

LA LEZIONE EFFICACE



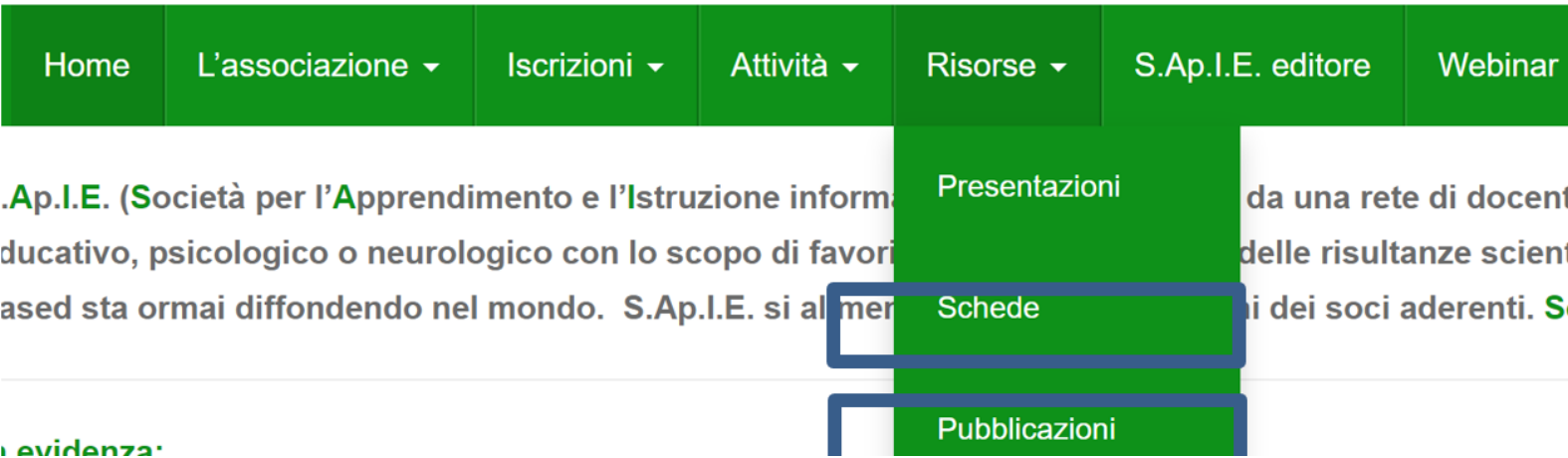
Un procedimento per migliorare l'expertise didattica

A. CALVANI

PER I RIFERIMENTI



Società per l'Apprendimento e l'Istruzione
informati da Evidenze



- Consultare il sito di Sapie (www.sapie.it) in Risorse/ Pubblicazioni per il modello teorico di didattica efficace:
- A. Calvani , R.Trincherò G. Vivanet, *Nuovi orizzonti della ricerca scientifica in educazione Raccordare ricerca e decisione didattica: il Manifesto S.Ap.I.E.*, ECPS, 18, pp 311-338)
- Per il punto sulla lezione frontale: in Risorse/Schede [Scheda n. 2 – La lezione funziona o non funziona?](#)

E' POSSIBILE RENDERE UN INSEGNANTE DIDATTICAMENTE «ESPERTO»?



- Teoricamente sì.
- Costatazioni:
 - C'è sostanziale accordo nella individuazione delle caratteristiche specifiche che fanno un insegnante esperto
 - La disponibilità dei video (microteaching) ci permette oggi di fare training guidati verso il miglioramento dell'expertise.
 - Tutti gli insegnanti possono dunque impegnarsi in tragitti formativi per migliorare la propria expertise

Un insegnante esperto:

- non si identifica con un insegnante «che ha esperienza».
- non è identificabile da «belle espressioni pedagogiche».
- è identificabile dai livelli negli apprendimenti più alti rispetto ai suoi colleghi (stessa disciplina, livello di età, contesto socioculturale).

COME DIVENTARE INSEGNANTE «ESPERTO»: UN MODELLO DI RIFERIMENTO



- Ci si basa su un modello teorico emergente da un sostanziale accordo tra diversi studiosi di ricerca (Gagné, Rosenshine, Merrill, CLT, Hattie, Bell-Centri E.B.E: Cfr. partire da una visione dell'insegnamento ben strutturata,
 - richiamare le preconoscenze o precedenti acquisizioni,
 - mostrare la direzione e l'obiettivo da conseguire,
 - presentare gradualmente nuove informazioni,
 - regolare il carico cognitivo,
 - alternare con frequenza la pratica,
 - fornire buoni feedback,
 - stimolare la riflessione sulle procedure seguite (metacognizione),
 - variare forme e modi di applicazione, richiamare le conoscenze a distanza di tempo.
- A. Calvani , R. Trincherò G. Vivianet, *Nuovi orizzonti della ricerca scientifica in educazione Raccordare ricerca e decisione didattica: il Manifesto S.Ap.I.E.*, ECPS, 18, pp 311-338)

Prima

Lezione

Dopo

Valutare la
struttura della
conoscenza
posseduta
dall'insegnante

Clima della classe

Pensare a cosa
l'alunno conserverà
e come riapplicherà
in futuro la
conoscenza appresa

Avvio Svolgimento Chiusura

La parte «prima» e «dopo» la lezione può si considerare a parte.
Anche il clima della classe può essere considerato a parte.

Valutare la struttura della conoscenza posseduta dall'insegnante

L'insegnante vede nella propria disciplina un cumulo di conoscenze statiche o un insieme di relazioni dinamiche? Sa selezionare le conoscenze importanti, metterle in relazione, riconfigurarle anche graficamente?

Livelli: l'insegnante

- 1- ha difficoltà a riconoscere le conoscenze più importanti
- 2 –sa selezionare le conoscenze più importanti ma non metterle in relazione
- 3- sa selezionare le conoscenze importanti e metterle in relazione
- 4 – sa selezionare le conoscenze importanti, metterle in relazione, rappresentarle in mappe concettuali

Strumento discriminante: saper costruire mappe concettuali ed elenchi di nozioni (termini, concetti, relazioni..) fondamentali nella propria disciplina

Pensare a cosa
l'alunno conserverà
e come riapplicherà
in futuro la
conoscenza appresa

L'insegnante si chiede: «Cosa è importante che l'alunno conservi nella sua memoria»?

Ha previsto momenti di «ripasso» e riconfigurazione delle conoscenze fondamentali a distanza di tempo?

Teoria del Carico Cognitivo. Limiti della memoria di lavoro. Necessità di favorire il passaggio dalla memoria di lavoro alla memoria a lungo termine. cfr Manifesto S.Ap.I.E. ORIZZONTI DELLA RICERCA SCIENTIFICA IN EDUCAZIONE Come raccordare ricerca e decisione didattica Versione 09/06/2017 pp, pp 39-41 (**allegato di Franco Landriscina**)

Carico cognitivo intrinseco -----→ va regolato

Carico cognitivo estraneo -----→ va eliminato

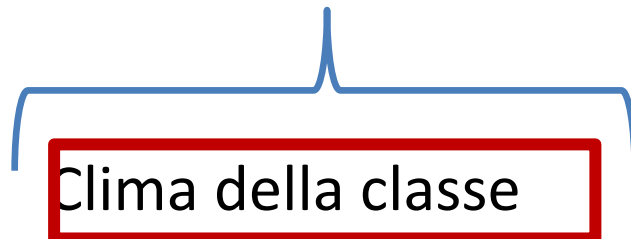
Carico cognitivo rilevante -----→ va ottimizzato

Lezione

- La lezione frontale (ex cathedra) è stata considerata da sempre il simbolo principale di una scuola tradizionale, trasmissiva e «passivizzante».
- La lezione frontale non va abolita. Le evidenze scientifiche acquisite indicano che se vogliamo migliorare gli apprendimenti nella classe dobbiamo trasformarla in lezione **strutturata** e **interattiva**, con l'impiego dei **principi** che presiedono ad ogni forma di didattica efficace.
- <http://sapie.it/wp/wp-content/uploads/2020/01/SApiEschedelalezione.pdf>



Lezione



Valutazione pregiudiziale: Quale il livello di rumore e di distrattività che si riscontra nella classe?

Livelli

- 1- classe «difficile». Livello di rumorosità e distrattività alto. Oltre il 30% del tempo è dedicato ai richiami degli alunni
- 2 – classe rumorosa: per spiegare bisogna usare un tono di voce più alto per sovrastare il rumore della classe
- 3- c'è rumore ma si può lavorare
- 4 – clima positivo

Azioni da valutare: Interventi preliminare a livello di gestione della classe o di scuola per educare gli alunni al rispetto delle alle regole; interventi specifici sul rumore, sull'autocontrollo, sul rispetto dell'ambiente, dei compagni.

Classroom Mangement: Interventi possibili di supporto all'insegnante sull'assertività costruttiva, dominanza, presenzialità (whititness), controllo prossimale, postura, tono della voce.

Evidenze: Kounin Gordon, D'Alonzo

- *Siamo in una seconda media, il clima è abbastanza sereno, con una classe nell'insieme abbastanza tranquilla e diligente. L'insegnante entra, saluta la classe, scambia due battute e annuncia l'argomento che si accinge a spiegare. Questo riguarda la vita di Luigi XIV. L'insegnante conosce bene l'argomento ...racconta dell'infanzia del re, dei contrasti coi nobili, e delle azioni da lui effettuate per diminuirne il potere e affermare il potere assoluto della monarchia. Si preoccupa di essere esauriente e di non tralasciare informazioni utili a dare un quadro esaustivo del periodo Aggiunge anche dettagli curiosi sulla vita del tempo per rendere più vivida l'immagine nella mente degli alunni...Si esprime con una voce alta e chiara e gli alunni appaiono attenti. Continua ad esporre senza interruzione..... Si sofferma un paio di volte a chiedere se ciò che sta dicendo è chiaro o se gli alunni hanno domande da porre. La spiegazione continua per circa trenta-trentacinque minuti. Poi passa alle interrogazioni alla cattedra. Cinque minuti prima che suoni la campanella assegna i compiti: "per la prossima volta mi raccomando studiate "Il Re Sole e la monarchia in Francia", da pag. 243 a pag. 248".*
- L'insegnante «parla, gli alunni «ascoltano»
- La lezione è divisa in due momenti: esposizione e interrogazione.

Lezione

Avvio

Richiamo del già fatto
Presentazione obiettivi

Svolgimento

Carattere critico-dialogico della lezione

Carico cognitivo e diversificazione

Interazione e qualità del feed-back

Chiusura

Ricapitolazione e previsione

Se si vuole si può usare una SCALA: 1-4 con 6 variabili

Punteggio massimo 24 Punteggio basso ≤ 12 alto ≥ 18

Per applicazioni nella scuola è sufficiente condurre osservazioni che concludono nell'individuare anche di una sola criticità, quella più rilevante su cui conviene lavorare.

- .. *L'insegnante entra, saluta la classe, scambia due battute e annuncia l'argomento che si accinge a spiegare..*

E i raccordi con il pregresso?
L'importanza di richiamare le
preconoscenze.



QUANDO INIZIA LA LEZIONE TI RACCORDI CON LE CONOSCENZE PREGRESSE O CON LE PRECONOSCENZE?



Lavoro precedente e/o preconoscenze

1. Nessun richiamo
2. Semplice accenno: *la volta precedente ci siamo occupati di...*
3. qualche domanda orale rivolta alla classe: *vi ricordate di...*
4. qualche domanda scritta per tutti: *cosa vuol dire ..*
(breve feed-back)

Es: Prima di iniziare la nuova lezione l'insegnante detta questa domanda:

“Dunque ci troviamo in Francia nella metà del 1600. C'erano state delle guerre per motivi religiosi. Quali erano gli Stati e le religioni che si erano scontrati? (3 min.)

L'insegnante chiede a qualche alunno di leggere la risposta e dà un rapido feed-back collettivo.

Evidenze (Ausubel, 1963; Gagné & Briggs, 1990; Merrill, 2002; Marzano et al., 2001, ES 0.59; Hattie, 2017, ES 0.9

- *. l'argomento ..riguarda la vita di Luigi XIV...*

L'obiettivo si indica così? A cosa dovranno fare attenzione gli alunni mentre ascoltano?



QUANDO INIZIA LA LEZIONE FAI COMPRENDERE DOVE VUOI ARRIVARE E COME OPERERAI?



Obiettivo

Rendere chiari gli obiettivi e trasmettere fiducia nel loro conseguimento, realizzando un clima sfidante

1. Nessuna indicazione neanche sul contenuto o tema della lezione
2. Semplice accenno al tema: *«oggi ci occupiamo di....»*
3. Definizione dell'obiettivo: *in particolare sarà importante.....attenti a»*
4. Definizione esemplificata dell'obiettivo con anticipatore o prova di valutazione: *Vi faccio un breve schema di cosa dovrete imparare... alla fine dovrete superare un problema di questo tipo...*

«Guardate questo schema: suddividerò la lezione in tre momenti: nel primo tratto la vita di Luigi XIV , troveremo qui aspetti curiosi della vita del tempo; nel secondo tratto della politica di questo sovrano (troveremo qui termini come Fronda, rivolta, ribellione, potere assoluto) nel terzo risponderemo alla domanda perché questo personaggio è storicamente importante..»

Evidenze: Gagné e Briggs, 1990; Rosenshine, 2002; Hattie, 2009.

- *..si preoccupa di essere esauriente e di non tralasciare informazioni utili a dare un quadro esaustivo del periodo..*

E la dimensione critica e dialogica?



Carattere critico e dialogico della lezione

Liv.1 L'esposizione dell'insegnante si presenta come un flusso di uniforme senza momenti di interruzione critica

Liv 2 L'esposizione si integra con qualche domanda aggiuntiva rivolta agli alunni

Liv. 3 L'esposizione si viene costruendo come un dialogo con gli alunni

Liv. 4 L'esposizione si presenta come una riflessione critica ad alta voce condotta come risposta a interrogativi e ipotesi che gli alunni stessi pongono o si potrebbero porre (lezione euristica di Bruner, modellamento con pensiero ad alta voce).

Lezione euristica(Bruner);modellamento guidato (Bandura, 1975; Rosenshine, 2002; Hattie, 2009).

- *.. Continua ad esporre senza interruzione.....
La spiegazione continua per circa trenta-
trentacinque minuti. ..*

L'insegnante ha idea delle
dinamiche legate al
sovraccarico cognitivo?



Riduzione del sovraccarico:

- riduzione della quantità di informazione (alleggerimento di informazioni secondarie)
- scomposizione del flusso in unità (chunking)
- evidenziazione degli aspetti importanti
- eventuale adattamento (diversificazione, semplificazione)

L'esposizione:

- 1 Non dimostra alcuna sensibilità ai problemi del sovraccarico
- 2 Dimostra scarsa attenzione al sovraccarico (fa solo qualche alleggerimento generale)
- 2 Dimostra attenzione alla riduzione del sovraccarico (ricorre ad almeno una delle tecniche indicate)
- 3 E' guidata da consapevole intenzione di gestire il sovraccarico (ricorre a diverse delle tecniche indicate)

Orientare l'attenzione dell'allievo e diminuire il carico cognitivo estraneo (Gagné & Briggs, 1990; CLT). Scomporre e regolare la complessità del compito in funzione dell'expertise dell'allievo: Gagné e Briggs, 1990; Mayer, 2001; CLT; Clark, Nguyen, & Sweller, 2006).

- .. *Si sofferma un paio di volte a chiedere se ciò che sta dicendo è chiaro o se gli alunni hanno domande da porre. ...*

Questa sarebbe l'interazione?
E il ruolo dinamico del feedback?



Presenza di interazione e qualità del feed-back

- 1 nessuna interazione. L'esposizione è un monologo
- 2 l'esposizione ha solo qualche domanda occasionale rivolta alla classe
- 3 L'esposizione si alterna con momenti frequenti di domande rivolte alla classe
- 4 Si impiegano anche almeno un breve esercizio scritto a cui partecipa tutta la classe. I feed-back permettono a tutti gli alunni di valutare le proprie risposte

Ora soffermiamoci un momento a riflettere su quanto vi ho esposto.. Provate scrivere la risposta a questa domanda: Perché il re Sole voleva ridurre il potere dei nobili..? (tre min.)

Utilizzare feed-back e valorizzare l'autoefficacia (Bandura, 1996; Gagné & Briggs, 1990; Marzano et al., 2001, ES 0.61; Hattie, 2017, feed-back ES 0.70, self-efficacy ES 0.92).

L'IMPORTANZA DEL FEED-BACK

- Secondo Hattie un buon feed-back ha tre caratteristiche: fa capire all'allievo dove è arrivato, gli ricorda il traguardo da raggiungere, gli dà un'indicazione iniziale su cosa deve cambiare per avvicinarsi al traguardo
- Come si rileva anche in una recente ricerca condotta da Invalsi in collaborazione con la Fondazione Agnelli, «circa il 50% degli insegnanti non dà feedback su compiti e interrogazioni oppure dà un feedback di livello minimo durante le attività in classe (ad esempio: corretto, non corretto, okay, bravo). D'altro lato, sebbene l'altro 50% degli insegnanti fornisca un feedback costruttivo e dia indicazioni su come lo studente ha svolto il lavoro, soltanto 2 su 10 insegnanti spiegano in quale direzione lo studente deve esercitarsi per migliorare.»

- *... Poi passa alle interrogazioni alla cattedra. Cinque minuti prima che suoni la campanella assegna i compiti “per la prossima volta mi raccomando studiate “Il Re Sole e la monarchia in Francia”..*

E la ricapitolazione della lezione?
E il consolidamento?



A FINE LEZIONE RICHIAMI LE CONOSCENZE FONDAMENTALI APPRESI E PREPARI GLI ALUNNI PER FAR LA MEMORIZZAZIONE E IL RIUSO?



Dimensione metacognitiva della ricapitolazione

«da dove siamo partiti? Cosa abbiamo appreso? Quale sono gli aspetti più importanti da ricordare?..

- 1- Non c'è nessun accenno al percorso effettuato
- 2- Breve accenno a ciò che è stato fatto (ci siamo occupati di)
- 3- Riesame con raccordo analitico con il testo di studio
- 3 Riesame, raccordo con il testo e suggerimenti per ricordare e riusare
(Dovrete adesso memorizzare meglio questo aspetto....Questo aspetto ci servirà per... questo lo ritroveremo quando, ..

Strumento minimo discriminante: raccordare le conoscenze esposte con quelle presenti nel testo da studiare (termini-concetto; conoscenze e relazioni principali)

Evidenze

Sviluppare immaginazione mentale ed autospiegazione (metacognizione) (Gagné & Briggs, 1990; CLT; Zimmerman, 2001).

Favorire riapplicazioni in contesti variati e a distanza di tempo (Bruner, 1964; Gagné & Briggs, 1990; Spiro et al. 1995; CLT; Merrill, 2002).



Vi convince l'impostazione e la praticabilità di modello osservativo?

Siete disposti a impegnarvi facendovi osservare e consigliare in un programma di miglioramento dell'efficacia didattica in classe?

- Osservate e valutate da voi stessi il vostro livello di efficacia didattica
- Lasciatevi osservare e raccogliete da colleghi esperti o ricercatori suggerimenti
- Partecipate a programmi per diventare voi stessi mentori per i vostri colleghi

Grazie dell'attenzione

Contatti: info@sapie.it

Tabella 1. – Quali raccomandazioni fondamentali per l'insegnante? Quali raccomandazioni fondamentali per l'insegnante?

1. Predefinire una struttura di conoscenza ben organizzata (Bruner, 1964; Rosenshine, 2002; Hattie, 2009).
2. Rendere chiari gli obiettivi e trasmettere fiducia nel loro conseguimento, realizzando un clima sfidante (Gagné e Briggs, 1990; Rosenshine, 2002; Hattie, 2009).
3. Attivare preconcoscenze (Ausubel, 1963; Gagné & Briggs, 1990; Merrill, 2002; Marzano et al., 2001, ES 0.59; Hattie, 2017, ES 0.9316).
4. Scomporre e regolare la complessità del compito in funzione dell'expertise dell'allievo (Gagné e Briggs, 1990; Mayer, 2001; CLT; Clark, Nguyen, & Sweller, 2006).
5. Orientare l'attenzione dell'allievo e diminuire il carico cognitivo estraneo (Gagné & Briggs, 1990; CLT).
6. Impiegare modellamento guidato (Bandura, 1975; Rosenshine, 2002; Hattie, 2009).
7. Favorire una transizione progressiva dalle dimostrazioni alla pratica attiva (CLT).
8. Sviluppare immaginazione mentale ed autospiegazione (metacognizione) (Gagné & Briggs, 1990; CLT; Zimmerman, 2001).
9. Utilizzare feed-back e valorizzare l'autoefficacia (Bandura, 1996; Gagné & Briggs, 1990; Marzano et al., 2001, ES 0.61; Hattie, 2017, feed-back ES 0.70, self-efficacy ES 0.92).
10. Favorire riapplicazioni in contesti variati e a distanza di tempo (Bruner, 1964; Gagné & Briggs, 1990; Spiro et al. 1995; CLT; Merrill, 2002).
11. Potenziare la conservazione in memoria delle idee e procedimenti rilevanti (Gagné & Briggs, 1990; Bruner, 1964; Hattie, 2017, ES 0.60).

La lista va comunque considerata come un set di ipotesi orientative, è lievemente adattata da Calvani (2012) a cui si rimanda per approfondimenti. Essa si basa, a sua volta, sul lavoro condotto da Clark, Lyons e Hoover (2004) che hanno aggiornato il modello di Gagné. Le voci e accentuazioni si diversificano da autore ad autore senza che tuttavia muti sensibilmente il quadro d'insieme.

Evidenze

BELL THE FUNDAMENTAL OF TEACHING, A FIVE STEP MODEL TO PUT THE RESEARCH EVIDENCE INTO PRACTICE, ROUDLEDGE, 2020

- 1-Prior Knowledge
- 2 Presenting new materials
- 3 Setting challenging task
- 4 Feed back and improvement
- 5 Repetition and consolidation



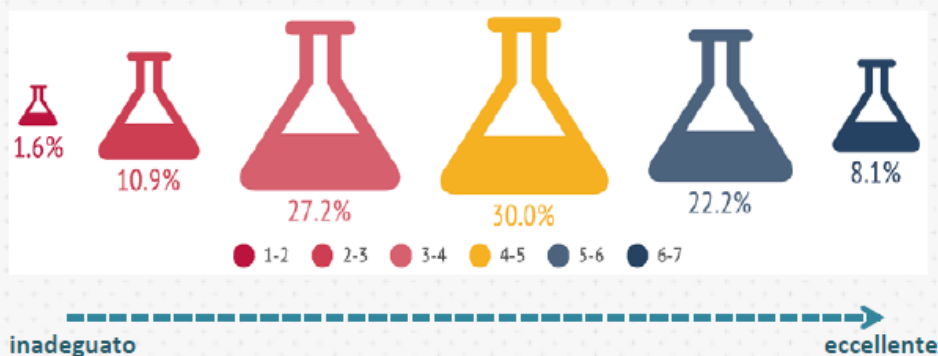
osservazioni in classe

/Come si sviluppano le competenze didattiche in Italia?

*

Attività e dialogo in classe: persistenza degli approcci tradizionali

// quasi la metà degli insegnanti non dedica spazio alla discussione in classe né svolge attività strutturate (comunicazione degli obiettivi, contenuti chiari e organizzati,..), anche se l'apprendimento è facilitato quando si svolgono attività con fasi e indicazioni chiare che stimolano la partecipazione



attività strutturate

4 insegnanti su 10 non propongono attività strutturate oppure le attività strutturate hanno una strutturazione insufficiente o a livello semplice, come esercizi sul libro o fotocopie, con indicazioni minime sulle modalità di svolgimento