

## ALLEGATO 5: principi fondamentali dell'insegnamento

L'aspetto più interessante dell'evidence-based education è dato dal fatto che essa apre spazi di *emerging consensus* (Bell 2020) tra triangolazioni condotte tra approcci scientifici di diversa angolatura.

Ancora più interessante per chi si occupa di scuole è il fatto che la maggior parte di queste zone di condivisione riguarda i modelli di didattica efficace.

Nella tabella successiva si sintetizzano i principali punti di convergenza tra modelli teorici classici relativi agli elementi fondamentali dell'istruzione come quelli di Gagné e Briggs (1974), di Merrill (2002), di Rosenshine (2010) e di Bell (2020) che a sua volta sintetizza le azioni didattiche che risultano di maggiore efficacia, come emergono nei maggiori centri internazionali e da autori che si occupano di evidence-based education.

In particolare la capacità di condurre una lezione in aula è ormai uno dei punti più consolidati dalla ricerca scientifica evidence-based che ha sottolineato come tratti caratteristici di un'azione didattica efficace: saper orientare l'attenzione degli alunni; attivare le preconcoscenze e rendere chiari gli obiettivi; presentare il nuovo materiale a piccoli passi e nel rispetto del funzionamento della memoria di lavoro (gestione del carico cognitivo (All. 8); saper fare dimostrazioni lasciando progressivamente più spazio nella prospettiva della pratica indipendente (fading); mettere subito in pratica e fornire molti feedback, chiari ed efficaci; prevedere momenti di ripetizione spaziatati nel tempo con l'utilizzo delle conoscenze apprese in compiti diversificati favorendo il transfer (Sweller, 1988; Bell, 2020; Rosenshine, 2010; Hattie, 2016; EEF, Teaching and Learning Toolkit).

Tabella 1. – Sintesi dei principali punti di convergenza tra teorie classiche dell'istruzione e EBE.

GAGNÉ & BRIGGS (1974)	MERRILL (2002)	ROSENSHINE (2012)	BELL (2020) <sup>8</sup>
Guadagnare l'attenzione.	<i>Problem:</i> impegnare gli allievi nella soluzione di problemi di significato reale.		<i>Step 0-1:</i> orientare il comportamento (2) e l'atteggiamento mentale dell'alunno (1); valutare preconoscenze (3); recuperare carenze (3).
Stimolare il recupero delle conoscenze precedenti.	<i>Activation:</i> indurre gli allievi a ricordare conoscenze o esperienze precedenti, tali da fare da fondamento alla nuova conoscenza.	Iniziare la lezione con una breve revisione degli apprendimenti precedenti.	<i>Step 2:</i> presentare nuovi materiali con legami alle preconoscenze (2); gestire limiti di memoria (1); usare anticipatori (1) e grafici non linguistici (2).
Informare sugli obiettivi; presentare le informazioni; fornire una guida.	<i>Demonstration:</i> mostrare in modo concreto cosa l'allievo dovrà imparare.	Presentare le nuove conoscenze in piccoli passi con pratica dopo ogni passo; fare numerose domande e controllare le risposte di ciascuno; presentare modelli.	<i>Step 3:</i> proporre compiti sfidanti (1); impiegare: organizzatori grafici (1); modellamento e esempi di lavoro (3); metacognizione (2); metodi collaborativi (1); compiti riflessivi (2).
Far fare pratica; fornire un feedback; valutare la prestazione.	<i>Application:</i> chiedere di risolvere una sequenza di problemi variati; riusare conoscenze o abilità in contesti differenti.	Guidare la pratica dell'allievo; controllare la sua comprensione; ottenere un alto tasso di successo; offrire sostegno per compiti difficili.	<i>Step 4:</i> feedback (4); questioning (3).
Potenziare la conservazione in memoria e il transfert.	<i>Integration:</i> rendere le conoscenze o abilità oggetto di riflessione e riuso a distanza di tempo.	Richiedere e monitorare la pratica indipendente; impegnare allievi in revisioni settimanali e mensili.	<i>Step 5:</i> ripetere a intervalli (3); intervallare con la pratica (1); usare pratica deliberata (3).

<sup>8</sup> Le voci riportate da Bell rappresentano punti di convergenza tra cinque «fonti di evidenza» (centri/autori che producono meta-analisi sull'efficacia dell'istruzione): l'Education Endowment Foundation (EEF); Marzano, Pickering, & Pollock, 2001; Rosenshine, 2010; IES Practice Guide, 2007. Il numerino aggiunto alla voce indica quante sono le coincidenze tra le azioni rilevanti all'interno delle cinque fonti considerate.

(da Marzano, A. Calvani A., 2020, p.125-141)

La necessità di azioni per il miglioramento della qualità della lezione viene sottolineata anche dalla ricerca "Osservazioni in classe" condotta dalla Fondazione Agnelli su un campione di oltre 1600 docenti in servizio nella scuola primaria e nella secondaria di primo grado. Dai dati emersi, quattro insegnanti su dieci nell'ambito di una lezione non propongono attività con una strutturazione sufficiente, otto su dieci non adattano le attività in base alle differenze tra studenti, cinque su dieci non danno feedback su compiti e interrogazioni oppure non ne forniscono uno, neanche minimale, durante le attività in classe (ad esempio: "corretto", "non corretto", "okay", "bravo"). Accanto ad una frangia pur minoritaria di insegnanti che presentano palesi

criticità, spicca una larga maggioranza che si colloca in una zona intermedia dove sembrano esserci importanti margini di miglioramento dell'azione didattica in aula (Ferrer-Esteban, 2021).

L'innalzamento della qualità della lezione in aula può essere conseguito passando da una lezione espositiva tradizionale ad una lezione organizzata, interattiva, mirata ad obiettivi precisi ed intenzionalmente perseguiti, condotta secondo i principi della didattica efficace sopra indicati. La formazione dei novizi può avvalersi di un tutoring sul campo (laboratori, simulazioni, lesson study, microteaching) basato su cicli di esperienza e successiva riflessione guidata che ne consenta una progressiva appropriazione. Questo dovrebbe realizzarsi a prescindere dalla specifica disciplina insegnata: se è vero che ogni disciplina si avvale di strumenti metodi e mezzi specifici le condizioni per mettere gli alunni in grado di apprendere sono simili per tutti, e rimandano a questi principi di didattica efficace già ricordati, che tutti gli insegnanti dovrebbero trasferire nel proprio ambito.

Alle indagini evidence-based che hanno privilegiato il versante cognitivo, per fornire un set di riferimenti di base per l'insegnante in formazione, vanno aggiunte altre indicazioni che riguardano più espressamente la gestione della classe, aspetti che sono ben noti nell'ambito del classroom management, con possibili apporti specifici della psicologia comportamentale e socio-relazionale (Gordon, 1991; D'Alonzo, 2012).