

La formazione iniziale degli insegnanti attraverso la pratica del microteaching

Francesca Pedone - Università di Palermo - francesca.pedone@unipa.it

Gabriella Ferrara - Università di Palermo - gabriella.ferrara@unipa.it

Microteaching in pre-service teacher training

Le metodologie che fanno uso della video-registrazione sono sempre più utilizzate nella formazione professionale dei futuri insegnanti. La professionalità del docente richiede oltre alle conoscenze teoriche o disciplinari, la capacità di mobilitare i saperi per organizzare risposte efficaci a problemi complessi e rilevanti e la capacità di riflettere sul proprio agire. È necessario che durante il percorso universitario l'insegnante in formazione acquisisca specifiche competenze e capacità autoriflessive. Questo contributo descrive una metodologia per la creazione di esperienze formative centrate sull'utilizzo della videoregistrazione e per la raccolta di dati sull'effetto del video sull'apprendimento dei futuri insegnanti. La ricerca indaga se gli studenti, al termine del percorso formativo proposto, dimostrano di aver acquisito la capacità di riflettere sul proprio agire inclusivo e sulla gestione della classe in presenza di una situazione educativa problematica.

Parole chiave: Formazione docenti, sviluppo professionale, videoregistrazione, microteaching, capacità riflessive, agire inclusivo

Methodologies using video-registration are increasingly used in the professional training of future teachers. Teacher's professionalism requires, as well as the theoretical or disciplinary knowledge, the ability to use knowledge to sort out efficacious answers to complicated and considerable problems and the ability to reflect about own actions. It's necessary, during the academic course, that the teacher in learning situation could acquire specific expertise and self-reflexive abilities. This paper introduces a methodology for the creation of training experiences centered on using the video-registration and for the data retrieving about the effect of the video over learning of pre-service teachers. The research is focused on verifying if students have acquired abilities to reflect about their own inclusive action and about classroom's management in presence of a problematic educative situation.

Keywords: Teacher training, professional development, video registration, microteaching, reflective capacities, inclusive action



Il presente lavoro è stato progettato, realizzato e discusso dalle due autrici. Singolarmente sono state elaborate in base a indicazioni comuni i paragrafi: 1,5 e conclusioni F. Pedone; introduzione, 2,3,4 G. Ferrara.

La formazione iniziale degli insegnanti attraverso la pratica del microteaching

Introduzione

Il tema della formazione degli insegnanti è stato e continua ad essere oggetto di indagine della ricerca in ambito didattico: esso ha una rilevanza notevole nel dibattito sulla formazione dei docenti e sull'efficacia degli interventi educativi ad essi rivolti. Il problema di una formazione dei futuri docenti volta all'acquisizione di competenze legate ai processi inclusivi, oggi necessita di essere affrontato in un'ottica multidimensionale: da un lato tale formazione deve permettere di far acquisire i saperi teorici specifici, dall'altro far sviluppare abilità pratiche che portino ad un "agire educativo inclusivo" adeguato. In questa direzione si è emendata la formazione universitaria, la quale deve farsi carico di un nuovo modo di concepire la didattica che permetta di indagare nuovi saperi legati ad una terza dimensione: la capacità di riflessività sul proprio agire professionale, anche grazie al supporto delle tecnologie.

In questo articolo si documenta una concreta modalità di promozione del pensiero riflessivo mediante l'utilizzo del *microteaching*, una metodologia di conduzione dei laboratori formativi. Dopo aver presentato il quadro teorico di riferimento, si documenterà una ricerca realizzata nell'anno accademico 2013-2014 che ha visto coinvolti 223 studenti del terzo anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo.

1. La formazione dei futuri docenti

La professione docente è da tempo divenuta oggetto privilegiato delle indagini condotte dalla Commissione Europea¹, perché la qualità della formazione degli

1 Cfr. Commissione Europea, *Questioni chiave dell'istruzione in Europa. La professione docente in Europa: profili, tendenze e sfide*. Rapporto I *Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale*, «Eurydice», Bruxelles 2002, <http://bookshop.europa.eu/en/key-topics-in-education-in-europe-pbEC3012565/>. Rapporto II, *Domanda e offerta.*, «Eurydice», Bruxelles 2002, <http://bookshop.europa.eu/en/key-topics-in-education-in-europe-pbEC3012566/>. Rapporto III, *Condizione di servizio e salari*. «Eurydice», Bruxelles 2003, <http://bookshop.europa.eu/en/key-topics-in-education-in-europe-pbEC3212294/>. Commissione Europea, *Common European principles for teacher competences and qualifications*, Bruxelles 2005, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf. Commissione Europea, *Rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes*, Strasbourg 2012. In particolare *Assessment of key competences in initial education and training: Policy Guidance*, http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw371_en.pdf; *Vocational education and training for better skills, growth and jobs*, http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw375_en.pdf; *Supporting the teaching professions for better learning outcomes*, http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw376_en.pdf.

insegnanti è riconosciuta come uno dei fattori strategici e delle sfide da sostenere nel nuovo millennio. Ciò implica che la formazione dei docenti si costituisca come atto di professionalizzazione, ossia il processo di incremento migliorativo di conoscenze e di capacità riferito ad un singolo individuo o ad una categoria di persone (Damiano, 2004).

Riflettere sull'identità professionale e sugli aspetti strutturali della professione è una risorsa strategica poiché solo un'identità professionale forte e ben strutturata può affrontare le incertezze di un sistema in continua evoluzione (Lisinberti, 2006, 217-221) quale è il mondo della scuola e della formazione.

Il concetto di professionalizzazione riferito all'ambito dell'insegnamento, sottolinea la necessità di una formazione iniziale sul versante della pratica, supportata dalle scienze dell'educazione (Damiano, 2004), che si armonizzi con il carattere mutevole delle situazioni che caratterizzano l'esercizio della professione docente.

La formazione dei futuri insegnanti è un'attività delicata che ha come obiettivo quello di formare il *magister*, cioè colui che conosce qualcosa così bene da poterla insegnare ad altri e, nello stesso tempo, ha cura di formare e di migliorare continuamente se stesso per conquistare quel di più di umanità, che gli consente di essere guida saggia e autorevole (Zanniello, 2012).

La determinazione di tale avviamento formativo porta all'affermazione di un modello dell'insegnante quale professionista riflessivo (Damiano, 2007). Sulla scia di una tradizione che parte dal pensiero di Dewey (1961), ripreso più recentemente da Schön (2006), la riflessività, intesa come attitudine del docente ad analizzare e riflettere ricorsivamente sulle proprie pratiche, è ritenuta fondamentale per il raggiungimento del successo educativo e per lo sviluppo di un sapere professionale specifico (Calvani, Bonaiuti e Andreocci, 2011).

La "riflessione-in-azione" (Damiano, 2007) diviene pertanto punto focale tra le competenze di un docente professionista, poiché costituisce il modo ottimale per conoscere il proprio agire pratico.

Il paradigma della "riflessività", quale attitudine dell'insegnante ad analizzare e valutare le proprie pratiche, costituisce un elemento fondamentale per la formazione dei futuri docenti. È infatti attraverso la riflessione che un professionista può far emergere e criticare le tacite compressioni di una pratica specialistica, e può trovare un "nuovo senso" nelle situazioni (Schön, 2006).

La ricerca (Fernández, 2010) sottolinea l'importanza di realizzare esperienze per la formazione dei futuri insegnanti, che forniscano contesti condivisi per l'esplorazione dei problemi pedagogici e stimolino la riflessione e l'analisi critica dell'insegnamento. Per i futuri insegnanti i compiti autentici richiedono la progettazione e la realizzazione di attività che siano fedeli alla pratica professionale (Iverson, Lewis, e Talbort III, 2008): si è dimostrato che le esperienze situate sono in grado di promuovere i tipi di pensiero e di problem solving importanti per l'insegnamento (Putnam & Borko, 2000). Alla luce di queste considerazioni, promuovere la riflessione nell'ambito della progettazione e dell'implementazione delle lezioni può essere considerata una preziosa funzione delle esperienze situate e dei compiti autentici per i futuri insegnanti.

In quest'ottica l'impiego dei video digitali offre interessanti opportunità per la



thinking/sw374_en.pdf Commissione Europea, *Key Data on Teachers and School Heads*, «Eurydice», Bruxelles 2013, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EN.pdf

formazione di insegnanti, i quali vengono messi nelle condizioni di riflettere sul proprio operato, in particolare grazie alle potenzialità offerte dalla videoeducazione e dalla videoannotazione, che consentono a più soggetti di rivedere ed analizzare l'agire compiuto.

Sono oggi numerosi gli autori e gli studi che ritengono utile e promettente l'impiego dei video quale strumento per favorire l'acquisizione e il miglioramento della capacità di insegnare e di riflettere sull'insegnamento (Bonaiuti, Calvani, Picci, 2012).

La letteratura ed il riconoscimento della valenza della capacità riflessiva, come componente essenziale della formazione docenti, ha introdotto nei programmi di formazione per i futuri docenti avviati dalle Università italiane, l'uso di strumenti tecnologici e apposite attività formative da questi supportate, finalizzate allo sviluppo della riflessività.

L'Italia, nell'ambito della formazione degli insegnanti ai nuovi e innovativi linguaggi audiovisivi e tecnologici, ha avuto una storia di interventi pubblici che nascono da una riflessione pedagogico-didattica ma al contempo la sviluppano (Galliani, 2009), anche grazie alla partecipazione ad iniziative e direttive europee.

La mutevolezza e la complessità della società attuale richiedono nuove strategie di intervento formativo: in questa direzione la Commissione Europea è intervenuta con la promozione del piano di strategie "Ripensiamo l'istruzione" (2012) volto a sollecitare un'importante cambiamento d'impostazione nel campo dell'istruzione che permetta un ampliamento dei risultati di apprendimento per l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze. Per far ciò, la stessa Commissione Europea attraverso piani strategici e interventi formativi, ha sollecitato i Paesi dell'OCSE all'acquisizione di un approccio migliorativo dei sistemi di istruzione e formazione professionale attraverso l'utilizzo delle nuove tecnologie.

Queste innovazioni sono state proposte (e monitorate) sulla scia delle ricerche condotte negli anni precedenti in ambito europeo dall'OCSE⁵ e dall'UNESCO⁶ e nel contesto internazionale dalla *Gates Foundation* negli Stati Uniti⁷ e dall'Università



2 Cfr. OCSE, *Teachers matter. attracting, developing and retaining effective teachers*, 2005. *Evaluating and rewarding the quality of teachers. international practices*, 2009. *Teacher evaluation: current practices in oecd countries and a literature review*, 2009.

L'OCSE ha inteso attraverso tali documenti offrire un'occasione di confronto circa l'individuazione e la risoluzione di problemi comuni ai Paesi membri, in particolare sulle esperienze politiche, il ruolo dell'insegnante e la valutazione delle pratiche educative e didattiche.

3 Cfr. UNESCO, *Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability*, Paris 2005. Il documento presenta le «Linee guida» volte ad orientare la formazione degli insegnanti soffermandosi sul ruolo delle istituzioni. Lo scopo è quello di fornire indicazioni e spunti per la progettazione di una formazione che migliori la qualità dell'istruzione di base.

4 Cfr. Gates Foundation, *Measures of effective teaching. Final research report*, 2013, <http://www.gatesfoundation.org/Media-Center/Press-Releases/2013/01/Measures-of-Effective-Teaching-Project-Releases-Final-Research-Report> La Fondazione Gates ha inteso misurare la qualità dei docenti e l'efficacia dei loro insegnamenti negli Stati Uniti, attraverso un'indagine osservativa che si è avvalsa di strumenti atti alla videoregistrazione, dall'analisi dei risultati finali si è potuto mettere in evidenza come la valutazione, l'autovalutazione e l'autoregolazione abbiano avuto conseguenze positive sull'agire educativo-didattico che portassero portare ad una spinta migliorativa del sistema d'istruzione del Paese.

del Canada⁸. Esse hanno dimostrato come l'uso della videoregistrazione (con l'ausilio di professionisti e supportate da un solido paradigma teorico di riferimento) abbia promosso lo sviluppo di competenze riflessive e sentimenti di autoefficacia producendo effetti migliorativi sull'agire didattico e sull'autoregolazione delle proprie azioni.

Nell'ambito dei modelli volti a sviluppare consapevolezza sul campo, un particolare interesse riceve il *microteaching*, un metodo di origine americana, il cui obiettivo è il miglioramento professionale e della qualità dell'insegnamento (Calvani, Biagioli, Maltinti, Menichetti e Micheletta, 2013), con l'aiuto delle videoregistrazioni e attraverso la predisposizione di un ambiente favorevole in cui gli insegnanti principianti possono mettere alla prova le loro abilità didattiche, ricevere un feedback sulle loro prestazioni, riflettere su tale feedback, e successivamente utilizzare queste informazioni per migliorare il loro insegnamento (Wilkins, Shin, & Ainsworth, 2009).

2. Il *microteaching* nella formazione degli insegnanti

Il *microteaching* nasce come pratica formativa per gli insegnanti e come strumento per la ricerca pedagogica (Isidori, 2003). Nel 1963 presso la Stanford University fu coniato il termine *microteaching* da K. Romney e D. Allen. Secondo Allen (1975) il *microteaching* può essere definito come un insegnamento elaborato, consistente nel presentare ad un gruppo ridotto di studenti una situazione di insegnamento di breve durata sulla quale intervenire applicando la metodologia ritenuta più idonea. La breve sessione di insegnamento è monitorata dai formatori, che utilizzano come strumento la registrazione video; ciò permetterà ai supervisori della sessione di *microteaching* di mostrare ai futuri insegnanti, in fase di analisi, le abilità che li aiuteranno a risolvere i problemi reali della pratica e gli errori compiuti durante le attività didattiche, al fine di promuovere una riflessione sull'agito che confluisce in un miglioramento dell'azione.

Per *microteaching* si intende uno «strumento di apprendimento professionale per gli insegnanti, un addestramento pratico per la conduzione della classe [...] centrato sulla modalità di azione di chi apprende» (Postic, 1984); tale strumento è volto a ridurre il divario tra la preparazione teorica dei contenuti e la pratica didattica. È un metodo che si avvale della mediazione tecnologica costituita dalla videoregistrazione di unità di apprendimento o brevi lezioni, realizzate in situazioni reali o simulate (Isidori, 2003).

Allen e Romney (1974), descrivono tale metodologia come il campo d'azione sicuro, in cui i futuri docenti possono avere la possibilità di acquisire le tecniche e le abilità indispensabili per lo svolgimento migliore possibile della professione e riflettere su di esso. L'obiettivo consiste nel fornire agli insegnanti in formazione elementi per l'analisi delle proprie pratiche didattiche.

5 T. Karsenti e S. Collin (2011), The impact of online teaching videos on Canadian pre-service teachers. www.emeraldinsight.com/1065-0741.htm Lo studio condotto presso l'Università canadese ha avuto lo scopo di comprendere meglio quale fosse l'impatto dell'uso dei video sullo sviluppo della convinzione di auto-efficacia degli insegnanti in pre-servizio, cioè agli studenti in formazione che si accingono a divenire futuri insegnanti. Dai risultati emerge che la video educazione ha favorito i processi di autovalutazione contribuendo positivamente allo sviluppo dell'auto-efficacia professionale.



Le indicazioni metodologiche per l'utilizzo del *microteaching* prevedono la pianificazione di un percorso articolato in sei fasi (Felisatti e Tonegato, 2012): nella prima fase il partecipante simula, in presenza di un piccolo gruppo di colleghi, un breve esempio di insegnamento (microlezione) centrandolo su una abilità didattica preventivamente definita; si avvierà dunque la progettazione di un intervento didattico (*Plan*), e si procederà con la realizzazione dell'intervento stesso (*Teach*). Questa seconda fase può essere realizzata attraverso due diverse formulazioni: una reale, utilizzata principalmente nella formazione degli insegnanti già in servizio, in cui la pratica è introdotta in un contesto esistente (come ad esempio una classe) e a cui tende ad adattarsi; l'altra modalità di realizzazione è quella simulata, preferita nei contesti formativi, laboratoriali o di tirocinio dei soggetti in fase di pre-inserimento lavorativo, in cui si procede all'imitazione di un particolare sistema reale e si utilizzano tecniche di impersonificazione quale il *role playing*. In questo secondo caso la microlezione realizzata in assetto laboratoriale viene videoregistrata, attraverso l'utilizzo di strumenti multimediali. Inoltre, attraverso la simulazione si favorisce la padronanza delle strategie e delle pratiche didattiche, e nello stesso tempo si affinano le competenze sull'osservazione e l'analisi di sequenze didattiche.

Subito dopo, si passa ad una fase di osservazione e riflessione critica (*Feedback*) in cui la video lezione viene analizzata con l'aiuto di un supervisore-formatore. Nella quarta fase, alla luce dei feedback ricevuti e attraverso il monitoraggio del conduttore della sessione di *microteaching*, vengono apportate le eventuali modifiche (*Re-plan*) ripianificando dove necessario l'intervento didattico e l'agire educativo. Nella quinta fase si procederà alla "messa in scena" della microlezione revisionata (*Re-teach*). L'ultima fase rappresenta il momento più importante perché permette l'attuazione delle abilità apprese lungo il percorso: è in questo momento che la nuova videoregistrazione viene analizzata (*Re-feedback*) per verificare i cambiamenti intervenuti.

È proprio dal *microteaching* che scaturiscono e si differenziano ulteriori occasioni di impiego del video in campo educativo e, in particolare, nella formazione iniziale dei docenti. Vedere il video e ricevere commenti dai colleghi e dal formatore permette ai protagonisti della sessione di osservare il proprio insegnamento, di mettere in atto diverse strategie e di ricevere *feedback* sulla tecnica sperimentata. In altri termini la sequenza didattica, videoregistrata, viene osservata e analizzata da un gruppo di futuri docenti in formazione con il supporto del supervisore; il protagonista della performance e gli altri osservatori individuano i punti di forza e i limiti dell'intervento didattico per fornire indicazioni di miglioramento. Ogni protagonista può guardare la propria performance e valutarla e, nel frattempo, il gruppo allargato analizza criticamente le sessioni videoregistrate, sia proprie che altrui, favorendo una maggiore consapevolezza rispetto alle azioni professionali.

Dall'analisi condotta da Singht (2010), il *microteaching* si configura come un'esperienza formativa dai molteplici aspetti positivi, poiché permette lo sviluppo dell'autostima attraverso la messa in pratica delle abilità e l'acquisizione di una maggiore consapevolezza per gli insegnanti-allievi della loro formazione professionale. Tale metodologia secondo l'autore crea maggiori competenze generali di insegnamento poiché, focalizzando l'attenzione sul comportamento dell'insegnante, lo aiuta a migliorare i metodi didattici e le metodologie di analisi. Inoltre è utile a migliorare il modo di insegnare, in quanto permette di familiarizzare con vari stili di insegnamento.

Il *microteaching* nello specifico ambito della formazione iniziale dei futuri docenti fa sì che l'allievo acquisisca un insieme di abilità di insegnamento prima che affronti le situazioni reali, offrendo l'opportunità di praticare una lezione senza le



complessità di una normale classe. Inoltre esso offrendo *feedback* immediati ed una procedura di valutazione più precisa, oggettiva e accettabile perché condotta tra pari e moderata da un supervisore-formatore, permette una revisione dell'azione professionale sia in fase di formazione che in fase lavorativa favorendo lo sviluppo di competenze acquisite "passo dopo passo" in modo consapevole.

Il *microteaching* ha anche dei limiti costitutivi (Ralph, 2014; Singht, 2010) poiché esso non è un sostituto di altri metodi di insegnamento ma è semplicemente un supplemento per svilupparli dunque da solo non è risolutivo del miglioramento dell'azione professionale; inoltre nella realizzazione in condizioni simulate non influenzerà lo sviluppo della competenza nell'insegnamento, ma si atterrà alla situazione realizzata se non condurrà all'acquisizione e alla padronanza delle competenze professionali.

3. Finalità della ricerca

Si è inteso sperimentare una modalità di formazione degli studenti che integrasse teoria e pratica e permettesse di sviluppare capacità riflessive e autovalutative, con le seguenti finalità: sviluppare la capacità di analisi della situazione educativa proponendo strategie efficaci per promuovere un'azione inclusiva, saper osservare ed analizzare il proprio comportamento e quello altrui in situazione; saper riflettere criticamente sull'esperienza osservata; riflettere su quanto agito modificandolo dove necessario.

La domanda di ricerca può essere formulata nel modo seguente: attraverso il *microteaching* impiegato per il percorso laboratoriale, gli studenti saranno capaci di analizzare il proprio agire inclusivo e di modificarlo ove necessario?

Si è ipotizzato che la metodologia formativa di seguito descritta avrebbe migliorato significativamente negli studenti universitari la capacità di riflettere sul proprio agire inclusivo e sulla capacità di gestione della classe in presenza di una situazione educativa problematica.

4. La metodologia formativa

Sulla base degli assunti teorici appena esposti, ci si è interrogati se la metodologia del *microteaching* possa consentire ai futuri docenti di scuola primaria e di scuola dell'infanzia di riflettere sulle proprie abilità, capacità e competenze, oltre che sulle conoscenze, possedute e necessarie per lo svolgimento della loro professione e sull'agire educativo inclusivo.

Attraverso la progettazione del percorso si è inteso offrire agli studenti universitari un processo in grado di promuovere la convergenza tra l'esperienza di apprendimento e la riflessione sulla stessa. Tale riflessione genera un "ri-pensare" teorico durante il quale le conoscenze tacite vengono esplicitate ed organizzate (Nonaka, Takeuchi, 1997; Rossi, Giannandrea, 2007).

Supportati dal paradigma della riflessività, nel corso dell'anno 2013-2014 presso l'Università degli Studi di Palermo, si è costituito un gruppo di studio in seno al Laboratorio di Pedagogia Speciale del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria con lo scopo di ricercare una più organica e incisiva pratica riflessiva, stimolando i futuri docenti a mettere in gioco i propri comportamenti e schemi mentali alla base del loro agire didattico.



Il laboratorio di pedagogia speciale che ha avuto una durata di 32 ore, suddivise in 7 incontri⁹, è stato rivolto a 223 studenti iscritti al terzo anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. Il percorso laboratoriale ha previsto la realizzazione delle sei fasi del microteaching descritte in precedenza, secondo la sequenza seguente:

Fasi del microteaching	Produzioni dei futuri docenti
<i>Plan</i> I e II incontro	Selezione dell'argomento della microlezione e pianificazione delle attività da mettere in scena; stesura di un canovaccio relativo alla simulazione del contesto classe ⁷ . Progettazione dell'intervento educativo.
<i>Teach</i> III e IV incontro	Realizzazione della microlezione, che viene videoregistrata.
<i>Feedback</i> V incontro	Mediante la visione delle 10 microlezioni e l'analisi critica di questi attraverso una scheda di analisi appositamente predisposta, i partecipanti hanno la possibilità di riflettere su quanto fatto da loro e dai loro colleghi. La Scheda permette, inoltre, di esporre le loro riflessioni, che vengono socializzate a tutti i partecipanti divenendo gli indicatori dei punti di forza e di debolezza della loro performance didattica. I feedback ricevuti serviranno a mettere in luce la direzione per migliorare il proprio agire educativo.
<i>Re-plain</i> VI incontro	Riprogettazione della lezione revisionata alla luce dei feedback: l'intervento debitamente ripianificato incorporerà i punti di forza e rimuoverà quelli di debolezza.
<i>Re-teach</i> VI incontro	Riproposizione della lezione corretta.
<i>Re-feedback</i> VII incontro	Attraverso la riproposizione di ogni gruppo dell'attività didattica e la visione della microlezione riprogettata, si avvia una nuova analisi della lezione revisionata. Durante la fase del re-feedback, viene riproposta la lezione nella maniera in cui è stata progettata nuovamente. In questa fase gli studenti devono analizzare la nuova microlezione attraverso la stessa scheda utilizzata nella fase del feedback.



Attraverso la riproposizione di ogni gruppo dell'attività didattica e la visione della microlezione riprogettata, si avvia una nuova analisi della lezione revisionata. Durante la fase del re-feedback, viene riproposta la lezione nella maniera in cui è stata progettata nuovamente. In questa fase gli studenti devono analizzare la nuova microlezione attraverso la stessa scheda utilizzata nella fase del feedback.

- 6 Prima dell'inizio delle attività di laboratorio si è svolto un incontro propedeutico di coordinamento del docente responsabile con i conduttori dei dieci gruppi laboratoriali. In questa occasione sono stati stabiliti e definiti tempi, tematiche, attività, obiettivi e criteri del laboratorio e si è illustrata la progettazione del percorso formativo. Il team di cui si è avvalso il docente referente per lo svolgimento e la supervisione delle attività era costituito da 10 supervisor e 10 dottorandi di ricerca che, divisi in coppie, hanno seguito stabilmente uno dei 10 gruppi in cui erano suddivisi gli studenti partecipanti secondo un criterio casuale.
- 7 Per non palesare lo scopo della ricerca e, quindi, attenuare il rischio di influire sul comportamento dello studente che doveva simulare la microlezione si è scelto di scrivere un copione di massima che fosse relativo solo alle dinamiche del gruppo di alunni e del contesto classe. Nulla si è stabilito *a priori* sul comportamento dell'insegnante, se non una bozza di progettazione didattica.

È stato chiesto a ciascun gruppo di studenti di progettare e realizzare un cortometraggio in cui venisse messa in scena una lezione (della durata di 10-15 minuti) svolta in un contesto educativo problematico. Durante il quarto incontro, è stata prevista la proiezione dei filmati prodotti dagli studenti e la valutazione di questi attraverso la Scheda di analisi della microlezione.

Alla luce dei feedback ricevuti ciascun gruppo ha poi provveduto, attraverso una discussione collettiva, alla revisione e alla riprogettazione dell'intervento educativo. Infine, durante l'ultimo incontro dopo aver visionato il cortometraggio girato dopo la ripianificazione, è stata risomministrata la Scheda di valutazione della microlezione con lo scopo di indagare i miglioramenti apportati alla luce dei feedback e della riflessione compiuta.

5. Rilevazione e analisi dei dati

Per l'indagine ci si è avvalsi di una scheda di analisi della microlezione, composta complessivamente da 20 quesiti. Lo strumento è stato suddiviso in due parti: la prima sezione, costituita dalle domande da 1 a 10, indaga l'azione educativa inclusiva compiuta dall'insegnante protagonista della microlezione; la seconda parte, costituita dalle domande da 11 a 20, si propone di indagare la capacità di gestione della classe simulata.

Partendo dagli studi di Danielson (2007) e di Stronge (2010), e dall'analisi dei criteri dell'Index per l'inclusione (Booth & Ainscow, 2008), sono stati definiti i 20 indicatori della scheda di analisi.

La scheda è costituita da domande a risposta chiusa, relative ad un'analisi del proprio agire inclusivo e dell'agire altrui. Le risposte sono state organizzate su scala graduata su quattro livelli: per niente (1), poco (2), abbastanza (3) e molto (4).

La scheda è stata somministrata due volte: una prima volta nella fase del feedback; una seconda volta nella fase del re-feedback, dopo la visione della microlezione realizzata durante la fase del re-teach. I feedback raccolti attraverso la prima scheda di analisi sono stati discussi al fine di realizzare la seconda microlezione, quelli raccolti successivamente sono serviti da spunto per la discussione durante l'ultimo incontro al fine di riflettere su ulteriori progressi da realizzare in vista della futura professione.

In relazione all'obiettivo della ricerca, il percorso intrapreso con i futuri insegnanti ha consentito loro uno sviluppo della riflessione sul proprio agire inclusivo sulla capacità di gestione della classe in presenza di una situazione educativa problematica. L'approccio ha permesso di coniugare il momento conoscitivo della ricerca, finalizzato alla produzione di conoscenza sulla realtà educativa presa in esame, con quello della messa in pratica di un adeguato piano di intervento.

Si sintetizzeranno adesso i principali risultati della ricerca, articolandoli in riferimento alle due dimensioni indagate. L'analisi dei dati consente di affermare che complessivamente i risultati ottenuti dagli studenti al termine dell'attività sono sostanzialmente positivi, anche se non si può affermare che essi dipendano esclusivamente dalle attività formative svolte e che sono state descritte in precedenza. D'altro lato la replica dei risultati positivi con dieci gruppi differenti offre una sufficiente garanzia di attendibilità.

Di seguito sarà illustrata nel dettaglio l'analisi delle frequenze espresse in percentuale delle risposte degli studenti distinguendo la prima rilevazione effettuata nella fase del feedback e la seconda rilevazione effettuata nella fase del re-feedback, rispetto alle dimensioni dell'agire educativo inclusivo e della gestione della classe.



N=223	Agire inclusivo (1-10) e Gestione della classe (11-20)	Prima rilevazione				Seconda rilevazione			
		1	2	3	4	1	2	3	4
		%	%	%	%	%	%	%	%
1	L'insegnante tiene presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni?	33	50	9	8	2	28	41	29
2	L'insegnante tiene in considerazione e cerca di ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di particolari alunni?	25	45	20	10	1	24	40	35
3	La lezione offre occasione di collaborazione tra pari e in gruppo?	49	37	9	5	4	16	48	32
4	L'insegnante adegua la lezione alle necessità degli alunni affinché tutti possano sviluppare competenze e conoscenze?	25	48	22	5	8	12	38	42
5	La lezione stimola la partecipazione di tutti gli alunni?	38	43	16	3	4	26	49	21
6	Le differenze tra gli alunni vengono utilizzate come risorsa per l'insegnamento e l'apprendimento?	35	43	17	5	2	9	38	51
7	L'insegnante riesce a favorire l'inserimento nella discussione da parte di tutti gli alunni?	39	43	15	4	5	16	53	26
8	Le lezioni sono attente agli aspetti emozionali, oltre che a quelli cognitivi, dell'apprendimento?	10	25	37	28	8	23	39	30
9	Il linguaggio utilizzato nelle lezioni, scritto e orale, è accessibile a tutti gli alunni?	36	37	22	5	4	12	50	34
10	Gli alunni vengono incoraggiati a esplorare punti di vista diversi dai propri?	41	44	10	6	12	13	38	37
11	L'insegnante crea un clima di classe positivo e caldo?	10	21	34	35	3	19	48	30
12	L'insegnante riesce ad ottenere l'attenzione e mettere la classe in condizione di attesa?	29	48	14	9	7	13	27	53
13	Gli alunni vengono coinvolti nello sforzo di superare le difficoltà di apprendimento proprie o dei compagni?	38	42	14	6	5	26	49	20
14	L'insegnante prende in considerazione e valorizza le osservazioni degli alunni?	28	49	18	5	5	12	51	32
15	L'insegnante tiene presente la gestione complessiva del tempo disponibile?	28	48	13	11	8	14	35	43
16	L'insegnante usa lo spazio, la prossimità e il movimento intorno alla classe per essere vicino ai problemi e incoraggiare l'attenzione?	36	40	16	8	13	18	47	22
17	L'insegnante interpreta e risponde prontamente ai comportamenti non appropriati?	40	44	11	5	8	9	40	43
18	L'insegnante verifica la comprensione degli studenti facendo domande?	27	49	17	7	4	12	51	33
19	L'insegnante rinforza e reitera le aspettative di comportamenti positivi?	34	51	13	2	4	18	38	40
20	L'insegnante mantiene regole procedure chiare?	29	43	15	13	7	14	32	47



Dalla lettura della tabella, relativa alla rilevazione dell'agire educativo inclusivo e alla gestione della classe condotta al termine della visione della prima serie di cortometraggi, emerge che la maggior parte degli studenti giudica negativamente quanto osservato nelle microlezioni messe in scena. In altri termini gli studenti che hanno valutato il primo blocco di lezioni, ha rilevato una scarsa presenza degli indicatori proposti nei segmenti di lezione da loro stessi progettati e realizzati. Viceversa, gli stessi studenti quando hanno valutato le lezioni progettate e realizzate dopo il primo feedback, hanno rilevato un'elevata percentuale di frequenza dei comportamenti che indicano un agire educativo inclusivo e la capacità di gestione della classe.

Analizzando delle risposte date dai futuri insegnanti rispetto alla dimensione dell'agire educativo inclusivo (item 1-10), emerge che la maggior parte degli studenti ritiene che nelle prime lezioni visionate, l'insegnante non metta in atto quei comportamenti che indicano un'azione intenzionale atta a generare pratiche inclusive. Giudizio che si ribalta del tutto nella seconda rilevazione. Ad esempio quasi tutti gli studenti ritengono che le lezioni progettate nella prima fase non siano in grado di promuovere la collaborazione tra pari (86%), non incoraggino gli alunni ad esplorare punti di vista diversi dai propri (85%), non tengano presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni (83%). Allo stesso modo è molto elevata la percentuale (82%) di coloro che ritengono che l'insegnante non sia in grado di favorire l'inserimento nella discussione da parte di tutti gli alunni. Gli stessi item

nella seconda somministrazione vengono rilevati con una percentuale di frequenza molto elevata sulla polarità positiva: gli studenti ritengono che le lezioni riprogettate promuovano la collaborazione tra pari (80%), incoraggino gli alunni ad esplorare punti di vista diversi dai propri (75%), tengano presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni (70%); gli studenti ritengono inoltre che l'insegnante favorisca la partecipazione di tutti gli alunni alla discussione (79%).

L'unico valore positivo riscontrato tra gli item inerenti la dimensione dell'agire inclusivo è relativo all'attenzione posta nelle lezioni progettate agli aspetti emozionali dell'apprendimento, oltre che a quelli cognitivi (65%). Questo valore rimarrà sostanzialmente invariato anche nella seconda rilevazione (69%).

Analizzando le risposte date dai futuri insegnanti rispetto alla dimensione della gestione della classe (item 11-20), si evidenzia un elevato numero di risposte negative nella prima rilevazione. Questo dato sottolinea come i comportamenti osservati nelle microlezioni progettate dagli studenti, vengano giudicati dagli stessi come poco o per nulla attenti ad un'efficace gestione della classe in presenza di situazioni educative problematiche. I dati negativi più rilevanti sono relativi alla comunicazione delle attese e alla gestione dei comportamenti problematici: per la maggior parte degli studenti (85%) gli insegnanti osservati nelle microlezioni non rinforza le aspettative dei comportamenti positivi e non è in grado di interpretare e di rispondere prontamente ai comportamenti non appropriati (84%). Negli item 12, 15, 16, volti ad indagare rispettivamente la capacità di saper attirare l'attenzione, la capacità di gestione del tempo e di gestione consapevole dello spazio si riscontrano elevati livelli di giudizi negativi che si attestano tutti con una percentuale di frequenza superiore al 75%. Al contrario gli studenti ritengono che le lezioni progettate e realizzate dopo la riflessione condotta al termine della visione del primo blocco di microlezioni, siano caratterizzate da comportamenti agiti dall'insegnante più consapevoli e attenti alla gestione della classe: aumentano notevolmente sia le azioni di rinforzo dei comportamenti positivi (78%), sia le azioni di risposta ai comportamenti non appropriati (83%). Anche nella seconda parte della scheda l'unico valore positivo riscontrato nella prima somministrazione è relativo all'attenzione che l'insegnante pone agli aspetti affettivi ed emotivi: il 69% degli studenti rileva la presenza nelle microlezioni osservate di azioni compiute dall'insegnante finalizzate alla realizzazione di un clima di classe positivo e caldo.

I dati relativi alla seconda somministrazione mettono in evidenza come in tutte le aree si registri un notevole aumento nei livelli positivi. La produzione delle microlezioni e la successiva analisi guidata ha consentito agli studenti sia di confrontarsi con dinamiche di azione e di gestione della classe analoghe a quelle che riscontreranno nella loro futura professione, aiutandoli a cogliere l'importanza della professione docente e della complessità che connota le situazioni educative, sia di apprezzare l'importanza della riflessione sull'azione.

Accanto a questi rilievi sostanzialmente positivi non vanno sottovalutate le criticità che restano da affrontare e che indicano le direzioni per le future ricerche. In primo luogo, così come riscontrato anche in altre recenti ricerche (Hagger & McIntyre, 2006; He & Yan, 2011), un limite è legato alla natura stessa del microteaching: la simulazione di una lezione non è una lezione reale. La natura artificiosa del microteaching, rischia seriamente di compromettere il transfer di abilità e competenze dal contesto del laboratorio alle dinamiche della classe reale.

In secondo luogo è molto difficile rilevare come il microteaching possa contribuire allo sviluppo delle competenze che sono osservabili solo in una situazione di apprendimento vera e propria; ciò è vero in modo particolare se si richiede ai futuri insegnanti di simulare una lezione ad una classe virtuale di loro coetanei, piuttosto



che a bambini veri. Questo è il caso della presente ricerca, dettato dalla difficoltà di sperimentare su alunni reali le microlezioni progettate. La soluzione adottata è stata quella di ricorrere ai coetanei per simulare una classe di bambini reali. Questa soluzione seppur praticata nel microteaching (Bell, 2007; Felisatti & Tonegato, 2012; Isidori, 2003; Ralph, 2014) amplifica il rischio dell'artificiosità. Per questa ragione riteniamo che il microteaching debba essere supportato da altre pratiche che favoriscano allo stesso tempo il pensiero riflessivo sulla professionalità dell'insegnante e il transfer delle competenze dall'azione simulata alla situazione reale.

La scheda di analisi proposta, infine, seppur costruita a partire da strumenti esistenti e già validati, finalizzati alla rilevazione dell'agire inclusivo (Booth & Ainscow, 2008) e della gestione della classe (Danielson, 2007; Stronge, 2010), richiede un'ulteriore ridefinizione ed operazionalizzazione di alcuni indicatori per rendere maggiormente efficace lo strumento e valida la rilevazione attraverso il suo utilizzo.

Conclusioni



Sintetizzando i risultati conseguiti è possibile sostenere che il processo di microteaching si è configurato come mediatore tra il soggetto e il suo apprendimento: esso ha trasformato l'apprendimento in un atto cosciente degli studenti che, mentre riflettevano sul percorso appena svolto, ne prendevano consapevolezza e progettavano le tappe successive. Il processo di microteaching può considerarsi come un'opportunità per una significativa crescita in termini di consapevolezza critica e professionale per tutti gli studenti che si accingono a divenire i docenti del domani, seppur con i limiti sopra evidenziati.

Il miglior risultato dell'attività svolta dagli studenti è stato una originale riletture della propria esperienza di apprendimento, una riflessione sul proprio modo di agire, utile non solo al singolo per la costruzione della propria identità ma anche al gruppo, inteso come comunità persone impegnate in un progetto educativo comune. Per il tipo di professione per cui gli studenti si stanno preparando, risulta indispensabile continuare ad approfondire con una specifica attività di ricerca le modalità operative mediante le quali la dimensione della riflessività, potenziata dall'uso delle tecnologie, si coniuga con la capacità di progettazione e di valutazione collegiale di interventi educativi in situazioni complesse.

Riferimenti bibliografici

- Allen, D. & Romney K. (1974). *Analisi dell'insegnamento (Microteaching)*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Allen, D. W. (1967). *Microteaching. A description*. San Francisco: Stanford University Press.
- Bell, N.D., 2007. Micro-teaching: what is going on there? *Journal of Linguistics and Education*, 18, 24-40.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Bonaiuti G., Calvani A., Picci, (2012). Tutorship e video annotazione: il punto di vista degli insegnanti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 5, pp.246-258.
- Calvani A., Biagioli R., Maltinti C., Menichetti L., Micheletta S. (2013). Formarsi nei media: nuovi scenari per la formazione dei maestri in una società digitale. *CQIA Rivista*, 8, pp. 1-17.

- Calvani A., Bonaiuti G., Andreocci B. (2011). Il microteaching rinascerà a vita nuova? Video annotazione e sviluppo della riflessività docente. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 6, pp.29-42.
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (Ed.) (2007). *Il mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Danielson C. (2007). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*. Alexandria, VA: ASCD
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Felisatti E. & Tonegato P. (2012), Il laboratorio di Microteaching nel Tirocinio online per la formazione iniziale degli insegnanti. *Form@re*, 79.
- Galliani L. (2009). Formazione degli insegnanti e competenze nelle tecnologie della comunicazione educativa. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 2, pp.93-103.
- Fernández M.L. (2010), Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 351–362. doi:10.1016/j.tate.2009.09.012
- Hagger, H. & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- He, C. & Yan, C. (2011). Exploring authenticity of microteaching in pre-service teacher education programmes. *Teaching Education*, 22, 291-302. doi: 10.1080/10476210.2011.590588
- Isidori, E. (2003). *La formazione degli insegnanti principianti. Problemi e strategie*. Perugia: Morlacchi Editore.
- Iverson, H. L., Lewis, M. A., & Talbot, R. M., III (2008). Building a framework for determining the authenticity of instructional tasks within teacher education programs. *Teaching and Teacher Education*, 24, 290–302. doi:10.1016/j.tate.2007.09.003
- Lisinberti, C. (2006). *L'identità professionale come progetto: una ricerca su insegnanti e formazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997). *The Knowledge-creating Company. Creare le dinamiche dell'innovazione*. Milano: Guerini.
- Passi, B. K., Shah M. M. (1974), *Microteaching in Teacher Education*. Baroda, Centre of Advanced Study in Education, M.S. University of Baroda, vol.3.
- Postic, M. (1984). *La relazione educativa*. Roma: Armando.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning. *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Ralph, E.G. (2014). The Effectiveness of Microteaching: Five Years' Findings. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 1, 17-28.
- Rossi, P.G. & Giannandrea, L. (2006), *Che cos'è l'E-Portfolio*. Roma: Carocci.
- Schön, D. A. (2006). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Singht, Y. K. (2010). *Micro Teaching*. New Delhi: APH Publishing Corporation.
- Stronge, J.H. (2010). *Le qualità degli insegnanti efficaci*. Roma: LAS.
- Wilkins, E., Shin, E., & Ainsworth, J. (2009). The effects of peer feedback practices with elementary education teacher candidates. *Teacher Education Quarterly*, 36(2), 79-93.
- Zanniello, G. (Ed) (2012). *La didattica nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria*, Roma: Armando Editore.



