di un piano di lezione, estensibile in qualsiasi situazione didattica. È composto dalle seguenti fasi:

Preparazione

Questa fase è progettata per:

- attirare l'attenzione degli studenti;
- suscitare la curiosità degli studenti sull'argomento;
- creare l'interesse degli studenti per l'argomento;
- stimolare il desiderio degli studenti ad apprendere.

Questo passo crea i fondamenti per l'apprendimento, in quanto stimola la disponibilità positiva ad apprendere. L'inse-

gnante si dirige a sollecitare gli studenti per renderli consapevoli della necessità di legare le loro esperienze a quanto trattato in classe, a connettere gli elementi della realtà con quelli dell'aula e le loro esperienze a quelle degli altri e, soprattutto, alle necessarie abilità da conseguire.

Tra gli approcci utilizzati durante la fase di preparazione troviamo azioni quali:

- fare domande;
- fare esempi;
- raccontare esperienze personali;
- rivedere le lezioni precedenti;
- condurre valutazioni diagnostiche dei pre-requisiti;
- esporre i vantaggi relativi alle abilità da conseguire e alla strutturazione del piano della lezione, esplicitando come non sia altro che "un piano di apprendimento" necessario alla conoscenza.

100

Presentazione

Il processo di istruzione ha inizio quando vengono presentate le nuove abilità da acquisire, le teorie, i concetti e le procedure utilizzate ecc.

Il lavoro viene ripartito in maniera chiara e gli studenti vengono istruiti con precisione su come svolgere il compito di apprendimento legato agli obiettivi da conseguire.

L'efficacia della lezione dipende da come l'insegnante riesce a tenere viva l'attenzione degli studenti, che spesso dipende a sua volta dal livello di competenze metodologiche possedute dal docente ovvero le competenze di progettazione, le competenze valutative, le competenze comunicative, le competenze relazionali e così via.

100

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

La fase di presentazione svolge un ruolo importante nel tenere viva l'attenzione degli studenti. Tra gli approcci che possono contribuire a mantenere vivo l'interesse degli studenti e migliorare l'apprendimento ne indichiamo alcuni:

- dimostrazioni;
- uso di ausili di diverso tipo (multipli, integrati e multimodali);
- spiegazione delle procedure;
- enfasi sui punti chiave;
- spiegazioni di concetti, principi e implicazioni;
- impiego di materiale didattico correlato alle fonti diverse dai libri di testo ecc.

Due principi

- procedere dal noto all'ignoto;
- procedere dal semplice al complesso.

Applicazione

Questa fase costituisce un passo fondamentale nel processo di costruzione del piano di lezione ed offre agli studenti l'opportunità di applicare ciò che hanno imparato, in quanto svolgono attività sotto la supervisione del docente, il quale corregge i loro errori quando vengono rilevati (è opportuno farlo sempre in maniera accurata e per tutti). La correzione è sempre un passo "sicuro" per l'allievo, degno di considerazione.

La lezione dovrebbe essere impostata in modo tale da consentire all'allievo di consolidare e impiegare le competenze acquisite e rafforzare così l'apprendimento.

La fase di applicazione include le seguenti componenti:

- l'allievo esegue il compito o l'attività precedentemente spiegata;

- l'insegnante supervisiona il lavoro degli studenti durante lo svolgimento;
- l'insegnante verifica e corregge gli eventuali errori che si verificano durante il processo di formazione;
- l'insegnante aiuta gli allievi a sviluppare abitudini proceduralmente corrette e sicure nell'applicazione del compito e del rinforzo durante la parte di ripetizione del processo di applicazione;
- l'insegnante controlla i punti chiave e i punti di sicurezza o ancoraggio;
- l'insegnante usa la discussione per chiarire quanto in precedenza affrontato;
- l'insegnante somministra le prove intermedie;
- l'insegnante assegna un progetto/compito;
- l'insegnante prende nota;
- l'insegnante assegna problemi da risolvere.

L'insegnante dovrebbe fornire agli allievi il tempo sufficiente per svolgere i compiti e garantire che gli studenti li svolgano da soli per rafforzare le abilità e le conoscenze. Se necessario, gli studenti devono ricevere un rinforzo positivo.

Valutazione

Sono valutate le abilità e le conoscenze degli studenti e il processo di insegnamento nella sua interezza. Gli studenti eseguono gli stessi compiti o compiti analoghi, come in fase di applicazione, ma senza la supervisione. L'insegnante determina se gli studenti hanno acquisito le abilità e le conoscenze oggetto del piano di lezione. Se le conoscenze e le prestazioni degli studenti non sono soddisfacenti, l'insegnante

dovrebbe valutare le carenze e i punti deboli del processo didattico per avviare attività compensative. Tra i metodi utilizzati per la valutazione troviamo:

- sollecitare gli studenti a svolgere compiti non assistiti;
- condurre prove di prestazioni (anche manipolative);
- fare domande già opportunamente preparate e selezionate;
- sollecitare gli studenti a dimostrare e a spiegare i compiti;
- avere i discenti ad osservare e a criticare costruttivamente quanto affermato o svolto da altri;
- effettuare esami a conduzione guidata;
- valutazione del notebook, delle assegnazioni e dei progetti.

Sebbene questi passaggi siano presentati separatamente, essi sono integrati nel processo di istruzione per produrre una lezione fluida, ben guidata e facilitante l'apprendimento. Tuttavia, l'approccio a quattro passi/tempi, sebbene sia una utile guida/ strumento di pianificazione delle lezioni, occorre controllarne le eventuali "deviazioni" per evitare che non si sviluppi un piano di lezione dinamico che fornisce agli studenti le abilità cognitive e pratiche necessarie per svolgere il proprio lavoro.

Le forme dei piani

Un piano di lezione può essere intesa anche come una guida per l'insegnante per presentare passo-passo una lezione; un profilo di materiali e procedure; una guida all'insegnamento; uno strumento per aiutarlo ad utilizzare in modo efficace tempi, spazi e risorse. Consente di sequenziare informazioni che devono essere insegnate, sottolineare informa-

zioni specifiche, utilizzare efficacemente i diversi tipi di sostegno e selezionare i correttivi o gli interventi da intraprendere per accrescere i risultati della formazione, individuare il tempo necessario o assegnato e includere informazioni corrette e essenziali.

Durante lo sviluppo del piano di lezione, l'insegnante dovrebbe iniziare con un percorso più semplice per poi andare verso concetti/temi/problemi più complessi, descrivendo tipi e usi, anche usando strumenti appropriati, ad esempio, dopo che gli studenti avranno compreso le informazioni, passeranno a considerare aspetti più specifici del concetto/tema/problema impiegando strumenti che possono essere utilizzati in modo efficace e utilizzati per effettuare collegamenti con il materiale usato in precedenza e per proseguire il lavoro in modo più efficiente.

104

L'insegnante può anche iniziare con il noto e procedere verso l'ignoto: descrivendo, ad esempio, i concetti di rette parallele e di rette perpendicolari, di punto medio e di asse di un segmento, di bisettrice di un angolo per poi introdurre il concetto di triangolo.

I piani delle lezioni devono essere flessibili in modo che possano essere adattati alle esigenze, alle capacità e ai livelli di padronanza degli studenti.

Piano tecnico della lezione. Questo tipo di piano comunemente affronta gli oggetti nella conoscenza o il dominio cognitivo dell'apprendimento: il concetto di triangolo, l'individuazione degli elementi di un triangolo, proprietà che lo riguardano, la classificazione dei triangoli in base ai lati e in base agli angoli, i concetti di altezza, mediana, bisettrice e asse di un triangolo, individuazione dei punti notevoli di un triangolo,

104

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

le proprietà dei triangoli isosceli, equilateri e rettangoli, i criteri di congruenza dei triangoli.

Piano pratico di lezione. Sono incluse le lezioni che prevedono l'applicazione di abilità manipolative, nonché le conoscenze tecniche acquisite, per svolgere un compito specifico realizzativo con applicazione attraverso computer o con materiali cartacei.

Insegnare agli studenti a imparare a (dominio psicomotorio)

Imparare a fare qualcosa (imparare una abilità psicomotoria) coinvolge solitamente tre aspetti distinti:

- **Scopo:** per apprendere una abilità lo studente ha bisogno di comprendere ciò che deve raggiungere – obiettivo -.
- **Procedure:** le abilità necessitano di alcune procedure o regole necessarie per completare efficacemente il compito e raggiungere l'obiettivo.
- **Pratica:** tutte le abilità necessitano della pratica in modo che siano completate correttamente, in modo rapido e, come andare in bicicletta, automaticamente. Questa parte è molto importante in modo che i movimenti siano corretti fin dall'inizio e non si sappia che i movimenti sbagliati possono essere rettificati. Così, come suggerisce la parola "psicomotorio", l'apprendimento in questo ambito coinvolge un aspetto "psico", un aspetto "cognitivo", che deve essere ricordato o compreso, e un aspetto "motorio": il movimento e il coordinamento tra cervello e, di solito, manipolazione.

Le abilità psicomotorie vengono solitamente apprese sia da una dimostrazione o da istruzioni scritte o, preferibilmente, da una miscela tra i due. Quando dimostra un'abilità agli studenti che dovresti:

- dare enfasi ai movimenti del corpo richiesti; quale mano e focus sono utilizzati, quando sono necessari suoni, odori, tatto, immagini ecc.;
- incoraggiare gli studenti a fare domande fino a quando non comprendono ciò che sta facendo;
- stimolare la performance adeguata rispetto all'obiettivo posto.

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

UN MODELLO DI RIFLESSIONE STRUTTURATA		
	AZIONI	DOMANDE
1	Descrizione	<ol style="list-style-type: none"> 1. Che cos'è accaduto durante la lezione? 2. Qual è l'antefatto della lezione? 3. Qual è il contesto nel quale si è svolta? 4. A chi era diretta? 5. Chi è stato coinvolto?
2	Riflessione	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cosa volevo ottenere? 2. Perché ho agito in quel modo? 3. Cosa ho provato in quel momento? 4. Cosa provavano gli allievi rispetto alla lezione? 5. Quali sono state le conseguenze di questa lezione?
3	Influenze	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quali fattori hanno influenzato le mie decisioni e le mie azioni? 2. Quali fattori avrei potuto considerare?
4	Alternative	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cos'altro avrei potuto fare? 2. Che differenza avrebbe potuto fare questa azione/i alternativa/e?
5	Apprendimenti	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cos'ho imparato da quell'evento? 2. Come mi ha cambiato? 3. Se si verificasse di nuovo, cosa farei?

2. Il modello di Robert Gagnè

2.1 Introduzione al modello

Il modello di Robert Gagnè è considerato il più importante e sistematico approccio alla progettazione didattica e alla formazione. Gagnè e la sua scuola hanno posto l'attenzione sui risultati di apprendimento e della formazione.

I "Nove eventi di istruzione" individuati dall'autore sono contenuti nel volume *The conditions of learning*, pubblicato per la prima volta nel 1965, in cui egli identifica le condizioni mentali per l'apprendimento. Essi si fondano sul modello di elaborazione delle informazioni degli eventi mentali che si verificano quando agli adulti vengono presentati vari stimoli. Il modello si concentra sui risultati di apprendimento e su come organizzare eventi specifici di istruzione per raggiungere questi risultati. Da qui Gagnè crea un processo a nove passi chiamato "eventi di istruzione", che sono correlati e volti ad affrontare le condizioni di apprendimento. La figura seguente mostra, nella colonna di sinistra, gli eventi di istruzione e, nella colonna di destra, i processi mentali ad essi associati. I "Nove eventi di istruzione" di Robert Gagnè o le condizioni di apprendimento, come sono talvolta chiamate, sono adatte a comprendere bene la costruzione del piano di intervento. L'applicazione del modello a nove passi è un ottimo modo per garantire un percorso di apprendimento efficace e sistematico, in quanto fornisce una struttura per costruire Piani di Lezione all'interno di una visione olistica dell'insegnamento.

Gli eventi si riferiscono alle azioni degli insegnanti e degli studenti durante la sessione di insegnamento. Selezionando eventi appropriati, pianificandoli nel formato giusto e inserendoli nella sequenza corretta si può ottenere un disegno di lezione di successo. Il disegno della lezione è un piano che illustra il tipo di eventi didattici, il loro ordine e il tipo di attività che

si svolgono in ogni evento. Nella progettazione di un piano di lezione, ci sono due fattori importanti: gli obiettivi e gli studenti.

Essenziali alle idee d'istruzione di Gagne sono quelle che egli definisce "condizioni di apprendimento": le condizioni interne riguardano ciò che l'allievo conosce prima dell'istruzione, le condizioni esterne riguardano gli stimoli che vengono presentati allo studente, ad esempio le istruzioni fornite dall'insegnante.

Il primo passo della teoria è quella di precisare il tipo di risultati da raggiungere.

L'autore ha classificato questi risultati in cinque tipi: informazioni verbali, abilità intellettuali, strategie cognitive, atteggiamenti e competenze motorie.

Il secondo passo è quello di organizzare eventi appropriati di istruzione, ovvero:

- Attirare/ottenere l'attenzione
- Informare gli studenti degli obiettivi
- Stimolare il richiamo dei prerequisiti
- Presentare il materiale stimolo
- Fornire orientamenti per l'apprendimento
- Elicitare le prestazioni
- Fornire il feedback
- Valutare le prestazioni
- Migliorare la ritenzione e il trasferimento

Evento didattico	Azione	Processo mentale interno
Attirare l'attenzione	Ricezione	Stimolo attivo dei recettori
Informare gli allievi degli obiettivi	Aspettative	Creazione di un livello di aspettativa alto nei confronti dell'apprendimento
Stimolare il richiamo degli apprendimenti precedenti (pre-requisiti)	Recupero	Recupero e attivazione della memoria a breve termine
Presentare gli stimoli (materiali stimolanti)	Percezione selettiva	Percezione selettiva del contenuto
Fornire una guida all'allievo per l'apprendimento	Codifica semantica	Codifica semantica per garantire la memorizzazione a lungo termine
Elicicare/suscitare la performance	Risposta	Risposta a precise domande per migliorare la codifica e la verifica
Fornire il feedback	Rinforzo	Rafforzamento e valutazione delle prestazioni corrette
Valutare le prestazioni	Recupero	Recupero e rafforzamento del contenuto come valutazione finale
Migliorare la ritenzione e il trasferimento	Generalizzazione	Recupero e generalizzazione dell'abilità acquisita e suo impiego in una nuova situazione

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

2.2 Attirare/ottenere l'attenzione

Quando gli studenti arrivano in classe, la loro attenzione può essere indirizzata verso molte cose, pertanto, affinché ogni apprendimento si verifichi, occorre innanzitutto catturare l'attenzione dello studente e suscitare il suo interesse. Ecco alcuni esempi:

La curiosità iniziale motiva gli studenti a imparare.

Assicurarsi che gli studenti siano pronti a imparare e a partecipare alle attività: presentare una stimolo per ottenere la loro attenzione. I metodi dell'insegnante per ottenere l'attenzione dei discenti includono:

- la stimolazione utilizzando elementi di novità, incertezza e sorpresa;
- il lancio di domande provocatorie;
- la richiesta a ciascun allievo di porre domande ad altri studenti.

2.3 Informare gli studenti degli obiettivi

All'inizio di ogni lezione agli studenti dovrebbe essere fornito l'elenco degli obiettivi e dei risultati di apprendimento attesi. Qui inizia il processo interno di aspettativa che aiuta a motivare lo studente a completare la lezione. Questi obiettivi dovrebbero costituire la base per la valutazione e la certificazione. Tipicamente, gli obiettivi di apprendimento sono presentati sotto forma di:

"Al termine di questa lezione sarai in grado di.....individuare . . ."

Il fraseggio degli obiettivi stessi saranno ricoperti dalle istruzioni di Robert Mager.

Informare gli studenti, oltre che degli obiettivi o dei risultati, ciò che li aiuta a comprendere e quello che devono fare per imparare è aspetto assai importante.

I metodi per indicare i risultati includono:

- descrivere le prestazioni richieste;
- descrivere i criteri (se presenti gli standard) per le prestazioni;
- condividere con l'allievo i criteri delle prestazioni.

112

2.4 Stimolare il richiamo degli apprendimenti precedenti

Associare nuove informazioni con conoscenze precedenti e esperienze personali e far sì che gli studenti possano pensare a quanto studiato e recuperare ciò che già conoscono. Tale associazione può facilitare il processo di apprendimento. È più facile per gli studenti codificare e memorizzare le informazioni in memoria a lungo termine quando si fanno dei collegamenti all'esperienza personale e alla conoscenza pregressa. Un modo semplice per stimolare il richiamo è quello di porre domande sulle esperienze pregresse, sulla comprensione di concetti precedenti o su un certo aspetto o contenuto.

Aiutare gli studenti a dare senso alle nuove informazioni, collegandole a qualcosa di simile e che già conoscono o a qualcosa che hanno già sperimentato è determinante per la comprensione.

I metodi per stimolare il richiamo dei prerequisiti includono:

- fare domande sulle esperienze precedenti;
- chiedere agli studenti quale sia il loro grado di comprensione dei concetti precedenti;
- stimolare il richiamo degli apprendimenti precedenti.

112

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

2.5 Presentare il materiale stimolo

Questo evento di istruzione prevede la presentazione effettiva del contenuto della lezione che viene illustrato dal docente al discente e che dovrebbe essere organizzato in modo significativo, e, in genere, venisse spiegato e poi dimostrato. Per fare appello a diverse modalità di apprendimento, è necessario utilizzare una varietà di supporti possibile, inclusi testo, grafica, narrazione audio e video. In questo senso occorre:

1. usare strategie opportune per presentare e inserire le lezioni all'interno di un contesto per renderle concretamente efficaci;
2. organizzare e condividere contenuti in modo significativo;
3. fornire spiegazioni dopo l'esposizione dei nuclei della lezione;
4. presentare e indicare il contenuto della lezione in diversi modi;
5. precisare i termini impiegati e il vocabolario specifico usato;
6. fornire esempi pertinenti (variandoli);
7. presentare più versioni dello stesso contenuto, ad esempio video, dimostrazione, lezione, lavoro di gruppo ecc.
8. utilizzare una varietà di supporti (anche integrati) per assolvere alle diverse preferenze di apprendimento.

2.6 Fornire "orientamenti" per l'apprendimento

Per aiutare i discenti a codificare le informazioni da archiviare nella memoria a lungo termine, è utile una guida supplementare fornita insieme alla presentazione di nuovi contenuti.

Le strategie di orientamento includono l'uso di esempi, casi di studio, rappresentazioni grafiche, analogie ecc.

In particolare, occorre:

- fornire il supporto necessario agli studenti sul piano delle strategie per aiutarli ad apprendere contenuti e utilizzare proficuamente le risorse a disposizione;
- fornire metodi di orientamento all'apprendimento per facilitare la comprensione;
- fornire un supporto didattico quando necessario - come scaffolds (segnali, suggerimenti, prompt), che possono essere rimossi dopo che lo studente impara a svolgere il compito e a soddisfare i suoi criteri di assolvimento;
- modellare le strategie di insegnamento-apprendimento (imitative, euristiche e creative, ma anche mnemoniche, concettuali, visive, che utilizzano il role play ecc.
- utilizzare esempi e quelli che per contrapposizione non lo sono, ovvero strutturarli per opposizione (fornire esempi, utilizzare quelli che non sono da considerarsi tali per aiutare gli studenti a vedere cosa non si deve fare, cioè l'opposto di ciò che è accettabile);
- fornire le descrizioni di casi di studio, di situazioni analoghe, di immagini visive, metafore ecc.
- fornire la descrizione di studi, situazioni, eventi ecc. applicati al mondo reale, analogie per la costruzione della conoscenza, immagini visive per creare associazioni visive, metafore per sostenere l'apprendimento e stimolare l'apprendimento profondo.

2.7 Prestazioni esplicite (pratica)

In questo caso, lo studente è tenuto a praticare una nuova abilità o a mettere in atto un nuovo comportamento. La prestazione offre l'opportunità di confermare e di osservare la corretta comprensione dello studente, che costituisce la premessa della sua probabilità di ritenzione.

Attivare l'elaborazione degli studenti per aiutarli ad interiorizzare le nuove competenze e conoscenze e per confermare la corretta comprensione di questi concetti.

I modi per attivare il processo di elaborazione e interiorizzazione da parte degli studenti includono:

- attività implicite – fare domande agli studenti per approfondire, fare riferimento a ciò che gli studenti già conoscono o che hanno già avuto modo di trattare con i loro compagni;
- strategie di richiamo - chiedere agli studenti di rivisitare o ribadire informazioni che hanno già appreso;
- facilitare il processo di elaborazione e interiorizzazione degli studenti - chiedere agli studenti di elaborare o spiegare dettagli e dare una maggiore articolazione alle loro risposte;
- aiutare gli studenti a integrare le nuove conoscenze all'interno del proprio repertorio interpretativo - fornire contenuti in modo contestualizzato (utilizzare esempi concreti legati al mondo reale);
- fornire istruzioni di supporto quando necessario.

2.8 Fornire il feedback

Poiché gli allievi mettono in atto nuovi comportamenti, è importante fornire risposte specifiche e immediate alle loro pre-

stazioni o alla loro concretizzazione, messa in atto e realizzazione. A differenza delle domande contenute nel test, dovrebbero essere utilizzati esercizi all'interno di un processo tutoriale per la comprensione e la codifica, non per assegnare il punteggio formale.

Gli ulteriori orientamenti e le risposte fornite in questa fase sono chiamate feedback formativi.

Fornire un feedback immediato sulle prestazioni degli studenti per valutare e facilitare l'apprendimento è essenziale e fondamentale.

I tipi di feedback includono:

- *Risposte confermativa* - informano lo studente su ciò che ha fatto su quello che doveva fare.
- *Risposte corrette* - informano lo studente della precisione o meno della sua performance o della sua risposta data.
- *Feedback rimedio* - dirige gli studenti verso la corretta direzione per trovare la risposta corretta ma non fornisce la risposta corretta.
- *Feedback informativo* - fornisce informazioni (nuove, diverse, aggiuntive, suggerimenti ecc.) allo studente e conferma che è stato attivamente ascoltato: queste informazioni consentono la condivisione tra due persone.
- *Feedback analitico* - fornisce allo studente suggerimenti, raccomandazioni e informazioni per correggere la prestazione.

2.9 Valutare le prestazioni

Per valutare l'efficacia degli eventi di istruzione, è necessario osservare se i risultati attesi di apprendimento sono stati

raggiunti. Le prestazioni dovrebbero basarsi su obiettivi precedentemente indicati.

I metodi per il capire se l'apprendimento sia avvenuto includono:

117

Incorporare domande durante l'istruzione in forma scritta o orale

- usare prove ad uso diagnostico che consentano di comprendere il livello di padronanza dei prerequisiti;
- utilizzare prove ad uso formativo (la valutazione formativa va incorporata nel processo di istruzione);
- impiegare post-test per verificare la padronanza di contenuti o competenze;
- includere obiettivi e criteri di performance in grado di misurare quanto bene uno studente abbia appreso abilità e argomenti previsti, ovvero il grado di apprendimento di abilità e contenuti;
- identificare le prestazioni in riferimento ad uno standard esterno (se esistente).

Gli studenti dimostrano ciò che hanno imparato senza ricevere ulteriori coaching o suggerimenti. Tuttavia, una prestazione singola non garantisce che la nuova abilità sia stata interiorizzata e la nuova conoscenza sia stata memorizzata in modo affidabile e che non sia necessaria una pratica aggiuntiva.

2.10 Migliorare la conservazione e il trasferimento al lavoro

Per aiutare gli studenti a costruire nuove competenze si devono aiutare gli allievi ad integrare le nuove conoscenze nei propri repertori interpretativi (apprendimento profondo e significativo).

I metodi per aiutare i discenti a interiorizzare le nuove abilità e conoscenze includono:

- effettuare parafrasi
- utilizzare metafore
- generare esempi variati
- creare mappe concettuali
- creare supporti di lavoro contestualizzati, riferimenti, modelli o procedure guidate ecc.
- utilizzare proceddi di contestualizzazione, decontestualizzazione e ricontestualizzazione

Una volta che siamo ragionevolmente sicuri che le nuove acquisizioni siano state memorizzate e interiorizzate, possiamo aumentare la probabilità che esse verranno mantenute per un lungo periodo, fornendo pratiche ripetute, distinte e riprese a distanza. La ripetizione dei concetti appresi è un mezzo efficace per accrescere la ritenzione. Inoltre, il trasferimento di conoscenze e abilità a nuovi problemi e situazioni è un obiettivo della maggior parte delle forme di istruzione, anche se spesso il vincolo temporale rende più difficile in classe il raggiungimento.

2.11 Sommario

Come abbiamo detto, il modello di Gagne fornisce una grande quantità di informazioni preziose agli insegnanti. L'applicazione del modello a "nove passi" è un ottimo modo per garantire un programma di apprendimento efficace e sistematico in quanto dà struttura ai piani di lezione. Si deve tenere presente che la forma esatta di questi eventi non è qualcosa che può essere specificato in generale per tutte le lezioni, ma deve essere deciso per ogni obiettivo di apprendimento.

I "Nove eventi di istruzione" possono contribuire a costruire il piano didattico e di intervento con cui preparare e realizzare

la lezione. Idealmente, si dovrebbe individuare gli obiettivi dell'intero corso e poi quelli di apprendimento di ogni singola lezione prima di attuare i nove eventi, poiché gli obiettivi aiutano a situare gli eventi nel contesto appropriato.

Essi possono quindi essere modificati per adattarsi sia al contenuto da presentare sia al livello di conoscenza degli studenti.

L'intento è quello di aiutare gli studenti a comprendere; e, ponendo più attenzione agli obiettivi e alla costruzione del piano di lezione, saremo in grado di raggiungere questo obiettivo.

Come dice Gagne, "l'organizzazione è il segno di materiali didattici efficaci".

Esemplificazione obiettivi: Data una immagine-documento rappresentante una serie di scene di vita quotidiana riferita alla civiltà degli antichi Egizi gli allievi dovranno essere in grado di: <ul style="list-style-type: none">• identificare il tipo di documento;• indicare l'epoca storica in cui il documento è stato realizzato; elenicare almeno tre elementi rappresentati nell'immagine che sono tipici della civiltà egizia; <ul style="list-style-type: none">• riconoscere e indicare tutti i personaggi raffigurati nel documento;• identificare le condizioni ambientali e climatiche;• descrivere le attività svolte dai personaggi e il loro abbigliamento; dedurre lo status sociale dei personaggi sulla base dell'abbigliamento e degli ornamenti.		
N	Evento dell'istruzione	Descrizione
1	Attirare/ottenere l'attenzione degli allievi	1. Rivolgersi verbalmente agli allievi, indirizzandone lo sguardo, l'ascolto...
2	Comunicare agli allievi gli obiettivi	2. Informare gli allievi che gli si mostrerà un documento molto interessante che li aiuterà a ricostruire la vita degli antichi Egizi
3	Stimolare il richiamo degli apprendimenti	3. Ricordare o far ricordare le modalità usate in precedenza per l'analisi di altri documenti iconici

	precedenti (pre-requisiti)	
4	Presentare gli stimoli (materiali stimolo)	4. Presentare il documento e chiedere di identificare tutti gli elementi raffiguranti la pittura
5	Fornire una guida all'allievo per l'apprendimento	5. Fornire istruzioni verbali per indirizzare l'osservazione e l'analisi degli allievi
6	Sollecitare la prestazione/performance	6. Ottenere risposte sollecitando lo studente ad esprimersi con parole proprie
7	Offrire una guida all'apprendimento	7. Completare e chiarire, fare domande o chiedere le cose in modi diversi; usare le idee o l'esperienza degli allievi
8	Verificare la prestazione	Distribuire delle schede nelle quali gli allievi riportano i tre elementi caratteristici della civiltà egiziana
9	Migliorare la ritenzione e il trasferimento	Chiedere agli allievi di trascrivere in una tabella sintetica i dati di rilievo individuati nella fonte, dividendo in base a categorie precedentemente stabilite (abiti, utensili ecc.)
Esempio: essere in grado di riconoscere un triangolo equilatero		
1	Attirare l'attenzione	varietà di triangoli generati dal computer
2	Identificare l'obiettivo	porre una domanda: "Che cosa è un triangolo equilatero?"
3	Ricordare l'apprendimento precedente	recupero della definizione di triangolo
4	Presentare lo stimolo	dare la definizione di triangolo equilatero
5	Guidare l'apprendimento	mostrare un esempio di come creare un triangolo equilatero

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

6	Suscitare la prestazione	chiedere per esempio agli studenti di creare diversi esempi
7	Fornire un feedback	controllare se tutti gli esempi sono corretti o scorretti
8	Valutare la performance	fornire punteggi e gli eventuali compensazioni
9	Migliorare la ritenzione e il trasferimento	mostrare le immagini di alcuni oggetti e chiedere agli studenti di identificare il triangolo equilatero

3. Il grado di consapevolezza: l'uso del feedback nell'azione didattica

Quando l'insegnante applica i principi di un modello di lezione è estremamente importante che sia consapevole e preciso nelle risposte che dà agli allievi. Invece di feedback più generali come, per esempio, "bravo, stai facendo bene...", l'insegnante si dovrebbe sforzare di essere più preciso possibile: "Hai chiarito bene il concetto di diametro. La figura contenente il diametro è splendidamente disegnata" ecc.

Quando si lavora con gli allievi che hanno poca sicurezza nelle loro possibilità di apprendimento, dopo ogni lezione, così come da settimana a settimana, l'insegnante dovrebbe puntare a renderli consapevoli di quello che hanno effettivamente appreso, a seconda delle esigenze di ciascun discente:

"Oggi hai imparato a usare il teorema di..... Ora sai fare.....qualcosa con cui avevi difficoltà tre mesi fa. Ora puoi dirmi e quando ti chiedo.....sei in grado di risolvere il seguente problema.....Ti sei confrontato con la difficoltà ma sei riuscito a trovare una soluzione".

L'insegnante potrebbe aiutare gli allievi ad esprimere ciò che hanno imparato durante una lezione (Cosa abbiamo fatto oggi? Cosa abbiamo imparato oggi?) o nel corso di una settimana ecc., in modo tale da aiutarli a sviluppare la loro "capacità" di valutare il proprio apprendimento.

L'idea è quella che i bambini hanno bisogno di sviluppare una comprensione di se stessi come persone capaci di apprendere in un contesto positivo, con le ricadure che questo potrebbe avere per la loro autostima e per il loro sviluppo emotivo e motivazionale.

122

4. Modelli e strumenti

Qui di seguito presentiamo esempi di strumento. Si rimanda per i materiali alla piattaforma attivata.

Come pianificare una lezione: uno strumento

Checklist	
Pianificare la Lezione	
<i>Questa checklist dovrebbe essere utilizzata per verificare se il piano di lezione include tutti gli elementi necessari per garantirne il successo.</i>	
1. Identificativi	
<input type="checkbox"/>	Soggetto/Corso
<input type="checkbox"/>	Nome e Cognome dell'insegnante
<input type="checkbox"/>	Grado scolastico, classe e sezione
<input type="checkbox"/>	Data e tempo
<input type="checkbox"/>	Topic
<input type="checkbox"/>	Lunghezza del periodo interessato (sequenza)
2. Attese	
<input type="checkbox"/>	Selezionare dalla lista delle abilità da apprendere
<input type="checkbox"/>	Indicare un numero realistico di aspettative (solitamente da 1 a 3)
<input type="checkbox"/>	Apprendimenti attese

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

3. Contenuti	
<input type="checkbox"/>	Descrivere il contenuto della lezione
<input type="checkbox"/>	Includere fatti, dati, informazioni, formule, concetti, abilità, conoscenze e/o atteggiamenti
<input type="checkbox"/>	Gli studenti impareranno: identificare cosa verrà insegnato loro con la lezione - l'attesa (usare verbi misurabili e osservabili corrispondenti alla valutazione e applicazione)
4. Assessment/Valutazione	
<input type="checkbox"/>	Identificare le strategie utilizzate per valutare gli apprendimenti
<input type="checkbox"/>	Includere un dispositivo di registrazione (come ad esempio, annotazioni, rubrica, scala di valutazione, checklist ecc.)
<input type="checkbox"/>	Includere, oltre alle prove diagnostiche, formative e sommative, quelle auto-valutative e tra pari
<input type="checkbox"/>	Identificare categorie di risultato/i e/o valutazione delle abilità e delle Conoscenze
5. Contesto di apprendimento	
A. Gli allievi	
<input type="checkbox"/>	Identifica le conoscenze pregresse degli allievi relative alle aspettative
<input type="checkbox"/>	Includere forme di istruzione individualizzata e personalizzata in termini di contenuti, processi ecc. per assicurare l'inclusione di tutti i discenti
<input type="checkbox"/>	Identificare inizialmente gli studenti
<input type="checkbox"/>	Identificare con chiarezza gli studenti che richiedono un supporto aggiuntivo e le loro difficoltà; descrivere le strategie da utilizzare
<input type="checkbox"/>	Descrivere le modifiche apportate nei contenuti, nel processo e negli eventuali prodotti per soddisfare le esigenze degli allievi
B. L'ambiente di apprendimento	
<input type="checkbox"/>	Descrivere lo spazio/i didattico/i interessato nelle attività
<input type="checkbox"/>	Descrive le modifiche allo spazio didattico interessato (se necessario)
<input type="checkbox"/>	Elencare i membri del gruppo (se necessario)
C. Risorse/Materiali	
Lista delle risorse usate per esempio:	
<input type="checkbox"/>	Libri di testo, materiale didattico ecc.
<input type="checkbox"/>	Film, websites/articoli
<input type="checkbox"/>	Esemplari, modelli, grafici
<input type="checkbox"/>	Tecnologie (esempio, proiettore, computer, SMART, apparecchiature (esempio, template, rubrica, checklists ecc.) o prodotti (esempio, per relazioni ecc.)
<input type="checkbox"/>	Altro

Insegnante: _____ Data/Tempo: _____

Argomento/Lezione: _____ Osservatore: _____

Istruzione sistematica esplicita		
+	Osservato	Commenti
	Valuta la conoscenza precedente / prerequisiti precedenti e competenze	
	Identifica elementi obiettivi che devono essere appresi	
	Attiva e costruisce conoscenze di fondo	
	Limita la quantità di nuove informazioni da insegnare	
	Mostra riferimenti e modelli/dimostra	
	Fornisce esempi	
	Massimizza l'impegno degli studenti	
	Struttura l'istruzione in modo appropriato	
	Controlla l'avvenuta (o meno) comprensione	
	Fornisce feedback correttivi	
	Rileva le informazioni quando necessario	

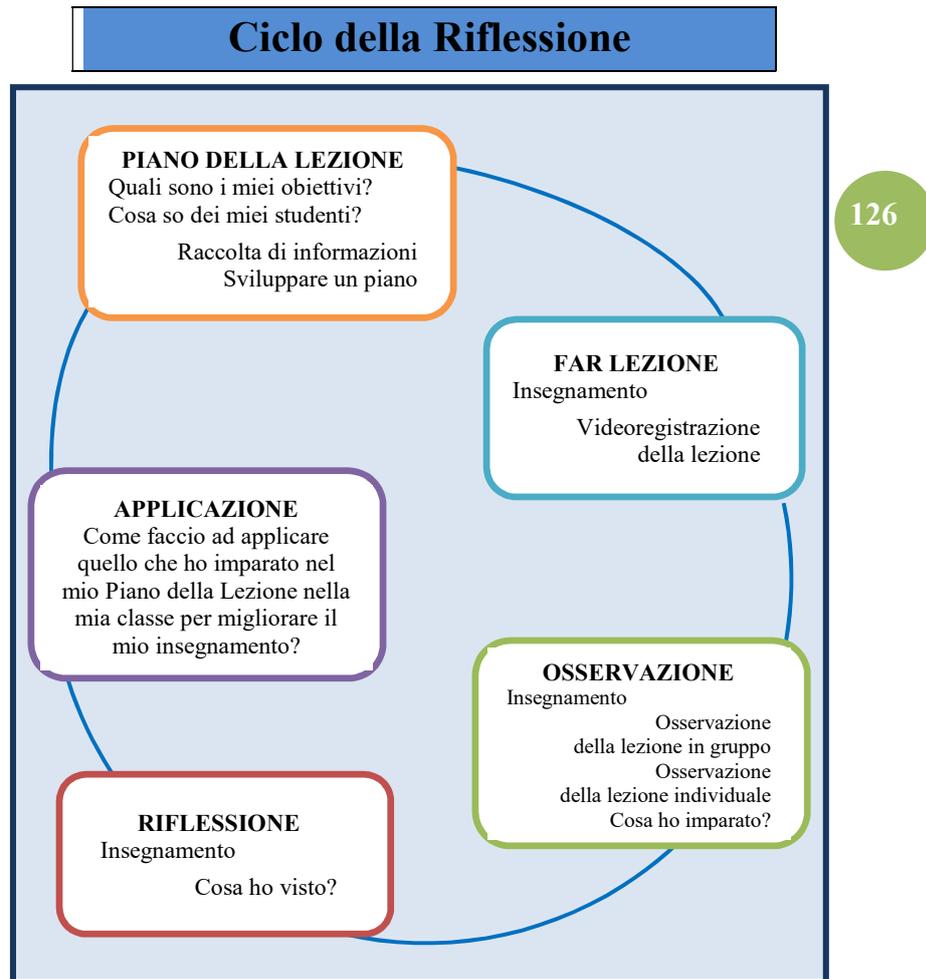
124

Informazioni supplementari: _____

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

	2	1	0	
Osservazione: Caratteristiche dell'istruzione efficace				
Intervento di istruzione	3	2	1	0
L'insegnante.....				
1. introduce i concetti e l'abilità a piccoli passi				
2. spiega i concetti e le abilità da conseguire in maniera chiara e diretta				
3. modella l'intervento e mostra procedure usando esempi appropriati e variati				
4. svolge verifiche iniziali per avviare attività compensative per lo svolgimento efficace del percorso, per effettuare correzioni e provvedere a fornire feedback immediati				
5. fornisce opportunità per lo svolgimento delle pratiche dopo la iniziale presentazione dei compiti e delle abilità				
6. dà la possibilità di rispondere individualmente o in gruppo				
7. monitora gli studenti durante l'attività per essere sicuri che stanno procedendo correttamente				
8. usa tecniche di ancoraggio e scaffolding per assistere gli studenti nel loro apprendimento e nelle loro pratiche				
9. usa procedure di correzione e tipologie di feedback diverso				
10. controlla l'istruzione passa in modo adeguato passando rapidamente tra le attività e consentendo tempi supplementari quando necessario				
11. Re- indirizza le attività quando necessario				
12. La lezione è stata progettata con cura				
13. La lezione è stata strutturata sequenziando il compito di apprendimento, ovvero rispettando i passi e la progressione dal più facile al più complesso?				
14. La lezione è stata progettata rispettando il principio di continuità, ovvero vicinanza concettuale tra obiettivi e tra lezioni?				



© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

Griglia osservativa					
Lezioni	Basso-Alto				Commenti
La lezione					
1. Curricolo (è connessa agli obiettivi curriculari del grado di scuola a cui è rivolta)					
2. Organizzazione (la lezione è coerente e facile da seguire)					
3. Presentazione (la lezione è ben strutturata)					
4. Obiettivi (gli obiettivi sono chiari ed evidenti)					
5. Prima-Dopo (è stato chiarificato cosa si sarebbe dovuto sapere prima di iniziare la lezione e cosa gli allievi avrebbero imparato)					
6. Pre-requisiti (i pre-requisiti dei destinatari della lezione erano adeguato rispetto agli obiettivi della lezione)					
7. Destinatari (la lezione è adeguata ai destinatari a cui si rivolge)					
8. Contenuti (il tema della lezione è interessante e trattato in maniera adeguata)					
9. Materiale (il materiale fornito nella lezione è chiaro, utile e allineato alla presentazione)					
10. Attività (le attività svolte nella lezione sono state significative per l'apprendimento e hanno fornito opportunità di dialogo con i discenti)					
11. Comunicazione (la comunicazione usata è stata adeguata rispetto al livello della classe che mostra di capire quanto comunicato)					

12. Transizione (Le attività e le sequenze sono state chiare e ordinate e l'insegnante non ha proceduto a spiegare un nuovo concetto se non aveva concluso quello precedente)					
13. Procedura: principio 1 (ha proceduto dal più semplice al più complesso)					
14. Procedura: principio 2 (ha proceduto dalle cose più vicine all'allievo a quelle più lontane)					
15. Percorso (è stata coerente dall'inizio alla fine nel suo svolgimento)					
16. Coesione (è stata coerente nelle sue parti)					
17. Coerenza (è stata coerente in tutte le sue parti)					
Spiega tutte le valutazioni precedenti utilizzando i "Commenti".					
Domande	Risposte				
	Si può organizzare la risposta liberamente				
13. La lezione stimolo è stata utile per strutturare il mio piano di lezione? (ovvero applicabile alla mia proposta di lezione)					
14. La lezione è stata utile per migliorare l'insegnamento? (ovvero applicabile alla mia impostazione)					
15. Quali informazioni ti sono state più utili? (utilizzabili nella costruzione della lezione)					
16. Quali informazioni ti sono state poco o per niente utili per l'insegnamento? (non utilizzabili nella costruzione della lezione)					
17. Quali aspetti della lezione stimolo potranno essere utilizzabili nella creazione del piano di lezione individuale? (essere utilizzabili nella costruzione della lezione)					

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

Nome del docente esperto: _____ Data: _____
Nome dell'osservatore: _____ Sede: _____
Tipo di sessione: _____ Durata dell'osservazione: _____
Eventuale discussione con i colleghi: _____
Eventuale durata della discussione con i colleghi: _____

**La Griglia osservativa va sempre compilata dagli osservatori
in maniera distinta (due griglie separate):**

A – Lezione di Lingua italiana

B – Lezione di Matematica

Riferimenti bibliografici

- Acheson, K.A., & Zigler, C.J. (1971). *A comparison of two teacher training programs in higher cognitive questioning*. Far West Laboratory for Educational Research and Development, Teacher Education Division Publication Series.
- Allen, D. W. (1966). A new design for teacher education: The teacher intern program at Stanford University. *The Journal of Teacher Education*, 17(3), 296-300.
- Allen, D. W., & Clark, R. J. (1967). Microteaching: Its rationale. *The High School Journal*, 51(2), 75-79.
- Allen, D. W., & Ryan, K. (1969). *Microteaching*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

- Baker, S., Santoro, L., Chard, D., Fien, H., Park, Y., & Otterstedt, J. (2013). An evaluation of an explicit read aloud intervention in whole-classroom formats in first grade. *The Elementary School Journal*, 113(3), 331-358.
- Ball, D. L. (2000). Bridging practices. Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 241-247.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: toward a practice-based theory of professional development. In G. Sykes and L. Darling-Hammond (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey Bass.
- Berlak, A., & Berlak, H. (1981). *Dilemmas o/sclwoling: Teaching and social change*. New York: Metbuen.
- Berliner, D. (1988). The development of expertise in pedagogy (pp. 1-28). New Orleans, USA: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research* 35(5), 463-482.
- Berliner, D. C., & Tikunoff, W. J. (1976). The California beginning teacher study. *Journal of Teacher Education*, 27(1), 24-30.
- Berthoff, A. E. (1987). The teacher as researcher. In D. Goswami and P. Stillman (ed.), *Reclaiming the classroom: teacher research as an agency for change* (pp. 28-39). Upper Montclair, NJ: Boynton Cook.
- Bishop, A., & Nickson, M. (1983). *Research on the social context O/ mathematics education*. Windsor: NFER-Nelson.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2006). *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. USA Pearson Education, Inc.

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

- Borko, H., & Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation: differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 26(4), 473-498.
- Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. In English, L. M. and Gillen, M. A. (Eds.), *Promoting Journal Writing in Adult Education. New Directions in Adult and Continuing Education* (pp. 9-18). No. 90. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Brown, H. D. (2001²). *Teaching by principles: an Interactive Approach to language pedagogy*. New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Burnaford, G., Fischer, J., & Hobson, D. (Eds.). (1996). *Teachers doing research*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carnegie Forum on Education and the Economy, Task Force on Teaching as a Profession. (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century*. New York: Carnegie Corporation.
- Carpenter, T. P., Fennema, E., Loef Franke, M., Levi, L., & Empson, S. (1999). *Children's mathematics: cognitively guided instruction*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Carter, K., Cushing, K., Saber, D., Stein, P., & Berliner, D. (1988). Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom stimuli. *Journal of Teacher Education*, 39(3), 25-31
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (eds) (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities.

- In A. Iran-Nejad and C. D. Pearson (ed.), *Review of research in education* (Vol. 24, pp. 249-305). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Researcher*, 19(1), 3-13.
- Cunningham, A. B., S. (2002). *Using digital video tools to promote reflective practice*. Paper presented at the Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, Chesapeake, VA.
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. New York: National Commission on Teaching & America's Future.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dermody, B. (2004). *Improving student learning through theme based curriculum design and team teaching. An action research study*. (Master Thesis, Dublin Institute of Technology, Ireland). From <http://arrow.dit.ie/ltcdis>
- Desforges, C., & Cockburn, A. (1987). *Understanding the mathematics teacher: a study of practice in first schools*. London: The Falmer Press.
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. New York: D.C. Heath and Company.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 392-431). New York: Macmillan.
- DuFour, R. (1998). *Professional learning communities at work*. Bloomington, Indiana: National Education Service.
- Farrell, T. S. C. (2004). *Reflective practice in action: 80 Reflective breaks for busy teachers*. Thousand Oaks: Corwin Press.

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

- Feimam-Nemser, S., & Buchman, M. (1985). Pitfalls of experience in teacher preparation. *Teachers College Record*, 87(1), 53-65.
- Fernandez, C., Cannon, J., & Chokshi, S. (2003). A US-Japan lesson study collaboration reveals critical lenses for examining practice. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 171-185.
- Franke, M. L., & Kazemi, E. (2001). Learning to teach mathematics: Focus on student thinking. *Theory into Practice*, 40(2), 102-109.
- Fuller, F. F., & Manning, B. A. (1973). Self-confrontation reviewed: a conceptualization for video playback in teacher education. *Review of Educational Research*, 43(4), 469-528.
- Gagné, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1992⁴). *Principles of instructional design*. Forth Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Gersten, R., & Keating, T. (1987). Long-term benefits from direct instruction. *Educational Leadership*, 44(6), 28-31.
- Goffree, F., & Oonk, W. (1999). Educating primary school mathematics teachers in the Netherlands: back to the classroom. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 2(2), 207-214.
- Goodlad, J. I. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606-633.
- Griswold, S. L. (2004). Videotaped performances: guiding teacher professional development within a competency based framework. *Dissertation Abstracts International*, 65(10), 3760.
- Grossman, S., & Williston, J. (2003). Strategies for helping early childhood student learn appropriate teaching practices. *Childhood Education*, 72(2), 103-107.

- Harmer, J. (2007⁴). *The practice of English language teaching*. Harlow: England Pearson Education.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3-15.
- Hiebert, J., Gallimore, R., Garnier, H., Givvin, K., Hollingsworth, H., Jacobs, J., Chui, A.M., Wearne, D., Smith, M., Kersting, N., Manaster, A., Tseng, E. A., Etterbeek, W., Manaster, C., & Stigler, J. (2003). *Teaching mathematics in seven countries: results from the TIMSS 1999 Video Study. NCES 2003-013*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Hoetker, J., & Ahlbrand, W. (1969). The persistence of recitation. *American Educational Research Journal*, 6(2), 145-167.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Author.
- Holt, D., & Van Duzer, C. (2000). *Assessing success in family literacy and adult ESL*. McHenry, IL & Washington, DC: Delta Systems & Center for Applied Linguistics.
- Huling, L. (1998). *Early field experiences in teacher education*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Jadallah, E. (1996). Reflective theory and practice: a constructivist process for curriculum. *Action in Teacher Education*, 18 (2), 73-85.
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2000). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85.
- Jensen, R. A. (1994). *Fear of the known: using audio-visual technology as a tool for reflection in teacher education*. Iowa: Iowa State University. Document Number).

- Johnson, D., & Johnson, R. (1975). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Lampert, M., & Ball, D. (1998). *Teaching, multimedia, and mathematics*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Larivee, B., (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307. <http://dx.doi.org/10.1080/713693162>
- Limbacher, P. C. (1971). *A study of the effects of microteaching experiences upon the classroom behavior of social studies student teachers*. Paper presented at the American Education Research Association, New York, February.
- Ma, L. (1999). *Knowing and teaching elementary mathematics: teachers' understanding of fundamental mathematics in China and the United States*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mac Iver, M. A., & Kemper, E. (2002a). Guest editors' introduction: Research on direct instruction in reading. *Journal of Education for students placed at risk*, 7(2), 107-116.
- Mac Iver, M. A., & Kemper, E. (2002b). The impact of direct instruction of elementary students' reading achievement in an urban school district. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 7(2), 197-220.
- Mac Iver, M. A., Kemper, E., & Stringfield, S. (2003). The Baltimore Curriculum Project. Final report of the four-year evaluation study. Report No. 62. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk. Retrieved October 10, 2005, from <http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/report62.pdf>.
- Marchand-Martella, N. E., Slocum, T. A., & Martella, R. C. (Eds.). (2004). *Introduction to direct instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Marzano, R. J. (2008). *Getting serious about school reform*. Centennial, CO: Marzano & Associates.

- Ministry of Education and Culture (2013). *Curriculum Development 2013*. Jakarta, Indonesia: Author.
- Moon, J. (2000). *Children learning English*. Oxford : Macmillan Education.
- Mousley, J., Sullivan, P., & Oements, M. A. (August, 1991). The perceptions which student teachers have of teaching practices in classrooms observed during field experience. In Proceedings of the 1991 Conference of the Mathematics Education Lecturers Association, MELA: Perth.
- Mumme, J., & Seago, N. (2003). *Examining teachers' development in representing and conceptualizing linear relationships within teaching practice*. Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago, April.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A Nation at risk: the imperative for education reform*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- National Commission on Mathematics and Science Teaching for the 21st Century. (2000). *Before it's too late: A report to the nation from the national commission on mathematics and science teaching in the 21 st century*. U.S. Department of Education. Available online at <http://www.ed.gov/america counts/glenn/>
- National Commission on Teaching & America's Future. (1996). *What matters most: teaching for America's future*. New York: Author.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- National Research Council (2001). *Adding it up: helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Academy Press.

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

- National Research Council. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Academy Press.
- Pedro, J. (2006). Taking reflection into the real world of teaching, *Kappa Delta Pi Record*, 42(3), 129-132. <http://dx.doi.org/10.1080/00228958.2006.10516449>
- Peterson, P. L., & Comeaux, M. A. (1987). Teachers' schemata for classroom events: the mental scaffolding of teachers' thinking during classroom instruction. *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 319-331.
- Reid, E. R. The Reader Newsletter. Salt Lake City: Exemplary Center for Reading Instruction, 1978, 1979, 1980, 1981, 1982.
- Rice, J. M. (1893). *The public school system of the United States*. New York: Century.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, T., & Richards, L. (1990). *Manual/or mainframe NUD.ISI': A software system/or qualitative data base analysis on time-sharing computers*. Melbourne: Replee.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Rosenshine, B. (2009). The empirical support for direct instruction. In S. Tobias and T. M. Duffy (Eds.), *Constructivist instruction: success or failure?* New York, NY: Routledge.
- Rosenshine, B. (2010). Principles of instruction. International Academy of Education, UNESCO. Geneva: International Bureau of Education. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational Practices/EdPractices_21.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_21.pdf)
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: research based principles that all teachers should know. *American Educator*. http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/spring_2012/Rosenshine.pdf

- Rosenshine, B., & Edmonds, J. (1990). New sources for improving: the implicit skills studies. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4, 59-73.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986³). Teaching functions. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986³). Teaching functions. In M. C. Witrock Ed.). *Handbook of research on teaching* (pp. 376-391). New York, NY: Macmillan.
- Rosenshine, B., Chapman, S., & Meister, C. (1996). Teaching students to generate questions: a review of the intervention studies. *Review of educational research*, 66(2), 181-221.
- Rosenshine, B.; Meister, C. (1992). The use of scaffolds for teaching higherlevel cognitive strategies. *Educational leadership*, April, 26–33.
- Rupley, W.H., (2009). Introduction to direct/explicit instruction in reading for the struggling reader: phonemic awareness, phonics, fluency, vocabulary, and comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2), 119-124.
- Sabers, D., Cushing, K. S., & Berliner, D. C. (1991). Differences among teachers in a task characterized by simultaneity, multidimensionality, and immediacy. *American Educational Research Journal*, 28(1), 63-88.
- Santagata, R. (2003). L'analisi di lezioni nella formazione iniziale dei docenti (Lesson Analysis in Pre-Service Teacher Education). *Tecnologie Didattiche*, 29, 32-29.
- Santagata, R., & Barbieri, A. (2005). Mathematics teaching in Italy: A cross-cultural video analysis. *Mathematical Thinking and Learning*, 7(4), 291-312.
- Santagata, R., & Stigler, J. W. (2000). Teaching mathematics: Italian lessons from a cross-cultural perspective. *Mathematical Thinking and Learning*, 2(3), 191-208.
- Santagata, R., & Zannoni, C. & Stigler. (2007). The role of lesson analysis in pre-service teacher education: an empirical

- investigation of teacher learning from a virtual video-based field experience. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10,(2), 123-140.
- Santagata, R., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2005). The use of videos for teacher education and professional development: past experiences and future directions. In Vrasidas, C. & Glass G. V. (eds.). *Current perspectives on applied information technologies* (Vol. 2): Preparing teachers to teach with technology, pp. 151-167. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Santagata, R., Zannoni, C., & Stigler, W. J. (2007). The role of lesson analysis in pre-service teacher education: An empirical investigation of teacher learning from a virtual video-based field experience. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10(2), 123-140.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sherin, M. G. (2003). *Developing a professional vision of classroom events: teaching elementary school mathematics*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sherin, M. G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, and S. J. Derry (eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 383-396). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sherin, M. G., & van Es, A. E. (2005). Using video to support teachers' ability to notice classroom interactions. *Journal of technology and teacher education*, 13(3), 475-491.
- Sherin, M. G., & Van Es, E. A. (2003). A new lens on teaching: Learning to notice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 9(2), 92-95.

- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2005). Using video to support teachers' ability to notice classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), 475-491.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shumway, S. & Berrett, J. (2004). Standards-based curriculum for pre-service and in-service: a partnering approach using modified backward design. *Technology Teacher*. 64(3), 26-29.
- Slavin, R. E. (1981), Student team learning. *Elementary School Journal*, 1981,82,5-17
- Somerville, D. E., & Leach, D. J. (1988). Direct or indirect instruction? An evaluation of three types of intervention programme for assisting students with specific reading disabilities. *Educational Research*, 30(1), 46-53.
- Star, J. R., & Strickland, S. K. (2008). Learning to observe: using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(2),107-125.
- Stevens, R. (1912). Stenographic reports of high school lessons. *Teachers College Record*, 11(entire issue), 1-66.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: Free Press.
- Storeygard, J., & Fox, B. (1995). Reflections on video. One teacher's story. *Journal of Staff Development*, 16(3), 25-28.
- Sullivan, P., & Mousley, J. (1993). Describing teaching: categories from qualitative review of teachers educators' descriptions of quality teaching. In W. Atweh, C. Kanen, M. Carss, G. Booker, *Contexts in mathematics education* (pp. 523- 531). Brisbane: Mathematics Education Research Group of Australasia.

© Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte.

- Sullivan, P., & Mousley, J. (1996). Learning about teaching: The potential of specific mathematics teaching examples presented on interactive media. In Puig L., & Gutierrez A. (eds), *Proceedings of the 20 th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 283-290). Valencia, Spain: International Group for the Psychology of Mathematics Education.
- Tauer, S. M. (1990). The mentor-protege relationship and its impact on the experienced teacher. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 205-218.
- Tobias, S. (1982). When do instructional methods make a difference? *Educational Researcher*, 11(4), 4-9.
- Tobin, K. (July, 1984). *Application of extended wait time in instruction*. Paper presented to the International Congress of Mathematics Education, Adelaide.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago University of Chicago Press.
- Valli, L. (Ed.), (1992). *Reflective teacher education: cases and critiques*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Valli, L. (1997). Listening to other voices: a description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67-88.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-596.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244-276.
- Wang, J., & Hartley, K. (2003). Video technology as a support for teacher education reform. *Journal of Technology and Teacher Education*, 11(1), 105-138.
- Ward, B. E. (1970). *A survey of microteaching in NCATE-accredited secondary education programs*. Research and

- Development Memorandum, Stanford Center for Research and Development in Teaching, Stanford University.
- Warden, B. J. (2004). *Self-evaluation of reflective thinking among pre-service and inservice teachers*. Northwestern Oklahoma State University, Alva.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2011). *The understanding by design guide to creating highquality units*. Alexandria, VA: ASCD.
- Woodley, K. K. (1975). Testwiseness: A cognitive function? Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, Washington, DC. Online References 1. Effective Teacher Research.
- Leitch, R. & Day, C. (2000). Action research and reflective practice: towards a holistic view. *Educational Action Research*, 8(1), 179-193 <http://dx.doi.org/10.1080/0965079000200108>
- Parsons, M., & Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: Collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 95-116. <http://dx.doi.org/10.1080/1354060042000337110>
- Rosenshine, B. *Advances in research on teaching*. <http://epaa.asu.edu/barak/barak.html>
- Rosenshine, B. *Converging findings on classroom instruction*. <http://www.asu.edu/educ/eps/EPRU/documents/EPRU%202002-101/Chapter%2009-Rosenshine-Final.pdf>
- Woodward, T. (2001). *Planning lessons and courses: designing consequences of work for the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, A. (1989). *Pictures for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: an Introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.