

Un modello per l'utilizzo del video nella formazione professionale degli insegnanti

Rossella Santagata

University of California, Irvine, USA

Abstract

Il video è sempre più utilizzato nella formazione professionale degli insegnanti. Le nuove tecnologie permettono un uso più flessibile ed economico del video. Questo contributo introduce un modello per la creazione di esperienze formative centrate sull'utilizzo del video e per la raccolta di dati sull'effetto del video sull'apprendimento degli insegnanti. Quattro dimensioni vengono discusse: gli obiettivi di formazione, i tipi di video da utilizzare, le guide per la visione che focalizzano l'attenzione su aspetti fondamentali del processo di insegnamento e apprendimento, e l'importanza di utilizzare strumenti di valutazione direttamente legati agli obiettivi di formazione.

Parole chiave: video, formazione degli insegnanti.

Summary

There is an increased use of video in teacher professional development. New technologies allow for a more flexible and economical use of video. This contribution introduces a framework for the design of professional development experiences focused on the use of video and for collecting data on the effects of video use on teacher learning. Four dimensions are discussed: professional development objectives, the types of video to use, viewing guides that focus teacher attention on fundamental aspects of the teaching and learning process, and the importance of using assessment tools directly linked to the professional development objectives.

Keywords: video, teacher professional development.

Introduzione

I primi usi del video come strumento per l'apprendimento degli insegnanti sono rintracciabili negli anni Sessanta. Il video venne allora utilizzato per mostrare strategie di insegnamento che gli insegnanti dovevano imparare e riprodurre. Le teorie di apprendimento per imitazione popolari in quel periodo (Bandura e Walters, 1968) vennero adottate in programmi per la preparazione degli insegnanti. Un esempio noto è l'approccio del microteaching introdotto all'università di Stanford (Allen, 1966). Una serie di studi condotti in quell'epoca conclusero che paragonato a descrizioni scritte di strategie didattiche, l'utilizzo del video rende l'apprendimento degli insegnanti più efficace e veloce (Slota, Tharp, e Gallimore, 1977; Koran, 1969; Orme, 1966). Col passare del tempo però l'approccio del microteaching perse popolarità per varie ragioni: le strategie su cui si focalizzavano i video erano troppo specifiche e non tenevano in considerazione la complessità delle interazioni tra insegnanti e alunni nella classe, il costo delle telecamere era proibitivo, e la possibilità di conservare il video nel tempo non era molto buona. Col tempo anche l'approccio alla formazione degli insegnanti cambiò e si passò dall'idea del «training» all'idea della «formazione professionale». In altre parole, l'obiettivo formativo divenne più complesso. I formatori oggi non sono più interessati a insegnare tecniche di insegnamento soltanto, vogliono anche che gli insegnanti sviluppino conoscenze e abilità che permettano loro di prendere decisioni in modo indipendente, basandosi su teorie di apprendimento con una riflessione sistematica sul processo di insegnamento. Gli insegnanti non sono più visti come soggetti passivi; al contrario, sono agenti attivi e professionisti nel loro lavoro.

La tecnologia digitale e cambiamenti nell'uso del video

A questi cambiamenti nell'approccio alla formazione si sono accompagnate innovazioni tecnologiche. In particolare, l'avvento dei video digitali permette oggi un utilizzo dei video molto diverso dall'epoca delle cassette. Ora si può rallentare il processo di insegnamento e riguardare e riflettere sullo stesso segmento di una lezione più volte utilizzando prospettive diverse. La digitalizzazione dei video permette anche uno scambio più facile tra varie persone e apre possibilità di collaborazione online impensabili solo vent'anni fa. Negli Stati Uniti programmi online e siti web che mettono a disposizione video di lezioni si sono moltiplicati esponenzialmente negli ultimi anni (1). Economicità di videocamere digitali, flip cameras e software di editing oggi permettono sia a formatori che a insegnanti stessi di videoregistrare, montare, e condividere con altri video di insegnamento. Tutto ciò ha visto come conseguenza una grande diffusione del video come strumento di formazione nel contesto di gruppi di insegnanti. Negli Stati Uniti, due forme di formazione molto diffuse sono i «Lesson Study» (2) e i «Video Clubs» (van Es e Sherin, 2008). Lesson Study è un modello di formazione giapponese che prevede incontri di insegnanti focalizzati sulla programmazione di una lezione che viene insegnata da uno degli insegnanti del gruppo mentre tutti gli altri osservano. Spesso la lezione viene videoregistrata. Gli insegnanti si incontrano poi per riflettere sull'impatto che la lezione ha avuto sull'apprendimento degli studenti utilizzando il video per analizzare in maniera sistematica la partecipazione degli studenti. I video clubs sono anch'essi gruppi di insegnanti. In questo caso, i gruppi si incontrano per analizzare brevi segmenti video raccolti nelle classi degli insegnanti partecipanti con particolare attenzione all'analisi del ragionamento e apprendimento degli studenti. In entrambi i casi, recenti studi hanno

concluso che l'utilizzo di video facilita l'apprendimento degli insegnanti permettendo loro di analizzare nel dettaglio il pensiero degli studenti che altrimenti spesso sfugge nel mezzo dell'interazione insegnante-alunno durante la lezione (van Es e Sherin, 2008; Lewis, Perry e Hurd, 2009). Data la popolarità dell'uso del video, è importante avere dei modelli che aiutino i formatori a fare delle buone scelte durante il processo di programmazione di esperienze formative per insegnanti.

Un modello per l'utilizzo del video nella formazione degli insegnanti

Per ricercatori e formatori interessati all'utilizzo del video come strumento di apprendimento per gli insegnanti, una serie di considerazioni può facilitare la creazione di attività formative e la raccolta di dati sull'effetto dell'uso dei video sullo sviluppo professionale degli insegnanti. Queste possono essere riassunte nelle seguenti quattro dimensioni.

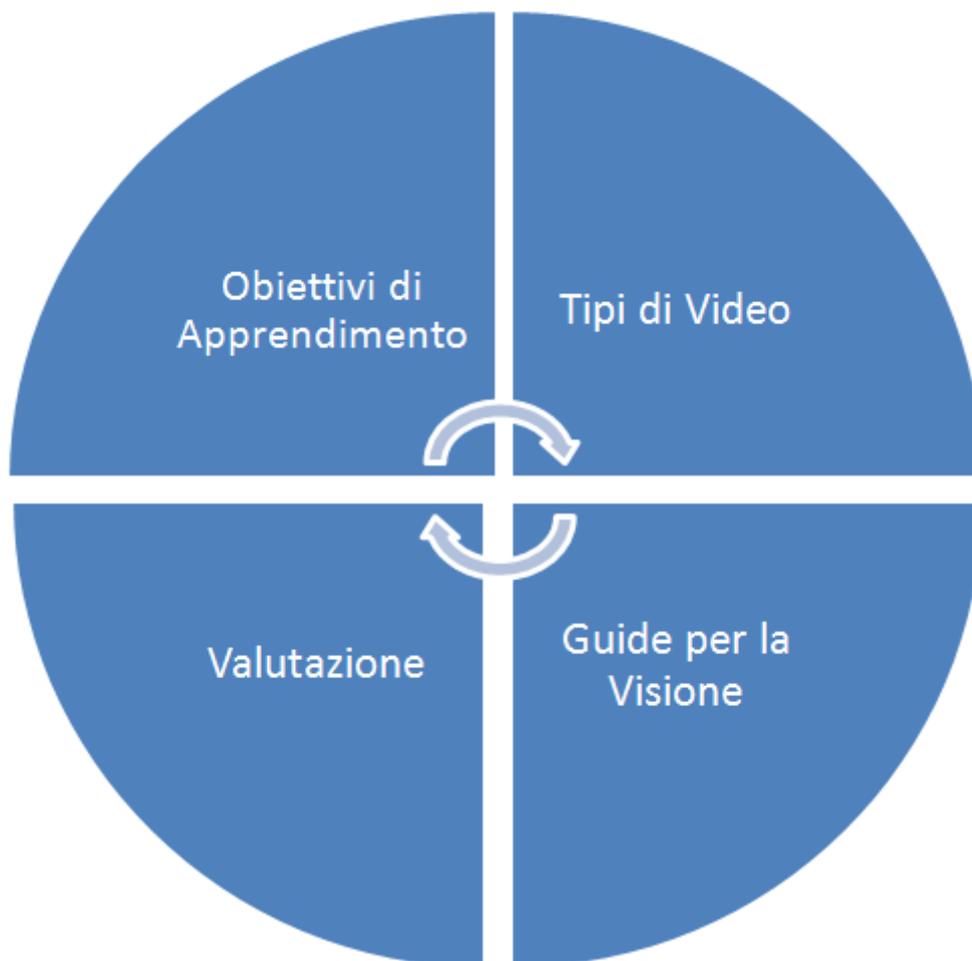


Fig. 1 – Modello per l'utilizzo del video nella formazione professionale degli insegnanti.

La prima dimensione si riferisce agli obiettivi di apprendimento per gli insegnanti. Diversi obiettivi possono guidare la formazione, per esempio i video possono essere utilizzati per migliorare le conoscenze disciplinari degli insegnanti, per migliorare le abilità di osservazione e analisi, per mostrare modelli di strategie d'insegnamento efficaci basate su risultati di ricerca, e per facilitare discussioni tra gli insegnanti su questioni di approcci egualitari all'apprendimento. La scelta degli obiettivi per la formazione è il primo e più importante passo per tutte le decisioni da prendere in seguito.

La seconda dimensione si riferisce ai tipi di video da utilizzare. In questo caso una serie di domande può aiutare il formatore a prendere decisioni:

1. Focus: Cosa si vuole sia il focus del video? Un insegnante che spiega una lezione, un gruppo di studenti che svolgono un compito insieme, un'intervista con un alunno?
2. Durata: quanto lungo deve essere il video? Deve contenere un'intera lezione? Sono sufficienti dei brevi segmenti? Sono necessari una serie di segmenti?
3. Montaggio: Si vuole mostrare una lezione come è veramente avvenuta senza montare il video? Si vogliono eliminare immagini che potrebbero distrarre gli insegnanti?
4. Attori: Si vogliono mostrare lezioni degli insegnanti che partecipano alla formazione o video di insegnanti non conosciuti? Si vogliono mostrare insegnanti esperti o insegnanti che rappresentano la maggioranza degli insegnanti? Si vogliono mostrare classi di studenti che assomigliano alle classi degli insegnanti partecipanti o qualsiasi tipo di classe andrebbe bene?
5. Tipo di insegnamento: Si vogliono mostrare lezioni modello o lezioni tipiche? Si vogliono mostrare lezioni e momenti problematici per riflettere su come migliorarli?

Chiaramente tutte queste decisioni devono essere prese considerando gli obiettivi della formazione e il materiale video che possa aiutare a raggiungerli più efficacemente (Santagata, 2011).

La terza dimensione si riferisce alle domande che si vogliono porre agli insegnanti per guidare la loro visione dei video. È ormai chiaro che senza una guida, gli insegnanti, sia principianti che con esperienza, vedono nei video di insegnamento quello che più è importante per loro. Dalla ricerca sul microteaching si può concludere ad esempio che i principianti tendono a focalizzarsi su aspetti superficiali dell'insegnamento, quali il modo in cui l'insegnante nel video è vestito, il tono della voce, ecc. Spesso l'obiettivo degli incontri formativi è di andare al di là di queste prime impressioni e aiutare gli insegnanti a «vedere» comportamenti e decisioni che sono importanti per l'apprendimento degli studenti. Per fare ciò è importante utilizzare delle guide alla visione che aiutino a focalizzare l'attenzione dei partecipanti. Varie forme di formazione, inclusi i Video Clubs e il Lesson Study menzionati prima, chiedono agli insegnanti di osservare attentamente gli studenti e rispondere a domande sul ragionamento degli studenti: Che cosa ha acquisito questo studente e in che cosa ha difficoltà? Cosa possiamo dire del livello di comprensione di questo studente basandoci sul modo in cui ha risposto a questa domanda? (Franke et al., 2001; Jacobs, Lamb e Philipp, 2010; Seago, Mumme e Branca, 2004; Sherin e Han, 2002). Nel mio lavoro con gli insegnanti utilizzo una guida per la visione che chiamo «Lesson Analysis Framework» (Santagata, 2010). Questa guida chiede agli insegnanti di rispondere alle seguenti domande:

1. Qual è l'obiettivo principale di apprendimento di questa lezione (o segmento di insegnamento)?

2. Hanno fatto progressi gli studenti verso l'obiettivo di apprendimento? Come facciamo a sapere che hanno fatto progressi? Che dati abbiamo? Quali dati ci mancano?

3. Quali attività o decisioni dell'insegnante sono stati efficaci e quali non lo sono stati? Come si potrebbe migliorare la lezione per renderla più efficace dal punto di vista dell'apprendimento degli studenti?

Vari studi hanno dimostrato che il Lesson Analysis Framework è utile nella formazione degli insegnanti. Alcune ricerche sono state svolte nel contesto della Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario coinvolgendo futuri insegnanti di matematica italiani (Santagata e Angelici, 2010); altre in un programma americano di formazione per futuri insegnanti (Santagata e Guarino, 2011). In entrambi i contesti, una visione guidata di lezioni videoregistrate ha portato i futuri insegnanti a focalizzarsi sul contenuto matematico delle lezioni, ad analizzare attentamente il pensiero degli studenti, e a riflettere su modi in cui la lezione potrebbe essere migliorata. La quarta dimensione, la valutazione, si riferisce alle decisioni che si devono prendere rispetto alle strategie che possono essere utilizzate per valutare ciò che gli insegnanti hanno imparato dai video. La valutazione deve essere direttamente collegata agli obiettivi di apprendimento per gli insegnanti stabiliti all'inizio della formazione, quindi diversi tipi di formazione possono aver bisogno di diversi strumenti valutativi. Nel mio lavoro con futuri insegnanti ho utilizzato prove pre e post test per misurare l'abilità di analizzare una lezione prima e dopo la formazione. Ho mostrato ai futuri insegnanti una lezione videoregistrata e ho chiesto loro di scrivere dei commenti sugli aspetti della lezione che ritenevano più interessanti. Ho poi creato delle categorie di valutazione e assegnato ai commenti un punteggio basato su varie dimensioni quali l'attenzione al pensiero degli studenti, l'adesione ai dati presenti nel video, l'analisi del contenuto matematico, e la proposta di strategie per migliorare la lezione. Più recentemente ho collaborato a un progetto che mira a creare uno strumento per misurare l'abilità degli insegnanti ad analizzare sistematicamente il processo di insegnamento e apprendimento. Questo strumento include una serie di brevi segmenti di lezioni di matematica e gli insegnanti devono commentare questi segmenti facendo attenzione alle relazioni tra l'insegnante, gli studenti, e il contenuto matematico. Ogni segmento è considerato come un item su un test. Le qualità statistiche dello strumento sono promettenti e vari progetti lo stanno utilizzando per valutare l'efficacia del loro approccio formativo (Kersting et al., in stampa). Una volta completato un ciclo di formazione, i dati raccolti attraverso la valutazione possono essere utilizzati per ridefinire gli obiettivi formativi e programmare un nuovo ciclo di formazione.

Sitografia

(1) Alcuni esempi di siti molto utilizzati sono: www.learner.org; www.timssvideo.com; gallery.carnegiefoundation.org/insideteaching.

(2) Reperibili all'URP: www.lessonresearch.net.

Bibliografia

Franke M.L., Carpenter T.P., Levi L. e Fennema E. (2001), *Capturing teachers' generative change: A follow-up study of professional development in*

- mathematics*, «American Educational Research Journal», vol. 38, n. 3, pp. 653-689.
- Jacobs V.R., Lamb L.L.C. e Philipp R.A. (2010), *Professional noticing of children's mathematical thinking*, «Journal for Research in Mathematics Education», vol. 41, pp. 169-202.
- Kersting N., Givvin K., Thompson B., Santagata R. e Stigler J. (in corso di pubblicazione), *Measuring usable knowledge: Teachers' analyses of mathematics classroom videos predict teaching quality and student learning*, «American Education Research Journal».
- Lewis C., Perry R. e Hurd J. (2009), *Improving mathematics instruction through lesson study: A theoretical model and North American case*, «Journal of Mathematics Teacher Education», vol. 12, n. 4, pp. 285-304.
- Santagata R. (2010), *From Teacher Noticing to a Framework for Analyzing and Improving Classroom Lessons*. In M. Sherin, R. Phillip e V. Jacobs (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes*, New York, Routledge.
- Santagata R. e Angelici G. (2010), *Studying the Impact of the Lesson Analysis Framework on Preservice Teachers' Abilities to Reflect on Videos of Classroom Teaching*, «Journal of Teacher Education», vol. 61, n. 4, pp. 339-349.
- Santagata R. e Guarino J. (2011), *Using Video to Teach Future Teachers to Learn from Teaching*, «ZDM The International Journal of Mathematics Education», vol. 43, n. 1, pp. 133-145.
- Seago N., Mumme J. e Branca N. (2004), *Learning and teaching linear functions: Video cases for mathematics professional development*, Portsmouth, NH, Heinemann.
- Sherin M.G. e Han S.Y. (2004), *Teacher Learning in the Context of a Video Club*, «Teaching and Teacher Education», vol. 20, pp. 163-183.
- van Es E.A. e Sherin M.G. (2008), *Mathematics teachers «learning to notice» in the context of a video club*, «Teaching and Teacher Education», vol. 24, pp. 244-276.