



Erasmus+
Changing lives. Opening minds.

**OUTPUT 2
LINEE GUIDA
METODOLOGICHE
PER LO SVILUPPO
E LA PROMOZIONE
DELL'INSEGNAMENTO
E DELL'APPRENDIMENTO
DELL'INGLESE E DEL
TEDESCO NEI DIVERSI
INDIRIZZI DELLA
SCUOLA SECONDARIA
DI SECONDO GRADO**

**VISITE OSSERVATIVE
NELLE SCUOLE: RISULTATI,
ANALISI E RACCOMANDAZIONI**

Progetto PAL
PARTNERSHIP PER UN APPRENDIMENTO
ECCELLENTE NELLE LINGUE STRANIERE
2014-I-IT02-KA200- 003534
CUP: C85C14000240005

A cura del Partenariato Strategico



Apprendimento Ricerca Innovazione



Erasmus+

IPRASE – Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa

via Tartarotti 15 – 38068 Rovereto (TN) – C.F. 96023310228

tel. 0461 494500 – fax 0461 499266

iprase@ iprase.tn.it, iprase@pec.provincia.tn.it – www. iprase.tn.it

Comitato tecnico-scientifico

Mario G. Dutto (Presidente)

Livia Ferrario

Michael Schratz

Laura Zoller

Direttore

Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento – IPRASE

Prima pubblicazione marzo 2017

Realizzazione grafica e stampa:

Tipografia Mercurio – Rovereto

ISBN 978-88-7702-431-2

Il volume è disponibile all'indirizzo [www. iprase.tn.it](http://www.iprase.tn.it)

alla voce *documentazione-catalogo e pubblicazioni*

Questa iniziativa è realizzata nell'ambito del Programma ERASMUS PLUS 2014-2020

"Partnership per un Apprendimento eccellente nelle Lingue Straniere"

2014-1-IT02-KA200- 003534

CUP: C85C14000240005

Questo progetto beneficia del finanziamento dell'Unione Europea.

Le opinioni espresse all'interno di questa pubblicazione sono esclusivamente quelle degli autori.

L'Agenzia Nazionale e la Commissione non sono responsabili dell'utilizzo delle informazioni contenute in questa pubblicazione.

OUTPUT 2
LINEE GUIDA METODOLOGICHE
PER LO SVILUPPO E LA PROMOZIONE
DELL'INSEGNAMENTO E DELL'APPRENDIMENTO
DELL'INGLESE E DEL TEDESCO NEI DIVERSI
INDIRIZZI DELLA SCUOLA SECONDARIA
DI SECONDO GRADO

VISITE OSSERVATIVE NELLE SCUOLE:
RISULTATI, ANALISI E RACCOMANDAZIONI

Progetto PAL
PARTNERSHIP PER UN APPRENDIMENTO
ECCELLENTE NELLE LINGUE STRANIERE
2014-I-IT02-KA200- 003534
CUP: C85C14000240005



Erasmus+

IPRASE PER L'AMBIENTE



Questo documento è stampato interamente su carta certificata FSC® (Forest Stewardship Council®), prodotta con cellulosa proveniente da foreste gestite in modo responsabile, secondo rigorosi standard ambientali, sociali ed economici



Ringraziamenti

Questo volume è il frutto del lavoro comune degli esperti e collaboratori di riferimento degli enti del partenariato che a vario titolo hanno contribuito alla pubblicazione, secondo le loro specificità e competenze. In particolare:

IPRASE - Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (www.iprase.tn.it) è un ente strumentale della Provincia autonoma di Trento con il compito di promuovere e realizzare iniziative di formazione continua, ricerca e sperimentazione a sostegno dell'innovazione didattica e dello sviluppo del sistema educativo provinciale. Al fine di assicurare il pieno raggiungimento delle proprie finalità, IPRASE agisce d'intesa con il Dipartimento provinciale della Conoscenza e in accordo con Istituzioni pubbliche e private in Italia e all'estero, operanti nell'ambito dell'educazione, della formazione, della documentazione e della ricerca, in particolare negli ambiti tematici della didattica disciplinare, delle metodologie didattiche, dell'inclusione, dell'orientamento, della leadership educativa.

Ludowica Dal Lago, Eleonora Rosetti, IPRASE staff

Bell English Educational Services Ltd (www.bellenglish.com) è uno dei primi e più significativi fornitori di servizi di alta qualità nel campo dell'educazione linguistica in Gran Bretagna e promuove dal 1955 formazione linguistica a livello internazionale. Bell ha comprovata esperienza di collaborazione con i dipartimenti governativi e i sistemi della scuola pubblica in moltissimi paesi del mondo. In particolare: formazione indirizzata ai giovani in età scolare "Academic English Courses and International Study Preparation"; sviluppo di corsi di formazione per insegnanti con attenzione anche allo sviluppo delle skills in ambito ICT, alla didattica CLIL nelle scuole secondarie di secondo grado, all'Inglese per scopi accademici "English for Academic Purposes", e alla formazione formatori.

Tom Beakes, Bruce Milne

Goethe-Institut (www.goethe.de) è un'Istituzione culturale nazionale della Repubblica Federale Tedesca che rappresenta nel mondo l'identità culturale della Germania, favorendo l'accesso alla lingua e alla società tedesche. Ente leader mondiale per la fornitura di servizi formativi linguistici e nel campo del teacher training con programmi educativi e materiali per la didattica indirizzati ai docenti di tedesco nel mondo.

Anna Maria Baldermann, Christiane Bolte Costabiei, Adrian Lewerken, Anja Schümann

NILE – Norwich Institute for Language Education (www.nile-elt.com) è il maggiore fornitore di servizi di formazione per formatori e docenti coinvolti nell'educazione linguistica del Regno Unito.

Ha attivato collaborazioni di lunga durata con i Ministeri dell'Educazione e con Autorità Istituzionali nel campo dell'Istruzione ed Educazione in tutto il mondo. Offre servizi formativi nell'ottica dello sviluppo della formazione continua e servizi di consulenza e di project management per l'innovazione dei curricula, per lo sviluppo dei materiali didattici, per la valutazione degli apprendimenti, per la gestione, la leadership e la metodologia della formazione, per l'applicazione delle ICT nel campo dell'educazione linguistica e per sostenere gli apprendimenti linguistici a tutti i livelli.

Franz Mittendorfer, Sarah Mount, Alan Pulverness

Si ringrazia in modo particolare la dott.ssa Sarah Mount per il prezioso lavoro di revisione dei contenuti del volume.

PREMESSA ED APPROVAZIONE DEL PROGETTO	9
PREFAZIONE	11
INTRODUZIONE	13
SEZIONE 1 INTRODUZIONE DELL'OUTPUT 2	15
1.1 Visite osservative nelle scuole.....	15
1.2 Osservazione delle lezioni.....	16
SEZIONE 2 CONFRONTO DEI RISULTATI DELLE VISITE OSSERVATIVE NELLE SCUOLE, UTILIZZANDO I CRITERI DELLE 'BUONE PRATICHE NELLA DIDATTICA DELLE LINGUE' DEL COMPENDIO (OUTPUT 1)	19
2.1 Tipo di scuola: Liceo.....	19
2.2 Tipo di scuola: Istituto tecnico.....	22
2.3 Tipo di scuola: Istituto di Istruzione e Formazione Professionale.....	26
SEZIONE 3 CONFRONTO TRA IL COMPENDIO (OUTPUT 1) E I RISULTATI DELLE OSSERVAZIONI E DEI COLLOQUI	29
SEZIONE 4 INDIVIDUAZIONE DI CARENZE DI CARATTERE GENERALE	31
SEZIONE 5 AZIONI SUGGERITE PER LO SVILUPPO DEL MODELLO PER LA DIDATTICA DELLE LINGUE STRANIERE INGLESE E TEDESCO (OUTPUT 3)	33
5.1 Raccomandazioni dei partner di progetto per il focus dell'Output 3.....	33
5.1.1 Raccomandazioni per programmi di formazione dei docenti.....	33
5.1.2 Raccomandazioni relative a misure accompagnatorie per garantire la sostenibilità.....	38
5.2 Team di partner di progetto: suggerimenti per il focus dell'Output 3.....	42

5.2.1 Analisi del Teaching Team	42
5.2.1.1 Introduzione.....	42
5.2.1.2 Risultati delle osservazioni	43
5.2.1.3 Conclusioni e raccomandazioni	44
5.2.2 Analisi dell'Academic Management Team	47
5.2.2.1 Un Academic Management efficace	47
5.2.2.1a Policy statement	48
5.2.2.1b Focus sull'apprendimento	51
5.2.2.1c Assicurazione della qualità	52
5.2.2.1d Sviluppo professionale	53
5.2.2.1e Valutazione formativa/valutazione per l'apprendimento.....	54
SEZIONE 6 CONCLUSIONI	57

Premessa ed approvazione del progetto

Il programma ERASMUS PLUS 2014-2020

Erasmus Plus è il programma dell'Unione Europea per l'Istruzione, la Formazione, la Gioventù e lo Sport 2014-2020. Il programma combina e integra tutti i meccanismi di finanziamento attuati dall'Unione Europea fino al 2013 permettendo così di ottenere una visione d'insieme delle opportunità di sovvenzione disponibili. Esso promuove sinergie tra i diversi settori rimuovendo le barriere tra le varie tipologie di progetti; intende inoltre attrarre nuovi attori dal mondo del lavoro e dalla società civile e stimolare nuove forme di cooperazione.

Il Programma è strutturato in 3 Azioni chiave, ognuna con una propria denominazione.

Azione chiave 1 – Mobilità individuale a fini di apprendimento

- Mobilità individuale per l'apprendimento (KA1).
- Mobilità dello staff (in particolare docenti, leader scolastici, operatori giovanili).
- Mobilità per studenti dell'istruzione superiore e dell'Istruzione e Formazione Professionale.
- Master congiunti.
- Scambi di giovani e Servizio Volontario Europeo.

Azione chiave 2 – Cooperazione per l'innovazione e le buone pratiche

- Partenariati strategici tra organismi dei settori educazione/formazione o gioventù e altri attori rilevanti; partenariati su larga scala tra istituti di istruzione e formazione e il mondo del lavoro.
- Piattaforme informatiche: gemellaggi elettronici fra scuole e Twinning; portale europeo per i giovani, Epale per l'educazione degli adulti.
- Alleanze per la conoscenza e per le abilità settoriali e cooperazione con paesi terzi e paesi di vicinato.

Azione chiave 3 – Riforma delle politiche

Sostegno all'agenda UE in tema di istruzione, formazione e gioventù mediante il metodo del coordinamento aperto, iniziative di prospetto, strumenti UE per il riconoscimento, disseminazione e valorizzazione, dialogo politico con stakeholders, Paesi terzi e organizzazioni internazionali.

Partenariati strategici – Azione chiave 2

I partenariati strategici fanno parte dell’Azione chiave 2, Cooperazione per l’innovazione e lo scambio di buone pratiche. Sono progetti di cooperazione transnazionale di piccola e larga scala che offrono alle organizzazioni attive nei settori istruzione, formazione e gioventù, a imprese, enti pubblici, organizzazioni della società civile etc. l’opportunità di cooperare al fine di:

- attuare e trasferire pratiche innovative a livello locale, regionale, nazionale ed europeo;
- modernizzare e rafforzare i sistemi di istruzione e formazione;
- sostenere effetti positivi e di lunga durata sugli organismi partecipanti, sui sistemi e sugli individui direttamente coinvolti.

Esistono due tipi di partenariati strategici, a seconda degli obiettivi e della composizione del partenariato:

- partenariati strategici per l’innovazione;
- partenariati strategici per lo scambio di buone pratiche.

In particolare i partenariati strategici per l’innovazione nascono con l’obiettivo di sviluppare risultati innovativi e/o disseminare e mettere in pratica prodotti o idee innovative preesistenti attraverso la realizzazione di opere di ingegno e relativi eventi moltiplicatori. Le organizzazioni possono realizzare partenariati con scuole e/o istituzioni europee per stimolare la crescita delle competenze professionali, innovare le pratiche educative e la gestione organizzativa.

Approvazione del progetto “Partnership per un apprendimento eccellente nelle lingue straniere – PAL”

Sono state 148 le candidature per l’Azione chiave 2, Partenariati strategici, settore Scuola, presentate entro la scadenza del 30 aprile 2014 all’Agenzia Nazionale Erasmus+/Indire. Tra queste, il progetto “Partnership per un apprendimento eccellente nelle lingue straniere” è risultato tra i 16 vincitori con un punteggio di 96/100. Tutte le candidature sono state valutate seguendo i criteri di valutazione formale e qualitativa indicati dalla Commissione Europea per il 2014 e comuni a tutte le Agenzie nazionali. Si tratta di un progetto di partenariato strategico a livello internazionale, che promuove un network tra IPRASE, soggetto capofila in rete con alcune scuole secondarie di secondo grado della Provincia autonoma di Trento e tre partner europei leader mondiali nel campo della formazione e promozione delle lingue inglese e tedesco, in un’ottica di promozione del trilinguismo: il Goethe-Institut in Germania e gli istituti inglesi NILE di Norwich (UK) e Bell Educational Services di Cambridge (UK).

Prefazione

Il multilinguismo dei territori e il plurilinguismo degli individui rappresentano una questione trasversale di grande portata, che abbraccia tutti i settori della vita sociale, culturale, professionale delle persone. La letteratura ha dimostrato lo strettissimo rapporto tra livello di Literacy nel plurilinguismo e qualità della condizione lavorativa e sociale: il possesso di adeguate competenze linguistiche costituisce un prerequisito per garantire l'occupabilità e l'esercizio di una cittadinanza attiva nel contesto dell'internazionalizzazione economica e culturale, per contribuire allo sviluppo personale e alla prosperità collettiva (cfr. Language competences for employability and growth della Commissione Europea). Nell'attuale Learning Society, le lingue straniere, la mobilità e la valorizzazione della diversità linguistica sono priorità di tutte le politiche educative, d'istruzione e formazione degli stati membri e delle aree regionali.

Il progetto di partnership strategica ha attivato un network tra IPRASE, soggetto capofila in rete con delle scuole secondarie di secondo grado e tre istituti internazionali leader mondiali nel campo dell'insegnamento e apprendimento delle lingue inglese e tedesco come lingue straniere, NILE– Norwich Institute for Language Education, Goethe-Institut, Bell Educational Services Ltd di Cambridge. Il partenariato ha lavorato nella direzione di favorire l'efficacia dei processi di insegnamento/apprendimento delle lingue straniere e ha promosso l'innovazione nella progettazione della didattica del tedesco e dell'inglese come lingue straniere in funzione delle reali esigenze formative degli specifici target di discenti. Lungo tali direttrici, e in modo differenziato rispetto ai percorsi scolastici sopra indicati, il partenariato ha inteso:

- sviluppare un modello per la didattica delle lingue inglese e tedesco dedicato ai diversi percorsi dell'istruzione secondaria di secondo grado liceale, tecnica e della Istruzione e Formazione Professionale. Il modello è articolato in pratiche e strumenti per favorire l'apprendimento delle lingue inglese e tedesco e la conoscenza delle dimensioni culturali, sociali e valoriali veicolate dai rispettivi contesti linguistici;
- favorire approcci, metodologie e strumenti innovativi per la definizione di modelli eccellenti per la didattica e l'apprendimento delle lingue inglese e tedesco, nell'ottica dello sviluppo professionale continuo della funzione docente;
- sostenere lo sviluppo di competenze linguistiche per la comunicazione (BICS - Basic Interpersonal Communicative Skills), nonché per lo studio e il lavoro (CALP - Cognitive Academic Language Proficiency);
- estendere i luoghi, le modalità e i contenuti dell'apprendimento delle lingue inglese e tedesco attraverso le TIC.

Il progetto è stato sviluppato in 36 mensilità, arco di tempo che ha visto impegnati i partner in attività di cooperazione diversificate indirizzate alla realizzazione di tre principali output di progetto (opere di ingegno) e di due eventi moltiplicatori.

Per lo sviluppo dei sopradescritti obiettivi sono state realizzate:

- un'attività di ricerca per la messa a punto di un *Compendio di buone pratiche per la didattica delle lingue*. Il Compendio fa riferimento ai principali principi didattici metodologici delle lingue inglese e tedesco, alle buone pratiche nella formazione docenti, alle buone pratiche di apprendimento digitale, alle buone pratiche di Academic Management e all'analisi dei bisogni delle scuole (Output 1);
- un'attività di sintesi dei risultati del lavoro di ricerca per la definizione di linee guida metodologiche per una didattica innovativa orientata a sostenere apprendimenti eccellenti delle lingue tedesco e inglese (Output 2);
- un'attività di ideazione, progettazione e implementazione di un modello operativo per la didattica dell'inglese e del tedesco come lingue straniere. Il modello consiste in un repertorio di risorse e strumenti mirati a promuovere buone pratiche per l'insegnamento/apprendimento dell'inglese e del tedesco e a favorire il coordinamento di un progetto linguistico di istituto nei contesti dei diversi indirizzi dell'Istruzione liceale, tecnica e della Istruzione e Formazione Professionale (Output 3). Il modello prodotto è stato sperimentato nelle scuole coinvolte nel progetto.

Due eventi moltiplicatori programmati in Italia hanno avviato il processo di valorizzazione e diffusione dei risultati prodotti (output di progetto) che potranno essere ulteriormente disseminati nei contesti organizzativi e territoriali di tutti i partner coinvolti, anche in relazione alla possibilità di proseguire e aggiungere valore alla collaborazione avviata. Si intende infatti dare continuità alla partnership costituita con gli enti stranieri al fine di sostenere le reciproche mission ed aspettative nell'ambito delle azioni volte al rafforzamento del plurilinguismo. Il percorso di lavoro del partenariato si è articolato in sei incontri transnazionali e in Learning, Teaching and Training Activities che hanno costituito momenti chiave per la realizzazione degli obiettivi e per il conseguimento dei risultati attesi dal partenariato strategico.



Introduzione

Questo volume (Output 2) contiene sia i risultati dell'analisi delle esigenze delle scuole, svolta con il semplice approccio dei casi studio nella seconda fase del progetto Erasmus Plus PAL, che le raccomandazioni formulate dal team di progetto dopo tali visite. La sezione finale riporta le raccomandazioni per ulteriori interventi e introduce il 'toolkit' che il team di progetto produrrà per il terzo output di progetto (Output 3).

Sezione 1 – Introduzione dell'Output 2

La prima sezione illustra la motivazione dell'Output e descrive nel dettaglio gli approcci metodologici adottati per le osservazioni nelle scuole e per la successiva analisi dei bisogni.

Sezione 2 – Confronto dei risultati delle visite osservative nelle scuole, utilizzando i criteri delle 'buone pratiche nella didattica delle lingue' del Compendio (Output 1)

La sezione presenta i risultati dettagliati delle osservazioni svolte durante le visite nelle scuole, utilizzando i criteri per l'osservazione sviluppati nel quadro delle 'buone pratiche' del Compendio, oggetto dell'Output 1.

Sezione 3 – Confronto tra il Compendio (Output 1) e i risultati delle osservazioni e dei colloqui

In questa sezione, la ricerca empirica in aula svolta dal team di progetto viene confrontata con le attuali buone pratiche nella formazione dei docenti, così come illustrate nel Compendio (Output 1). Sulla base di tale raffronto si formulano delle precise osservazioni.

Sezione 4 – Individuazione di carenze di carattere generale

Avvalendosi dei dati disponibili, questa sezione individua ed esamina gli scarti significativi tra le attuali pratiche in aula nelle scuole target e gli approcci delle buone pratiche descritti nel Compendio (Output 1).

Sezione 5 – Azioni suggerite per lo sviluppo del modello per la didattica delle lingue straniere inglese e tedesco (Output 3)

Questa sezione suggerisce una serie di azioni per ambiti da sviluppare e su cui con-

centrarsi nell'Output 3. Si considerano raccomandazioni per l'aggiornamento dei docenti e per il loro sviluppo professionale e si formulano raccomandazioni per garantire la sostenibilità del progetto. Si presentano poi i 'team di docenti' che lavoreranno all'Output 3 e si illustrano le aree di interesse chiave negli ambiti 'Insegnamento & Apprendimento' e 'Academic Management'. Alla fine della sezione si presentano brevemente i temi che costituiranno il corpo principale dell'Output 3.

Sezione 6 - Conclusioni

La sezione finale offre una sintesi dei dati raccolti durante le visite nelle scuole target e delle analisi svolte successivamente. Raccoglie le varie sezioni dell'Output 2 ed offre una panoramica della formulazione dei toolkit per docenti e personale dirigente che il team di progetto produrrà nell'ambito dell'Output 3.

SEZIONE 1

INTRODUZIONE DELL'OUTPUT 2

L'Output 2 del progetto ha come obiettivo primario l'individuazione di 'percorsi' individualizzati di pedagogia linguistica rilevanti per gli ambienti e i contesti specifici di ciascuna delle scuole target. I risultati porteranno alla creazione, nell'ambito dell'Output 3, di un toolkit metodologico per l'insegnamento/apprendimento delle lingue inglese e tedesco per l'Academic Management per lo sviluppo di buone pratiche, che le scuole stesse potranno sperimentare. I partner del progetto si sono quindi dedicati ad una disamina della situazione attuale in ciascuna scuola, in relazione all'insegnamento delle lingue e alle strutture di supporto a livello di Academic Management. Si è quindi deciso di svolgere visite di ricerca presso le scuole per verificare se e in quale misura si riscontrassero in tali istituti le condizioni delle 'buone pratiche' del Compendio (Output 1).

1.1 Visite osservative nelle scuole

Il programma conoscitivo prevedeva che i partner visitassero le scuole target, osservassero delle lezioni ed avessero dei colloqui con la direzione, i docenti e gli alunni.

Usando i 'toolkit' presentati nel 'Compendio' dell'Output 1, i partner sono stati suddivisi in due gruppi di studio in ciascuna scuola, con tutti i partner contemporaneamente attivi in ogni istituto. Si è ritenuto opportuno che ogni gruppo fosse formato da rappresentanti di ciascuna organizzazione partner, in modo da avere una varietà di punti di vista, in particolare per quanto concerne la pratica e gli approcci in aula. Si è inoltre deciso, nella stessa ottica, che ogni gruppo osservasse un misto di lezioni di tedesco e di inglese, indipendentemente dalle specializzazioni linguistiche dei singoli; in questo modo ogni partner avrebbe potuto farsi un'idea delle pratiche di insegnamento delle lingue della scuola nel suo insieme.

Per ragioni di natura pratica, il programma delle visite nelle scuole è stato concentrato in cinque giorni, con una sessione di orientamento dei partner il pomeriggio del primo giorno, a cui sono seguiti tre giorni di visite negli istituti (una giornata per scuola) e una successiva sessione di debriefing la mattina del quinto giorno. Questo programma, così concentrato, ha comportato delle problematiche in termini di 'sufficienza dei dati', in relazione alla possibilità di farsi un'impressione adeguata della pratica didattica in ciascuna scuola. In una situazione ideale, per comprendere davvero l'attività di un docente, si dovrebbero fare osservazioni multiple, con un focus pedagogico di

verso in ogni lezione, che può essere l'insegnamento delle competenze, delle strutture, della pronuncia ecc. I partner hanno ritenuto che, seppur concentrato, il programma di osservazione delle singole lezioni riuscisse a fornire una 'istantanea' della capacità didattica generale di ciascun docente e che l'insieme di tutte le osservazioni condotte in ciascuna scuola bastasse ad informare i partner sulle esigenze generali di ogni istituto, in modo funzionale alla creazione dei 'toolkit' previsti nell'Output 3.

In termini di 'sufficienza dei dati', il numero necessariamente contenuto di docenti che si potevano osservare in ciascuna scuola ha forse rappresentato un limite più significativo. Come indicato, le scuole target hanno un numero variabile di insegnanti di lingua che si potevano potenzialmente coinvolgere nelle attività di osservazione delle lezioni e per questo la 'portata' delle osservazioni stesse è stata, in qualche misura, circoscritta nelle scuole con più docenti. Visto che si era deciso, come già indicato, che gruppi misti di partner osservassero sia le lezioni di tedesco che quelle di inglese, questa 'portata' ridotta è risultata più evidente nei dipartimenti di inglese, dove il corpo insegnante è più nutrito. Riconoscendo che questa situazione non è assolutamente ideale per un'analisi esauriente della competenza didattica dei docenti di lingua, i partner hanno stabilito che il numero ridotto di insegnanti da osservare dovesse essere almeno sufficiente per avere un'impressione generale della varietà di stili e delle pratiche di insegnamento in ciascun istituto. La scelta di quali docenti dovessero essere osservati e quando è stata lasciata alla fine, per ragioni di orario, ai dirigenti e ai capi dipartimento, che hanno quindi stilato il programma per ogni gruppo di osservazione.

1.2 Osservazione delle lezioni

Si è programmata, per ciascun gruppo, una serie di sei osservazioni delle lezioni di sei diversi docenti, di tedesco e di inglese. Le visite osservative in classe comprendevano un incontro pre-osservazione con il docente, per discutere degli obiettivi didattici e degli esiti dell'apprendimento, la 'osservazione in aula' di per sé e un incontro post-osservazione' con ogni docente osservato. Nell'incontro pre-osservazione con gli insegnanti, i partner si sono premurati di sottolineare l'anonimato di tutti i dati risultanti dall'osservazione e la direzione è stata avvisata di questo requisito essenziale.

Il programma di ciascuna visita è stato strutturato in modo che, tra un'osservazione e l'altra, ogni gruppo avesse del tempo per riflettere e discutere di quanto riscontrato; in tale lasso di tempo ogni membro del gruppo ha stilato i documenti richiesti. Si sono programmati durante questi intervalli anche i colloqui con la direzione. Nel pomeriggio si sono tenuti gli incontri di 'feedback' sull'osservazione della lezione con ciascun docente osservato, affinché i partner potessero porre domande su aspetti di particolare interesse emersi durante la lezione. Per quanto concerne il feedback, si è deciso di non fornire un feedback dettagliato sulle osservazioni in classe ma di formulare commenti generali sulle buone pratiche osservate e dare alcuni suggerimenti per gli ambiti che si riteneva potessero essere sviluppati.

Le sezioni che seguono delineano i risultati delle visite conoscitive svolte nell'ottobre del 2015 ed elencano le raccomandazioni fatte ai partner in relazione ai 'toolkit' dell'Output 3, da presentare alle scuole per la sperimentazione.

Ai fini del progetto, i risultati delle osservazioni riportati sono necessariamente limitati agli aspetti ritenuti carenti o assenti nelle lezioni osservate. Si sottolinea che, durante le osservazioni, si sono riscontrati molti elementi estremamente positivi (ad es. rapporto; gestione eccellente della classe; clima collaborativo tra gli alunni; costanti riformulazioni nella Lingua seconda (L2) da parte del docente; pianificazione della lezione in alcuni casi molto dettagliata; elevato grado di motivazione tra gli alunni; talune correzioni efficaci degli errori; variazioni nella formazione dei gruppi; esercizio delle competenze ricettive; pertinenza dell'argomento e dei task; rapporto positivo).

SEZIONE 2

CONFRONTO DEI RISULTATI DELLE VISITE OSSERVATIVE NELLE SCUOLE, UTILIZZANDO I CRITERI DELLE 'BUONE PRATICHE NELLA DIDATTICA DELLE LINGUE' DEL COMPENDIO (OUTPUT 1)

2.1 Tipo di scuola: Liceo

Si è visitato un liceo nel contesto della Provincia autonoma di Trento

Lezioni osservate: 6 | Livello linguistico: B1, B2 | Lingue: inglese, tedesco

	STATUS QUO: OSSERVAZIONI GENERALI	RACCOMANDAZIONI	NOTE, COMMENTI
1. Ambiente di apprendimento	<ul style="list-style-type: none">· Atmosfera e contesto sono funzionali all'apprendimento.· Disposizione dei banchi standard, tradizionale e frontale, con banchi sul lato sinistro e destro dell'aula.	<ul style="list-style-type: none">· I banchi dovrebbero essere raggruppati o formare una U, a seconda della forma dell'aula, per consentire una migliore interazione a coppie/gruppi di studenti ed essere meno incentrati sulla figura del docente.	<ul style="list-style-type: none">· Tutte le aule sono ben attrezzate; tutte hanno una lavagna interattiva funzionante.
2. Infrastrutture multimediali	<ul style="list-style-type: none">· La lavagna interattiva multimediale (LIM) è usata principalmente per proiettare video o mostrare pagine del libro di testo – raramente si usano altri materiali audiovisivi.· Alcuni, ma non tutti gli insegnanti, usano la LIM in modo competente.· Non sono in uso altri dispositivi, come tablet, computer ecc.· Non ci sono applicazioni BYOD o integrazioni della lavagna interattiva multimediale.· Le presentazioni tendono ad essere incentrate sulla figura del docente e gli alunni devono rispondere/leggere ad alta voce dalla LIM.	<ul style="list-style-type: none">· Dovrebbe esserci un'introduzione pratica all'uso delle TIC orientato al discente; i futuri workshop dovrebbero tener conto del fatto che i docenti hanno conoscenze di diversi livelli.	<ul style="list-style-type: none">· I docenti CLIL hanno una vasta conoscenza della LIM e la usano bene.· La tecnologia viene usata molto bene nella lezione CLIL.· Alcuni docenti di lingua hanno una vasta conoscenza delle modalità di utilizzo della LIM.
3. Ruolo e comportamento del docente	<ul style="list-style-type: none">· La maggioranza dei docenti instaura un clima che incoraggia in generale l'apprendimento; gli studenti sono interessati per la maggior parte del tempo ma, in almeno due classi, sembra che la scelta degli argomenti non sia sempre idonea (talvolta sono troppo infantili) e quindi gli alunni	<ul style="list-style-type: none">· È preferibile andare avanti un po' più velocemente; per stimolare gli studenti, i docenti devono differenziare di più tra studenti più deboli e studenti più forti. Dovrebbero anche proporre temi ed argomenti più interessanti, più idonei e personali.· Le attività e i metodi dovrebbero es-	<ul style="list-style-type: none">· Il ritmo sembra più veloce nel CLIL.· I docenti sono tutti molto diversi ma anche tutti altamente qualificati.

3. Ruolo e comportamento del docente	<p>non sono realmente interessati alle tematiche.</p> <ul style="list-style-type: none"> · La maggioranza dei docenti va avanti lentamente e non stimola realmente gli studenti. · Metà delle lezioni sono fortemente incentrate sul docente. · Si presta poca attenzione agli stili e alle strategie di apprendimento degli alunni. 	<p>sere più vari e i docenti dovrebbero variare il proprio ruolo a seconda dell'attività, del metodo e dell'approccio.</p> <ul style="list-style-type: none"> · C'è bisogno di attività di aggiornamento sui modi di stimolare maggiormente gli alunni forti. · C'è bisogno di attività di aggiornamento sugli approcci di learner training (autoapprendimento guidato). 	
4. Finalità comunicative		<ul style="list-style-type: none"> · Ci si deve concentrare sulla pianificazione delle lezioni e sulla formulazione/definizione degli obiettivi e degli esiti dell'apprendimento, che il docente dovrebbe presentare chiaramente. · C'è bisogno di attività di formazione sull'individuazione e l'articolazione di obiettivi/esiti auspicati. · L'autonomia del discente (Learner Autonomy, LA) andrebbe maggiormente integrata nelle normali lezioni. · Gli studenti dovrebbero essere in grado di valutare e controllare i loro stessi esiti. · Bisognerebbe incoraggiare gli studenti ad usare la lingua in modo comunicativo, attraverso situazioni più pertinenti. 	<ul style="list-style-type: none"> · La capacità di comunicare varia da docente a docente.
5. Motivazione degli alunni Personalizzazione Autonomia degli alunni	<ul style="list-style-type: none"> · Non si è osservata regolarità nella personalizzazione o negli schemi di attivazione. · Non si sono riscontrate evidenze di contributi da parte degli studenti agli obiettivi di apprendimento. · Non si è osservata alcuna autoriflessione sul processo di apprendimento. · Si offrono poche opportunità di apprendimento autonomo. 	<ul style="list-style-type: none"> · Il docente dovrebbe prevedere una regolare personalizzazione e il materiale del libro di testo andrebbe adeguato di conseguenza. · I discenti dovrebbero avere la possibilità di contribuire ai propri obiettivi di apprendimento. · Bisognerebbe permettere ai discenti, incoraggiandoli in tal senso, di riflettere sul loro processo di apprendimento, presentando loro varie strategie di apprendimento. · C'è bisogno di formazione sulle strategie volte a promuovere una maggiore autonomia dei discenti. 	
6. Approccio Metodologia della lezione Materiali Attività	<ul style="list-style-type: none"> · C'è poca pianificazione delle lezioni e non ci sono evidenze di piani delle lezioni. · La gamma di attività e approcci è perlopiù limitata. · Vi sono pochi approcci sistematici alla correzione degli errori. · Non vi sono evidenze di un approccio 	<ul style="list-style-type: none"> · C'è bisogno di attività di aggiornamento sugli approcci pratici alla pianificazione della lezione. · La maggioranza dei docenti necessita di una gamma più ampia di metodi e di un più vasto repertorio di attività da svolgere in aula. · I docenti dovrebbero ritualizzare la 	

<p>6. Approccio</p> <p>Metodologia della lezione</p> <p>Materiali</p> <p>Attività</p>	<p>cio sistematico all'insegnamento della pronuncia.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Non si è osservata in ogni classe una collaborazione tra gli studenti. · Il lavoro in gruppo o con i compagni (peer work) è scarso, ma questo dipende dal docente. · Ci sono pochi esercizi 'divertenti'. · Le attività di lavoro a coppie e in gruppo sono progettate per favorire la collaborazione solo nel senso che consentono agli studenti di condividere ciò che pensano. Non vi sono evidenze di task-based learning (TBL) o problem solving. · C'è pochissima comunicazione in L2 tra gli alunni. · Nei libri di testo non ci si avvale di materiali potenzialmente comunicativi. 	<p>correzione degli errori e dovrebbero conoscere le diverse modalità di correzione degli errori.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Ci si dovrebbe concentrare di più sulla pronuncia, dando più feedback sugli errori di pronuncia e facendo più esercizi. · C'è bisogno di attività di aggiornamento per consentire ai docenti di sviluppare una maggiore sicurezza nella loro stessa capacità di offrire modelli fonologici adeguati. · Di tanto in tanto i gruppi di lavoro andrebbero cambiati per garantire una certa dinamicità. Dovrebbero esserci più attività di lavoro tra compagni/di gruppo, di tipo interattivo, e un'esposizione a task più mirati nel lavoro a coppie. · Bisogna sensibilizzare sull'organizzazione e sui benefici del lavoro di gruppo. · Bisognerebbe evidenziare maggiormente, e in modo più sistematico, le analogie e le differenze rispetto alla L1 o alle altre L2 degli alunni. · Ci si dovrebbe concentrare di più sul TBL e sulla metodologia comunicativa nel suo complesso. · C'è bisogno che i docenti adottino un approccio strategico nell'introdurre ed incoraggiare l'uso della L2. · C'è bisogno di formazione sull'adattamento/uso di materiali pubblicati. 	
---	---	---	--

2.2 Tipo di scuola: Istituto tecnico

È stato visitato un Istituto tecnico nel contesto della Provincia autonoma di Trento

Lezioni osservate: 6 | Livello linguistico: B1 | Lezioni di lingua osservate: inglese, tedesco

	STATUS QUO: OSSERVAZIONI GENERALI	RACCOMANDAZIONI	NOTE, COMMENTI
1. Ambiente di apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> · Tutte le lezioni osservate si sono svolte in aule 'tradizionali', con i banchi disposti in file e due studenti per banco. 	<ul style="list-style-type: none"> · I banchi dovrebbero essere raggruppati per una migliore interazione a coppie/in gruppi, incentrata sugli studenti. 	
2. Infrastrutture multimediali	<ul style="list-style-type: none"> · Computer e proiettore su un lato dell'aula. · Il lettore CD viene usato per gli ascolti. · TIC non usate. 	<ul style="list-style-type: none"> · Dovrebbero esserci un'introduzione pratica all'uso delle TIC e workshop sul loro utilizzo. 	<ul style="list-style-type: none"> · Visto che la scuola è un istituto tecnico, le strutture sono buone.
3. Ruolo e comportamento del docente	<ul style="list-style-type: none"> · Tutti i docenti, di ogni classe, hanno condotto le lezioni in modo frontale. · In una classe si è creato un ottimo clima collaborativo. · Si sono osservati buoni rapporti tra insegnanti e studenti e una buona gestione della classe durante la lezione. · Le attività si sono susseguite in modo fluido; si stimola bene la partecipazione (eliciting) e si concede agli alunni il tempo necessario; buona correzione alla lavagna; buon ritmo (lento ma sicuro) e buona variazione nei ruoli (leader, facilitatore, osservatore). Le istruzioni sul parlato avrebbero potuto essere più chiare. · Sembrava mancassero strategie per gestire la differenziazione all'interno delle classi. 	<ul style="list-style-type: none"> · Il docente dovrebbe potersi spostare per la classe senza restare seduto o in piedi di fronte agli studenti. · C'è bisogno di attività di aggiornamento per stimolare/sostenere maggiormente gli studenti più forti/più deboli. 	<ul style="list-style-type: none"> · Alcuni docenti testano nuove idee e accettano le sfide con maggiore entusiasmo di altri.
4. Finalità comunicative	<ul style="list-style-type: none"> · Non si sono osservate sistematiche formulazioni degli obiettivi di apprendimento. · Non c'è stata comunicazione degli esiti dell'apprendimento. · Non c'erano evidenze di un piano della lezione. · C'è poca chiarezza sugli obiettivi della lezione. 	<ul style="list-style-type: none"> · Servono workshop sulla pianificazione delle lezioni e sulla definizione di obiettivi/esiti dell'apprendimento. · C'è bisogno di formazione per individuare ed articolare obiettivi espliciti ed esiti auspicati. Gli alunni devono esserne messi a conoscenza. 	

<p>5. Motivazione degli alunni</p> <p>Personalizzazione</p> <p>Autonomia degli alunni</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Nelle lezioni osservate si sono notate grandi differenze, in termini di motivazione degli studenti, di presenza del docente in aula e di stile didattico. · In alcune lezioni la maggior parte degli alunni era passiva. Alcuni studenti cercano di collaborare coi compagni nel lavoro a coppie e negli esercizi di stimolazione della partecipazione (eliciting). · Ad alcuni degli alunni è stata data la possibilità di esprimere le loro opinioni ed è stato chiesto loro di condividere le conoscenze pregresse nella discussione introduttiva. · Non si è osservato alcun adattamento agli stili di apprendimento – la differenziazione è stata ottenuta con la spiegazione in L1. · Manca attenzione per gli stili e le strategie di apprendimento. · In altre classi gli alunni erano motivati ed attivi, con una buona partecipazione a tutte le attività, ponendo domande, reagendo e collaborando con compagni e docente. · Alcune lezioni osservate erano adeguatamente ‘partecipate’: gli studenti esprimevano le loro opinioni e reagivano a quanto espresso dai loro compagni nella L2. L’attivazione delle conoscenze pregresse e la partecipazione parlando di lavoro sono state buone. Gli studenti sono stati molto bravi a parlare di loro stessi. · Non si sono osservate evidenze di opportunità di apprendimento autonomo. · Non si è osservata alcuna autoriflessione metacognitiva sul processo di apprendimento. 	<ul style="list-style-type: none"> · Gli alunni dovrebbero iniziare ad imparare a verificare e valutare il successo nell’apprendimento dei loro compagni. · Gli alunni dovrebbero avere la possibilità di contribuire al processo di decisione degli obiettivi di apprendimento. · Bisognerebbe permettere ai discenti, incoraggiandoli in tal senso, di riflettere sul loro processo di apprendimento, incluso l’utilizzo di strategie di apprendimento. · C’è bisogno di attività di aggiornamento dei docenti sugli approcci di learning training (autoapprendimento guidato). 	
<p>6. Approccio</p> <p>Metodologia della lezione</p> <p>Materiali</p> <p>Attività</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Non si è osservato un approccio sistematico alla correzione degli errori. · Non si è osservato un approccio sistematico all’insegnamento della pronuncia. · La grammatica è stata spiegata in L2 e poi ripetuta in L1. · Si è lavorato molto poco alla lavagna tradizionale, che non è stata usata per la correzione degli errori. · I materiali e le attività usate sono state impegnative per la maggior 	<ul style="list-style-type: none"> · C’è bisogno di maggiore chiarezza su come/quando gestire gli errori linguistici. · Ci si dovrebbe concentrare di più sulla pronuncia, dando più feedback sugli errori di pronuncia. · Di tanto in tanto i gruppi di lavoro potrebbero essere cambiati di più, per garantire una certa dinamicità. · I docenti dovrebbero essere resi più consapevoli delle possibilità di adattamento dei materiali. 	

<p>6. Approccio</p> <p>Metodologia della lezione</p> <p>Materiali</p> <p>Attività</p>	<p>parte degli studenti, anche se alcune lezioni erano interamente derivate dal libro di testo, senza variazioni nei metodi e nei materiali.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Durante gli esercizi, si citavano le regole grammaticali ma ciò non avveniva in modo sistematico o organizzato. Il docente ha cercato di correggere la grammatica durante le fasi comunicative. · Nell'interazione si è cercato in parte di trovare un equilibrio tra i momenti incentrati sul docente e quelli incentrati sullo studente e di esercitare le competenze ricettive e produttive. · In alcune osservazioni, i gruppi di studenti sono stati cambiati in modo corretto (passando dal lavoro col gruppo classe al lavoro a coppie e poi di nuovo con l'intera classe), e il tema e la comunicazione potenziale di tipo interattivo, stimolati nel corso degli esercizi, avevano attinenza con situazioni reali di contatto, in cui gli studenti potrebbero trovarsi, in contesti in cui si parla la lingua target. · Agli alunni è stata data in alcuni casi la possibilità di svolgere task nella L2 e ciò trovava una corrispondenza negli obiettivi di apprendimento dichiarati. Nel complesso però, c'è bisogno di usare di più la lingua target. · Non si sono osservate simulazioni. · In alcune classi, malgrado si sia osservato un buon mix di attività (discussione introduttiva, esercizi di vocabolario e fase di personalizzazione, attenzione per la grammatica, lettura e focus sulla grammatica in successione, task finale usando il lessico e la grammatica delle attività), tutto era basato sul libro di testo. · In alcune classi, in ogni fase la formazione dei gruppi degli studenti e le attività di monitoraggio sono state positive e le attività sembravano ispirare la collaborazione. · Non si è osservata alcuna evidenza di un utilizzo di materiali aggiuntivi, anche se i materiali usati sono adeguati ai profili degli alunni (età, interessi ecc.). I temi in alcune delle lezioni osservate (tipi di lavoro e personalità) erano idonei rispetto al futuro degli alunni. Si è inclusa anche 	<ul style="list-style-type: none"> · Bisognerebbe evidenziare le analogie e le differenze rispetto alla L1 o alle altre L2 degli alunni. · C'è bisogno che i docenti amplino la loro gamma di approcci strategici per aumentare l'uso da parte loro della L2. C'è anche bisogno di attività di aggiornamento sull'uso della lingua target come lingua della lezione, sia da parte dei docenti che degli alunni. · L'insegnante dovrebbe usare svariati materiali e una varietà di metodi di lavoro per far sì che l'apprendimento sia divertente, interessante e motivazionale, includendo canzoni, giochi e role-play. · Il docente fornisce agli alunni temi pertinenti per loro come gruppo target e che sono significativi per la loro vita extrascolastica. · C'è bisogno di attività di aggiornamento sulla gestione di base della classe. 	
---	---	---	--

<p>6. Approccio</p> <p>Metodologia della lezione</p> <p>Materiali</p> <p>Attività</p>	<p>una fase di discussione, per capire quali lavori piacessero o meno agli studenti.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Vi sono state evidenze in alcuni casi di un buon equilibrio nel lavoro tra competenze ricettive e produttive e tra le attività incentrate sul docente e quelle incentrate sullo studente. · In alcuni casi la L2 ha prevalso nel corso della lezione. · Si sono osservate una serie di problematiche di gestione della classe e in relazione a tecniche specifiche (ad es. controllo della classe, ritmo, organizzazione del lavoro a coppie, uso della lavagna, istruzioni). 		
---	--	--	--

2.3 Tipo di scuola: Istituto di Istruzione e Formazione Professionale

È stato visitato un Istituto di Istruzione e Formazione Professionale nel contesto della Provincia autonoma di Trento

Lezioni osservate: 4 | Livello linguistico: B1, B2 | Classi di lingua osservate: solo inglese

	STATUS QUO: OSSERVAZIONI GENERALI	RACCOMANDAZIONI	NOTE, COMMENTI
1. Ambiente di apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> Disposizione dei banchi standard, tradizionale e frontale, con banchi sul lato sinistro e destro dell'aula 	<ul style="list-style-type: none"> I banchi dovrebbero essere raggruppati per una migliore interazione a coppie/in gruppi, incentrata sugli studenti. 	
2. Infrastrutture multimediali	<ul style="list-style-type: none"> C'è una LIM ma non è stata usata sempre durante le lezioni osservate. La scuola enfatizza molto l'uso della tecnologia a lezione. 	<ul style="list-style-type: none"> Dovrebbero esserci un'introduzione pratica all'uso delle TIC e workshop sul loro utilizzo. 	
3. Ruolo e comportamento del docente	<ul style="list-style-type: none"> I docenti instaurano un clima che incoraggia l'apprendimento. Mostrano di interessarsi personalmente agli studenti. Complessivamente, gli insegnanti tengono un ritmo adeguato. I docenti variano il proprio ruolo (insegnante, facilitatore ecc.) a seconda delle fasi dell'attività. I docenti forniscono un livello adeguato di stimoli e differenziazione. 		
4. Finalità comunicative	<ul style="list-style-type: none"> Nelle lezioni osservate, i docenti raramente rendono trasparenti gli obiettivi/esiti di apprendimento. 	<ul style="list-style-type: none"> C'è bisogno di attività di aggiornamento sulla pianificazione delle lezioni, sulla formulazione degli obiettivi e sulla definizione degli obiettivi e degli esiti dell'apprendimento. 	
5. Motivazione degli alunni Personalizzazione Autonomia degli alunni	<ul style="list-style-type: none"> In generale, gli alunni sono visibilmente motivati e attivi. Sono coinvolti il più attivamente possibile nelle lezioni. Si dà agli alunni la possibilità di esprimere le proprie opinioni nella lingua target e di rispondere alle opinioni degli altri. Nella maggior parte delle lezioni osservate, le domande poste e gli esercizi svolti durante la lezione incoraggiano gli alunni a fare affermazioni su loro stessi. 	<ul style="list-style-type: none"> Gli alunni dovrebbero imparare a verificare e valutare il successo nell'apprendimento dei loro compagni. Gli alunni dovrebbero avere la possibilità di contribuire al processo di decisione degli obiettivi di apprendimento. Bisognerebbe permettere ai discenti, incoraggiandoli in tal senso, di riflettere sul loro processo di apprendimento, con varie strategie di apprendimento. 	

<p>6. Approccio</p> <p>Metodologia della lezione</p> <p>Materiali</p> <p>Attività</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Non c'è un approccio sistematico alla correzione degli errori o all'insegnamento della pronuncia. · Nelle lezioni osservate non è stato usato alcun libro di testo. · Sembra che vi siano molto lavoro di gruppo & project-based learning (PBL). · Il docente fornisce agli alunni temi pertinenti per loro come gruppo target e che sono significativi per la loro vita extrascolastica. · Si incoraggiano gli alunni ad esprimere le proprie opinioni nella lingua target, a rispondere agli altri e a farsi capire. 	<ul style="list-style-type: none"> · Ci si dovrebbe concentrare di più sulla pronuncia, dando più feedback sugli errori. · Bisognerebbe stabilire un tempo limite per il lavoro di gruppo e per le parti del parlato nelle presentazioni orali. · Di tanto in tanto i gruppi di lavoro andrebbero cambiati per garantire una certa dinamicità. · Potrebbe essere utile scrivere elementi lessicali, esempi e modelli importanti sulla lavagna bianca. · Bisognerebbe evidenziare le analogie e le differenze rispetto alla L1 o alle altre L2 degli alunni. 	
---	--	--	--

SEZIONE 3

CONFRONTO TRA IL COMPENDIO (OUTPUT 1) E I RISULTATI DELLE OSSERVAZIONI E DEI COLLOQUI

Il *Compendio di buone pratiche nella didattica delle lingue*, stilato dai partner del Progetto PAL, è stato messo a confronto con la ricerca empirica in classe svolta da IPRASE e dai partner di progetto, usando le schede di osservazione elaborate dal Goethe-Institut. Dal confronto sono derivate le seguenti osservazioni:

ESP (English for Specific Purposes – Inglese per scopi speciali)

L'istituto tecnico offre corsi brevi in aree specializzate, o 'microlingue', ma solo in quarta e quinta. La scuola si aspetta che in futuro questi possano integrarsi con le lezioni CLIL. In altre scuole, l'uso dell'ESP è molto limitato.

TBL (Task-Based Learning – Apprendimento basato sullo svolgimento di compito)

I docenti dell'istituto tecnico coinvolti nelle osservazioni delle lezioni 'vorrebbero provare' il TBL ma non è chiaro quanto questo approccio sia stato messo in pratica finora.

I questionari per gli studenti rivelano la volontà di provare più attività TBL. Il TBL è usato estesamente nell'Istituto di Istruzione e Formazione Professionale. C'è evidenza di un lavoro esposto dagli studenti dopo un recente viaggio di studio. Lo si può anche considerare un PBL se l'esercizio ha avuto anche una preparazione e un seguito.

PBL (Project-Based Learning – Apprendimento basato su progetto)

La politica dell'istituto tecnico in materia di viaggi di studio in Paesi in cui si parla la lingua target offrirebbe grandi opportunità in tal senso, ma non ci sono evidenze del fatto che si chieda agli studenti di lavorare a progetti durante i viaggi di studio.

Approccio lessicale

È difficile esprimersi sulla misura in cui ci si avvalga eventualmente di aspetti dell'approccio lessicale senza aver visionato i libri di testo usati nell'istituto tecnico.

CLIL (Content and Language Integrated Learning – Apprendimento integrato di contenuto e lingua)

Alcuni docenti dell'istituto tecnico ritengono di non essere sufficientemente formati per attuare pienamente il CLIL e parteciperebbero con piacere ed attivamente ad un'attività di aggiornamento specialistico. Il liceo osservato usa il CLIL per le lezioni di alcune discipline con un certo successo (in base alle note su quanto osservato).

TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione)

In tutte le tre scuole si sente il bisogno di una maggiore formazione nelle TIC. Le scuole ritengono di avere hardware abbastanza adeguato, visto che sono tutte dotate di LIM, anche se alcuni docenti pensano di non essere ancora abbastanza formati per usarle correttamente. I questionari degli insegnanti rivelano il loro desiderio di usare di più la LIM e la loro frustrazione di fronte all'incapacità di farlo, anche se le note delle osservazioni delle lezioni indicano anche un buon uso della LIM. L'interesse per la nuova tecnologia e le nuove metodologie si vede in particolare nel riferimento all'insegnamento capovolto, 'flipped classroom', nell'istituto tecnico. Si enfatizza molto l'uso della tecnologia in aula nell'Istituto di Istruzione e Formazione Professionale visitato.

EAP (English for Academic Purposes – Inglese per scopi accademici)

Il liceo coinvolto nel caso di studio riferisce dell'uso dell'EAP negli ultimi due anni di scuola, differenziandosi così chiaramente rispetto agli approcci adottati nell'istituto tecnico e nell'Istituto di Istruzione e Formazione Professionale. Per il resto, si è osservato un uso molto limitato dell'EAP nelle scuole.

CLT/VET (Communicative Language Teaching – Approccio comunicativo all'insegnamento delle lingue / Vocational English Teaching – Insegnamento dell'inglese nelle scuole professionali)

La pratica dell'approccio comunicativo all'insegnamento delle lingue non è menzionata in modo specifico e non vi sono evidenze di una conoscenza precisa di questa metodologia così come presentata nel *Compendio delle buone pratiche nella didattica delle lingue* (Output 1).

Elaborazione di materiali

Al liceo l'unico materiale disponibile sulla piattaforma dei docenti è materiale esterno relativo all'esame.

All'istituto tecnico si riferisce che i docenti producono materiali propri ma talvolta non vogliono condividerli con i colleghi.

SEZIONE 4

INDIVIDUAZIONE DI CARENZE DI CARATTERE GENERALE

Anche se i dati che emergono dalle lezioni osservate, con i limiti già indicati, possono non essere del tutto rappresentativi, sia le osservazioni in aula che i successivi colloqui con i docenti hanno evidenziato una serie di ambiti di sviluppo fondamentali, condivisi da tutti i tipi di scuola. Si vede chiaramente che ci sono differenze significative tra l'attuale pratica in aula nelle scuole target e gli approcci delle buone pratiche descritti nel Compendio (Output 1).

In generale, si sono individuate delle carenze specifiche non in relazione al diverso tipo di scuola ma alle diverse lezioni. Si ritiene vi sia spazio per attività di aggiornamento nei seguenti ambiti:

- pianificazione della lezione ed individuazione (e comunicazione) delle finalità della lezione;
- uso delle TIC/LIM (le LIM sono usate prevalentemente per proiettare video o mostrare pagine del libro di testo; raramente si usano altri materiali audiovisivi o si svolgono attività incentrate sullo studente). Introduzione pratica alle TIC che includa:
 - smartboard ed applicazioni multimediali, loro uso;
 - potenziale sviluppo dell'insegnamento capovolto, 'flipped classroom';
 - uso di ambienti virtuali di apprendimento;
 - progettazione & svolgimento di lavori di progetto basati sulle TIC;
 - risorse online e competenze di ricerca;
- chiarezza e comunicazione degli obiettivi/esiti dell'apprendimento;
- approccio sistematico alla correzione degli errori;
- approccio sistematico all'insegnamento della pronuncia;
- necessità di usare di più la lingua target;
- autoriflessione degli studenti sul processo di apprendimento;
- necessità di prestare attenzione agli stili e alle strategie di apprendimento;
- necessità di una gamma più ampia di attività ed approcci;
- stabilire un uso della L2 in aula maggiormente basato sui principi;
- sviluppo di approcci comunicativi alla progettazione del corso;
- implementazione del CLIL;
- tecniche di differenziazione;
- occasioni per role-play e simulazioni interattive di situazioni pertinenti;
- lezioni collegate al libro di testo;
- idonea disposizione dei banchi e formazione di gruppi degli studenti.

Si evidenzia che nelle lezioni osservate nelle scuole la centratura sulla comunicazione prevaleva sull'attenzione esplicita alla grammatica, in lezioni che variavano da 'lievemente comunicative' (con qualche attenzione per la forma), a lezioni in cui si incoraggiava la comunicazione a scapito dell'attenzione per la forma. Sembrerebbe quindi molto importante, in linea generale, trovare un equilibrio tra l'attenzione dedicata alla forma e quella per la comunicazione e l'interazione.

Ai fini di questo progetto, assume la massima rilevanza il fatto che l'idea di avere approcci differenti nelle diverse scuole risulti evidente solo in pochissimi casi e che i docenti, sulla base di quanto emerge dal questionario, siano consapevoli in modo variabile dei motivi per i quali le metodologie e gli approcci sono più o meno appropriati in circostanze e contesti diversi.

Si è inoltre notato che anche i responsabili di dipartimento di tutte le scuole beneficerebbero di uno sviluppo professionale mirato, fornendo un sostegno ai docenti nei seguenti ambiti:

- valutazione, in particolare delle competenze produttive;
- sviluppo e mantenimento delle banche di materiali;
- promozione di una maggiore collaborazione e condivisione dei materiali tra i docenti;
- osservazione tra pari;
- sviluppo e mantenimento di ambienti di apprendimento virtuali.

SEZIONE 5

AZIONI SUGGERITE PER LO SVILUPPO DEL MODELLO PER LA DIDATTICA DELLE LINGUE STRANIERE INGLESE E TEDESCO (OUTPUT 3)

5.1 Raccomandazioni dei partner di progetto per il focus dell'Output 3

Per ovvi limiti relativi all'ambito di intervento e alle risorse, nonché per ragioni di praticità, in questo documento non si è approfondita una serie di temi che sono stati individuati come possibili ambiti tematici per lo sviluppo professionale dei docenti. Per workshop e programmi mirati, concernenti le aree tematiche sotto riportate, si invita a consultare le pagine web del Goethe-Institut, della Bell School e di NILE.

5.1.1 Raccomandazioni per programmi di formazione dei docenti

La sostenibilità è un fattore chiave nel considerare lo sviluppo professionale dei docenti di una scuola. Il mondo è pieno di progetti che partono, fioriscono per un po' e poi appassiscono e muoiono. Vanno considerate modalità per incoraggiare e motivare il personale ad assumersi delle responsabilità per il proprio sviluppo professionale e prevedere che qualcuno all'interno dell'istituto (il responsabile di dipartimento?) porti avanti e coordini le iniziative in modo continuativo. È importante che, oltre a reagire di fronte alle esigenze del momento, ci sia una cultura di sviluppo professionale continuo, che sostenga i futuri insegnanti della scuola.

Le iniziative professionali interne possono comprendere:

- sessioni di formazione in servizio;
- programmi di mentoring;
- collaborazione tra docenti attraverso scambi (swap session) e la condivisione di materiali;
- osservazioni fra pari (preferibilmente mirate);
- osservazioni e feedback 'ufficiali' (responsabile di dipartimento?);
- formazione in servizio erogata da 'esperti' esterni;
- corsi specifici di formazione (ad es. CLIL, TI);
- ricerca-azione;
- autovalutazione (uso di lezioni videoregistrate);
- uso di lezioni modello;
- pianificazione delle lezioni e definizione degli obiettivi di apprendimento;
- uso e sfruttamento delle TIC, applicazioni ed uso delle LIM.

La formazione dei docenti è un elemento chiave nell'affrontare lo scarto tra gli obiettivi individuati in termini di formazione linguistica e le pratiche osservate in aula.

Sulla base dei questionari dei docenti emerge un desiderio di aggiornamento da parte degli insegnanti stessi. Sembra incontrare maggiore favore la formazione pratica che viene svolta all'estero rispetto all'approccio italiano tradizionale, più teorico.

Fornire agli insegnanti materiali e risorse, per quanto buoni, è poco utile se gli stessi si sentono insicuri su come usarli. L'impiego dei dispositivi TIC – laddove disponibili – è spesso limitato perché i docenti non si sentono sicuri nell'utilizzarli o nell'utilizzarli in modi nuovi.

Se l'iniziativa PAL vuole avere un impatto duraturo sull'insegnamento e sull'apprendimento delle lingue nel contesto della Provincia autonoma di Trento e oltre, appare quindi indiscutibile che solo un programma esteso di formazione dei docenti sarà in grado di affrontare in modo adeguato le esigenze degli insegnanti nei diversi tipi di scuola secondaria di secondo grado, nello sviluppo di approcci efficaci, studiati per soddisfare al meglio i bisogni delle specifiche tipologie di discenti.

Il punto di partenza di tale programma di formazione dei docenti verrebbe ricavato dalle indagini svolte nell'ambito del progetto PAL, visto che è essenziale partire dalla pratica attuale dei docenti, e costruire su tale base, invece di cercare di adottare metodologie interamente nuove. Il programma prenderebbe quindi le mosse dai dati raccolti in aula e ricavati da varie fonti (osservazione delle lezioni, registrazioni video, appunti dei docenti, focus group, questionari degli studenti) per fondare il lavoro successivo, consolidando le pratiche esistenti ed introducendo gli sviluppi recenti nella metodologia dell'insegnamento delle lingue.

La proposta di programma si porrebbe questi obiettivi chiave:

- assicurare che i docenti siano pienamente consapevoli dei fattori legati ai diversi livelli di rendimento:
 - dinamica di classe;
 - caratteristiche dei discenti;
 - stili di apprendimento;
 - necessità di strutture di supporto;
 - necessità di stimoli;
- costruire e consolidare le aree fondamentali della metodologia, ugualmente applicabili alle diverse tipologie:
 - individuare gli obiettivi didattici;
 - formulare gli esiti dell'apprendimento;
 - pianificare le singole lezioni e l'unità didattica;
 - gestione della classe;
 - lingua della classe;
 - valutazione dei materiali;
 - adattamento dei materiali;
 - valutazione per l'apprendimento;
 - valutazione dell'apprendimento;
- individuare e sviluppare la consapevolezza delle caratteristiche distintive del mix

di metodologie più idonee per i diversi tipi di scuola:

- basate sulla lingua generale;
- basate sui contenuti;
- basate sul linguaggio accademico;
- esplorare la potenziale applicabilità delle tendenze recenti nella teoria dell'apprendimento linguistico e nella metodologia dell'insegnamento delle lingue per i diversi tipi di scuola:
 - task-based learning;
 - approccio lessicale;
 - approcci post-metodo (lingua emergente; principled eclecticism);
 - competenze del XXI secolo (tra cui il pensiero critico, la creatività, le TIC e le competenze di ricerca, le competenze di comunicazione interpersonale, la classe capovolta/flipped classroom);
- istituire le indagini in aula (classroom investigation) e la ricerca-azione come metodologie fondamentali per lo sviluppo professionale continuo;
- sensibilizzare a livello pratico i docenti sulla massimizzazione dell'uso delle TIC nell'educazione linguistica (language education):
 - integrare l'uso della lavagna interattiva (LIM) come strumento per i docenti e gli studenti;
 - incorporare i dispositivi palmari (tablet e smartphone) come canali aggiuntivi di interazione (ad es. sondaggi, co-costruzione di un testo, forum, realizzazione di filmati);
 - affinare le competenze di ricerca online (discriminazione, selezione);
 - combinare l'istruzione col docente in aula con l'uso delle risorse online (blended learning);
 - familiarizzare con l'apprendimento virtuale e gli ambienti di condivisione dei materiali (ad es. *Moodle, Edmodo*).

Visto che i docenti target sono interessati a programmi che andrebbero ad aggiungersi ai loro normali impegni didattici, è probabile che una proposta formativa debba essere organizzata su più anni scolastici. Ciò consentirebbe di avere moduli intensivi in presenza, sia in Italia che nel Regno Unito/in Germania, e anche un misto di formazione online ed incontri in presenza più brevi.

Un vantaggio significativo della durata dilazionata è che lascerebbe spazio a riflessioni e sperimentazioni e allo sviluppo sia della conoscenza che delle competenze dei docenti¹.

Una formazione di tipo formale sicuramente soddisferebbe molte delle esigenze specifiche riscontrate in tutti tre i tipi di scuola ed è chiaro che un'iniziativa di questo

¹ Attraverso Erasmus Plus, le scuole possono fare richiesta all'Agenzia nazionale per la copertura, parziale o completa, dei costi associati al programma di formazione.

tipo sicuramente rappresenterebbe un arricchimento degli approcci didattici e di apprendimento in aula. Tuttavia, lo sviluppo professionale dei docenti implica che ciò sia integrato da iniziative più individuali e questo equilibrio tra sviluppo professionale continuo (SPC) top-down e bottom-up trova un riscontro nella distinzione (sottostante) tra raccomandazioni di tipo 'hard' e 'soft' per lo SPC.

Affinché entrambe le forme di SPC abbiano successo, esse devono essere sostenute ed incoraggiate all'interno della scuola e nella comunità più in generale. I docenti hanno bisogno che i loro sforzi siano riconosciuti ed apprezzati per pensare che valga la pena dedicarvi tempo ed impegno. Il coinvolgimento delle associazioni locali dei docenti può essere un fattore importante nel sostenere la motivazione e l'impegno degli insegnanti.

Lo SPC di tipo 'hard'

Lo SPC 'hard' individua le modalità più formali dello sviluppo professionale, come ad esempio i corsi di formazione in servizio o i test delle competenze dei docenti come il Cambridge TKT. Sicuramente c'è spazio per una formazione in servizio di ampio respiro, che soddisfi le varie esigenze pratiche sopra individuate ma, visto che quasi sicuramente non è possibile istituire un programma completo di formazione in servizio per un periodo prolungato, potrebbe risultare più realistico pensare di proporre una serie di moduli formativi indipendenti fra loro, ciascuno incentrato su un diverso ambito della metodologia della didattica delle lingue, all'interno di una cornice flessibile, che consenta ai docenti di seguire i moduli che ritengono rispondano meglio alle loro particolari esigenze. Questo approccio modulare avrebbe anche il vantaggio di poter essere erogato in vari formati e in luoghi diversi (in presenza in Italia; in presenza nel Regno Unito/Germania; online), a seconda dei contenuti del corso, delle risorse finanziarie, della disponibilità dei docenti e di altre variabili. Gli ambiti tematici suggeriti per moduli che soddisfino le esigenze sopra individuate sono:

- Pianificazione didattica:
 - individuare le finalità e definire gli obiettivi;
 - pianificare le singole lezioni: opzioni di processo;
 - pianificare da lezione a lezione;
 - analisi dei bisogni, valutazione diagnostica e progettazione del corso.
- Adattamento dei materiali:
 - valutazione dei materiali;
 - processo di adattamento;
 - adattamento dei materiali ai fini della differenziazione;
 - reperimento e valutazione di materiali aggiuntivi.
- Metodologia comunicativa:
 - massimizzazione del coinvolgimento degli studenti;
 - ruoli di docenti e discenti;
 - attività che promuovono un'interazione genuina;
 - approcci comunicativi ai sistemi di insegnamento delle lingue.

- Approcci pratici all'insegnamento della pronuncia:
 - singoli suoni;
 - caratteristiche del connected speech (conversazione);
 - esercitazione pratica;
 - uso della tavola fonetica.
- Gestione della classe:
 - organizzazione di gruppi e diverse modalità di interazione;
 - approcci alla correzione degli errori;
 - la lingua in aula: strategie per massimizzare l'uso della L2;
 - tecniche di differenziazione.

Lo SPC di tipo 'soft'

Le iniziative SPC di tipo soft possono spaziare dalle attività individuali agli incontri di gruppo, fino alle indagini che coinvolgono un intero dipartimento (e anche tutta la scuola). L'elenco che segue intende fornire alcuni esempi/suggerimenti e non è sicuramente esaustivo:

- i singoli docenti elencano i punti di intervento personale;
- due colleghi acconsentono a testare una nuova idea ed aggiornano settimanalmente sui progressi fatti;
- gruppo di lettura professionale – incontri mensili per discutere di libri/articoli;
- gruppo di auto-aiuto;
- osservazione tra pari;
- ricerca in aula;
- sperimentazione supportata;
- partecipazione a conferenze;
- partecipazione a workshop;
- frequenza di corsi (correlati/non correlati all'insegnamento delle lingue);
- recensione di un libro per una rivista specializzata per i docenti².

Di norma queste forme di SPC di tipo 'soft' sono suggerite e attuate da singoli individui o piccoli gruppi (anche se le direzioni scolastiche possono facilitare le iniziative portate avanti dai docenti, assistendoli a livello organizzativo e di risorse). È difficile quindi generalizzare, sebbene sia possibile individuare alcuni principi fondamentali. Lo SPC di tipo 'soft' sarà probabilmente in grado di soddisfare alcuni o tutti i criteri elencati di seguito. Dovrebbe:

- prendere le mosse dalle esigenze effettive/contingenti dei docenti;
- essere guidato dal contesto;
- essere idoneo rispetto alla fase professionale in cui si trova il docente;

² Adattato da Head., K. & P. Taylor. 1997. *Readings in Teacher Development* Oxford: Heinemann. Un elenco più lungo e dettagliato è presente in un blog di Alex Case (accesso il 4 gennaio 2016).

- essere fonte di realizzazione personale/professionale;
- condurre ad una rivalutazione delle pratiche in essere;
- stimolare nuove pratiche.

Queste raccomandazioni di SPC di tipo 'hard' e 'soft' rappresentano un insieme di proposte, basate su principi, per l'erogazione da un lato di formazione di tipo formale e, dall'altro, di percorsi più individuali, portati avanti dai docenti. I due approcci condividono il fatto di essere direttamente influenzati dai risultati dell'analisi dei bisogni svolta nel 2015 nell'ambito del progetto Erasmus Plus PAL e di essere stati formulati come risposta alle esigenze degli insegnanti, individuate nelle diverse tipologie di scuola nell'ambito di tale processo.

5.1.2 Raccomandazioni relative a misure accompagnatorie per garantire la sostenibilità

In questo ambito è importante tenere conto delle finalità dell'iniziativa PAL nel suo complesso e cioè impegnarsi per l'eccellenza nella didattica nella Provincia autonoma di Trento, concentrandosi su un approccio comunicativo all'apprendimento delle lingue, sulla differenziazione delle metodologie e degli approcci usati nei tre tipi di scuola coinvolti (liceo, istituto tecnico e Istituto di Istruzione e Formazione Professionale) e su un uso migliore delle TIC in classe.

Motivazione dei docenti: top-down o bottom-up?

Un tema che un po' preoccupa e che emerge dai questionari degli studenti è che i docenti spesso sembrano poco motivati. Non è possibile verificare quanto ciò sia vero ma è certo che gli insegnanti spesso (e spesso a ragione) sono restii di fronte a ciò che viene percepito come un cambiamento imposto dall'alto (top down). Per avere successo, qualsiasi progetto deve essere accettato in misura significativa dai docenti. Un modo per ottenere questo è individuare specifici docenti in ciascuna scuola target come 'promotori del progetto', che possano dare un contributo sostanziale alla produzione di un toolkit. Ciò detto, vari docenti, di tutte le scuole coinvolte, hanno affermato di essere favorevoli a specifiche iniziative di aggiornamento.

- **Formazione di 'soggetti moltiplicatori' specializzati**

A livello ideale, avrebbe senso individuare dei soggetti moltiplicatori presso le diverse scuole, per far sì che molti docenti beneficino di PAL. Ogni moltiplicatore potrebbe specializzarsi come 'referente' per uno specifico argomento. Il Goethe-Institut offre delle possibilità per questo tipo di iniziativa.

- **Coaching dei docenti da parte dei moltiplicatori**

I moltiplicatori, o i dirigenti, potrebbero fare periodicamente da coach ai docenti, sostenendoli e fornendo loro consulenza per la pianificazione e lo svolgimento delle lezioni.

- **Ricerca-azione (progetti di esplorazione della prassi)**

Per lo sviluppo continuo della propria didattica, gli insegnanti potrebbero svolgere di tanto in tanto un progetto di esplorazione della prassi (Practical Exploration Project, PEP). I docenti hanno l'occasione di confrontarsi attivamente, ampliare le proprie opzioni operative e approfondire aspetti interessanti di varie situazioni didattiche. L'implementazione informale di PEP assicura la sostenibilità di quanto appreso.

Osservazione tra pari

L'osservazione tra pari offre alle scuole buone opportunità per lo sviluppo professionale continuo dei docenti e del personale della scuola. La misura è altresì funzionale allo sviluppo di una cultura del feedback all'interno della scuola. Nel caso dell'osservazione tra pari, i colleghi che si osservano tra loro hanno una relazione paritaria e si scambiano un feedback costruttivo, senza giudicare, nonché suggerimenti nel quadro degli incontri di valutazione, al fine di attivare un apprendimento orientato al processo (process-oriented learning). Nell'osservazione tra pari, non è importante solo la competenza professionale del singolo docente ma anche il fatto che vi sia un rapporto di fiducia tra i due colleghi, basato sulla stima reciproca, sia a livello professionale che interpersonale. In questa procedura, si definiscono prima degli obiettivi realistici e le funzioni dell'osservazione. Prima di osservare le lezioni, si definiscono e stilano la tipologia delle schede per l'osservazione (che prevedono le domande generali fondamentali, una registrazione dei progressi fatti, domande chiave mirate e dettagliate) e anche aspetti specifici. I due colleghi dovrebbero incontrarsi almeno una volta per preparare le osservazioni. L'incontro di valutazione, dopo l'osservazione, esplicita le impressioni, dà nuovo slancio, stimola ed aiuta a prendere decisioni per il futuro³.

- **Aggiornamento attraverso l'osservazione in classe**

In questo caso l'osservazione è svolta da un soggetto terzo. Un consulente esamina la didattica dei singoli insegnanti osservandone le lezioni, per una o più ore. Poi fornisce ai docenti e ai dirigenti un feedback. Non si tratta di un'osservazione o di un controllo in aula di tipo gerarchico. L'esperto fornisce invece input di carattere metodologico/didattico per l'apprendimento della lingua e stimola l'autoriflessione dei docenti e la loro conoscenza operativa.

Anche in questo caso, il fondamento e i requisiti dell'approccio sono le schede per l'osservazione ed uno o due incontri preparatori in cui si discute, tra l'altro, degli elementi di base (libro di testo, obiettivi della lezione...). Gli incontri hanno anche lo scopo di conoscersi e di sviluppare un rapporto amichevole. Agli incontri di valutazione e/o post-osservazione partecipano il consulente e il docente osservato. Non ci sono rappresentanti della dirigenza della scuola. Questo è importante per instau-

³ Cfr.: *Fernstudienprojekt: Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung: Neu, Barbara Ziebell und Annegret Schmidjell, Goethe-Institut, Universität Kassel, Langenscheidt.*

rare un rapporto amichevole. Il feedback è costruttivo ed utile e a questa attività va dedicato il tempo necessario. Il feedback sulle osservazioni per i dirigenti viene sintetizzato e, se possibile, stilato in modo da non citare i nomi dei singoli insegnanti.

Sviluppo dei materiali

Dai colloqui coi docenti/dirigenti è emerso che si usa un'ampia gamma di materiali ma questo non è sempre stato evidente durante le osservazioni.

Per sostenere i docenti nello sviluppo di materiali specifici per un determinato contesto, si raccomanda di elaborare un toolkit che includa:

1. *Una serie di linee guida, con esempi indicativi, per i diversi approcci metodologici (TBL, PBL, approccio lessicale, CLIL, EAP, ESP).* Devono essere chiare e brevi, con sintesi a misura di docente dei principi e degli elementi chiave delle buone pratiche, ed essere sempre illustrate da vari esempi (per evitare il rischio di raccomandare implicitamente dei 'modelli' unitari).
2. *Link/riferimenti ad esempi pubblicati di buone pratiche per tali approcci.* Anche in questo caso sarebbe preferibile una selezione di link e riferimenti, per dare ai docenti il senso della gamma di opzioni pedagogiche disponibili per ogni approccio.
3. *Una serie di strategie per l'adattamento dei materiali.* Visto che i docenti spesso devono lavorare con materiali che magari non sono l'ideale per l'approccio che sarebbe il più idoneo per il loro specifico contesto di insegnamento ed apprendimento, è importante che sviluppino la competenza strategica di saper adattare i materiali di cui dispongono, in modo da usarli al meglio. I docenti dovrebbero essere incoraggiati a considerare opzioni strategiche come l'espansione, la modifica, l'integrazione e la sostituzione, al fine di "make material more suitable for the circumstances in which it is used" (rendere il materiale più idoneo rispetto alle circostanze in cui lo si utilizza) (McGrath 2002).
4. *Un database di materiali.* La creazione e il mantenimento di un database di materiali in cui i docenti possano archiviare (digitalmente) e condividere i materiali che hanno creato sono utili ai fini dell'assicurazione della qualità dell'insegnamento. Devono essere fornite chiare indicazioni editoriali e anche modelli di fogli elettronici, in modo che si possa riconoscere il 'brand' della scuola e che i materiali non differiscano troppo tra loro. Queste sono alcune delle ragioni a favore di un database di materiali:
 - Scambiando e raccogliendo i materiali, i docenti si stimolano e motivano a vicenda.
 - I materiali possono essere creati secondo una modalità collaborativa. Ciò implica un risparmio di tempo per i singoli docenti, che beneficiano anche di una selezione più ampia di materiali.
 - Materiali di supporto aggiornati ed interessanti possono contribuire al successo dell'apprendimento.

Sviluppo e mantenimento della piattaforma per l'apprendimento degli studenti

Sviluppo e mantenimento della piattaforma per gli scambi tra docenti

Per evitare che ogni docente crei la propria variante digitale per l'apprendimento

online o per l'archiviazione dei materiali, ha senso scegliere una piattaforma per l'apprendimento. Esistono diverse soluzioni gratuite, in grado di facilitare, sistematizzare ed organizzare meglio le attività didattiche. Una breve panoramica:

- **Moodle e Ilias:** piattaforme open source con possibilità di utilizzo e strumenti di vasta portata.
- **Google for Education:** soluzione gratuita di Google che offre diversi strumenti per i docenti, gli alunni e le lezioni; integrazione di diverse app e diversi tool (Google Drive, Docs, Presentations, Forms...). Google Classroom offre strumenti per la classe, di tipo comunicativo ed organizzativo.
- **Edmodo:** una rete di social learning il cui uso assomiglia a Facebook. I docenti possono usare questo strumento per seguire i gruppi classe e anche i compiti a casa degli studenti. I task possono essere postati e si possono formare dei sottogruppi, particolarmente utili per l'apprendimento differenziato.

Sviluppo e mantenimento della piattaforma per l'apprendimento degli studenti

Molte piattaforme elaborate di apprendimento offrono a docenti e alunni, nel quadro dell'interazione della classe:

- possibilità molteplici di comunicare (forum, chat, Wikis, classe virtuale...);
- vari strumenti per presentare i contenuti dell'apprendimento;
- strumenti per organizzare e sostenere direttamente i processi di apprendimento (calendario, strumenti per la creazione di task ed esercizi, diari di apprendimento virtuali e portfoli online);
- ausili per la valutazione (strumenti per costruire e valutare i test, per dare un feedback e fare sondaggi);
- soluzioni di servizio per gli alunni (materiale della lezione, materiale aggiuntivo, materiale differenziato);
- un registro di classe elettronico;
- task di scrittura di tipo collaborativo, ricerche in internet, moduli (fonetica, ambiti lessicali), raccolte di link ad esercizi ed argomenti online, archivio progetti.

Sviluppo e mantenimento della piattaforma per gli scambi tra docenti

Sulle piattaforme si può anche creare un'aula docenti virtuale, utilizzabile per:

- postare notizie e novità;
- archiviare verbali degli incontri dei docenti;
- conservare modelli e materiali;
- approfondire e conservare materiale derivante da aggiornamenti, ecc.

È accessibile ad ogni docente ed è molto utile anche per i nuovi insegnanti, come mezzo per acquisire informazioni.

5.2 Team di partner di progetto: suggerimenti per il focus dell'Output 3

5.2.1 Analisi del Teaching Team

5.2.1.1 Introduzione

Mentre l'insegnamento delle lingue cerca di aiutare gli alunni a sviluppare le proprie competenze linguistiche, sia ricettive che produttive, l'educazione linguistica (language education) affronta lo sviluppo dei discenti da una prospettiva esplicitamente olistica, in cui il leitmotiv è lo sviluppo del discente, sia come individuo che come essere sociale. Al di là delle conoscenze e competenze puramente linguistiche, si concentra quindi sull'autoconsapevolezza ed autogestione del discente come individuo che apprende ed affronta in modo esplicito questioni come le competenze sociali e procedurali. In definitiva, l'educazione linguistica (language education) cerca di sostenere gli alunni nell'individuare e sviluppare le loro personali attitudini linguistiche, affinché li supporti ad agire con efficacia nelle loro future carriere, sia scolastiche che professionali. Per questo il progetto adotta una visione ampia ed esaustiva dell'insegnamento e dell'apprendimento dei giovani adulti e si concentra su un'ampia gamma di concetti e processi a ciò correlati.

Per cercare di comprendere e raccogliere elementi sulla situazione reale delle classi di lingua in un determinato contesto geografico e socio-culturale, gli autori hanno deciso di adottare un approccio semplice, che consiste nello studio di casi, osservando le lezioni e parlando con i docenti che avevano tenuto tali lezioni. Tale studio ha coinvolto tre scuole, che rientrano tutte nell'istruzione secondaria di secondo grado ma che sono tra loro molto diverse per cultura istituzionale, missione, modalità di comportamento. Gli autori sono assolutamente consapevoli del fatto che le loro impressioni e conclusioni si basano su un campione ridotto di lezioni e che quindi non possono aspirare a rispecchiare l'intero programma educativo e tutte le modalità di erogazione dell'istruzione di una scuola ma sono comunque emerse impressioni, tendenze e pattern di carattere generale.

Anche se questa parte del paper non fa esplicitamente riferimento al concetto del CLIL, sono emerse questioni correlate al CLIL (soprattutto in riferimento al lavoro di progetto interdisciplinare) che sono altamente rilevanti ed attuali, sia in relazione all'Academic Management che alla metodologia didattica (teaching methodology). I docenti hanno espresso a più riprese la necessità di uno sviluppo professionale legato al CLIL e in effetti, quasi tutte le "esigenze" riscontrate dagli osservatori sono direttamente connesse al concetto del CLIL.

5.2.1.2 Risultati delle osservazioni

I seguenti risultati sono “compresi”, nel senso che riassumono e pongono in evidenza gli aspetti che sono emersi durante le osservazioni delle lezioni e la loro analisi.

Tali aspetti sono stati trasformati in ‘esigenze’ al fine di preparare possibili percorsi di sviluppo professionale. Le esigenze espresse dai docenti sono state integrate dai bisogni individuati dagli osservatori.

ESIGENZE ESPRESSE DAI DOCENTI	ESIGENZE INDIVIDUATE DAGLI OSSERVATORI
<p>COLLABORAZIONE INTERDIPARTIMENTALE, COORDINAMENTO, NETWORKING E CONDIVISIONE</p> <ul style="list-style-type: none"> · Osservazione tra pari. · Orientamento. · Feedback. 	<p>GESTIONE ED ORGANIZZAZIONE DELLA LEZIONE E DI PROGETTI</p> <ul style="list-style-type: none"> · Individuare (e negoziare) le procedure dell'apprendimento e gli esiti espliciti dell'apprendimento. · Strutturare una lezione /unità /sequenza. · Distinguere le fasi della lezione. · Gestire tempi e spazi. · Pianificare e gestire il lavoro di progetto. · Orientamento al successo contrapposto all'orientamento agli errori. · Documentazione dei processi e dei prodotti (ad es. portfolio).
<p>METODOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> · Incoraggiare la consapevolezza e il coinvolgimento degli alunni. · Aggiornare su metodi, tecniche ed attività. · Task-based learning. · Competenze TIC pratiche per l'uso in classe. · Gestire classi che presentano capacità e gradi di motivazione diversi. · Gestire la dislessia. 	<p>METODOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> · Sviluppare competenze di apprendimento e l'autonomia del discente. · Aggiornare in generale sull'insegnamento delle lingue di tipo comunicativo. · Acquisire vocabolario. · Correzione degli errori. · Sviluppo/pratica delle competenze produttive; · Sviluppo linguistico integrato nell'insegnamento ed apprendimento sulla base di progetti. · Uso degli ausili visivi. · Toolkit delle attività motivazionali (per iniziare, 'riscaldare', rilassare). · Adattamento dei materiali.
<p>LINGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> · Sviluppo linguistico personale. 	<p>LINGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> · La lingua della gestione della classe e dell'assegnazione dei task.

5.2.1.3 Conclusioni e raccomandazioni

Alla luce della missione dell'educazione linguistica (language education) sopra descritta, sono ovviamente molte le tematiche rilevanti per tutti gli operatori.

Pianificazione delle lezioni

Una pianificazione consapevole delle lezioni è essenziale affinché le lezioni si svolgano con successo. Mentre la progettazione di un intero corso è fortemente influen-

zata da quanto prescritto dal curriculum, allo scopo di garantire la qualità, la comparabilità e, in definitiva, il riconoscimento degli esiti dell'apprendimento in un particolare tipo di scuola o ente, la pianificazione di specifiche sequenze didattiche (lezioni, unità, progetti) rappresenta un processo altamente complesso che si fonda sul potenziale, sulla motivazione, sulle capacità e sulle esigenze degli individui. È raro che le routine consolidate in materia di pianificazione delle lezioni vadano oltre una bozza di cronologia o la correlazione tra le fasi dell'apprendimento e i materiali didattici utilizzati. Per i docenti che lavorano con più classi, tutte diverse per livello e caratteristiche, rappresentano ancora una grande sfida i concetti relativi:

- all'individuazione e alla definizione dell'obiettivo di una particolare sequenza didattica/di apprendimento in relazione a ciò che il discente deve sapere fare come esito di tale processo (esiti dell'apprendimento);
- alla garanzia di continuità del processo di apprendimento di una classe;
- alla progettazione di formati idonei per la riflessione e la documentazione, per assicurare la sostenibilità degli esiti dell'apprendimento.

Erogazione delle lezioni – forme e formati di interazione e motivazione

La motivazione dei discenti è intrinsecamente legata al modo in cui l'apprendimento viene progettato e realizzato. Ne consegue che la didattica, per avere successo, deve includere un ampio repertorio di forme e modalità di interazione. I modelli di interazione sembrano ovvi:

- discente – docente (e viceversa);
- discente – discente;
- discente – gruppo (e viceversa);
- discente – fonte di informazioni,

ma la scelta, la combinazione, la tempistica e la strutturazione finale dipenderanno dalle specifiche caratteristiche e dagli interessi dello studente o del gruppo di apprendimento.

La motivazione, il coinvolgimento e, in definitiva, la responsabilità dei discenti dipendono anche dalla percezione o meno dell'apprendimento come un processo che è:

- mirato, e cioè orientato al successo;
- piacevole e divertente;
- visualizzato, visibile e ponderato, quindi ben documentato e che realizza prodotti "di cui essere orgogliosi".

Adattamento ed uso dei materiali

Ad eccezione dei materiali fatti su misura per un gruppo particolare di studenti ed una specifica finalità di apprendimento, i materiali pubblicati (libri di testo, materiali scaricati da fonti Internet) tendono a rivolgersi ad un ampio pubblico di discenti e di rado rispondono pienamente alle esigenze di una particolare classe, che ha un proprio profilo di gruppo unico ed un suo mix di motivazioni e capacità. Le competenze:

- nell'individuare;
- usare ed
- adattare

i materiali già esistenti, sulla base dei profili e delle motivazioni individuali degli studenti, sono percepite come una delle competenze professionali fondamentali di tutto l'insegnamento. Queste competenze vanno sviluppate e conservate per tutta la carriera professionale di un docente.

L'approccio lessicale

I principi dell'approccio lessicale circolano da quando Michael Lewis pubblicò 'The Lexical Approach', circa 25 anni fa. Sembra però che molti docenti e ricercatori non abbiano un'idea chiara di come si configuri effettivamente l'approccio lessicale all'atto pratico.

Le due frasi precedenti contengono una serie di segmenti lessicali e collocazioni (circolano, circa 25 anni fa, sembra che, un'idea chiara di, si configuri, all'atto pratico), che evidenziano chiaramente come funziona la lingua⁴. L'insegnamento e l'apprendimento delle lingue nell'ottica dell'approccio lessicale va ben oltre il fatto di seguire un programma di grammatica. Tiene conto del fatto che padroneggiare certi pattern linguistici e locuzioni è essenziale per usare la lingua con successo.

TIC e competenze digitali

I docenti si trovano di fronte una generazione di discenti che sono dei nativi digitali puri, che nella maggior parte dei casi sono assolutamente a loro agio nel gestire ed usare le TIC moderne ma ai quali probabilmente sfugge il senso di un loro uso razionale e di una loro applicazione significativa nel contesto dell'apprendimento. Una didattica moderna di successo deve tenerne conto e deve trovare modi intelligenti di:

- sfruttare le potenzialità delle TIC moderne in relazione all'educazione linguistica (language education);
- trovare un equilibrio nell'insegnamento tra gli elementi digitali, tra cui i dispositivi personali/palmari, e quelli non digitali.

Ulteriori aree di interesse

Così come gli ambiti sopra delineati, anche i temi che seguono sono considerati dei leitmotif di tutta la moderna educazione linguistica (language education). Sono ambiti di sviluppo permanente e sono naturalmente essenziali per progettare, organizzare ed erogare con successo la didattica e l'apprendimento in tutte le scuole che sono state visitate.

- Sviluppo sostenibile delle competenze comunicative.

⁴ Carlos Islam & Ivor Timmis, "What does the Lexical Approach look like?".

- Visualizzazione dell'apprendimento (organizzatori grafici).
- Correzione degli errori.
- Riflessione guidata.
- Metodologia incentrata sullo studente.
- Insegnamento orientato al successo (e non agli errori).
- Sviluppo di vasti repertori di approcci in aula e tecniche di gestione della classe.
- Approcci interdisciplinari legati allo sviluppo di competenze interdisciplinari.
- Apprendimento in e per gruppi con capacità e gradi di motivazione diversi.
- Modalità pratiche di affrontare una varietà di tipi e stili di apprendimento nei gruppi.

Per loro natura, questi ambiti sono tra loro intrecciati e vanno interpretati ed affrontati assieme e con un particolare riferimento allo specifico profilo e alla missione delle scuole.

Profili per le scuole, da specifici a individuali

L'insegnamento e l'apprendimento in tutte le scuole e quindi lo sviluppo professionale di tutti i docenti devono basarsi sulle questioni (generali) sopra indicate, che sono quindi il nucleo di ogni percorso. Partendo da tale nucleo, i percorsi specifici delle scuole dovranno tenere conto di diverse identità, missioni, condizioni e priorità.

L'Istituto di Istruzione e Formazione Professionale che ha partecipato al progetto PAL ha sicuramente individuato in modo esplicito il lavoro di progetto come un fattore chiave e identitario. Per quanto riguarda lo sviluppo professionale dei docenti, si raccomanda di concentrarsi su:

- project management, inclusi la lingua della struttura del progetto, la definizione di task e la documentazione del progetto;
- modalità pratiche di integrazione dello sviluppo linguistico e l'apprendimento basato su progetti

per sostenere, assecondare ed affinare il profilo e la missione specifici dell'istituto.

Il liceo visitato prepara i propri studenti ad una carriera accademica.

Per quanto concerne lo sviluppo professionale dei docenti, si raccomanda di concentrarsi sull'English for Academic Purposes – tra cui la lingua usata per prendere appunti, per la ricerca, l'analisi, la presentazione e la documentazione – per sostenere, assecondare ed affinare il profilo e la missione specifici dell'istituto.

L'istituto tecnico ha una vocazione esplicitamente professionale.

Per quanto concerne lo sviluppo professionale dei docenti, si raccomanda di concentrarsi su:

- competenze trasferibili e life skills sviluppate attraverso l'educazione linguistica (language education), inclusa la lingua che viene usata per aprire, condurre e concludere gli incontri, per cercare ed instaurare fiducia reciproca, per il project ma-

nagement e per la documentazione di progetto;

- modalità pratiche per sfruttare le risorse extracurricolari, tra cui contatti e collaborazioni con aziende reali (tirocini, esperienza pratica);
- sfruttamento ed adattamento dei materiali per scopi professionali

per sostenere, assecondare ed affinare il profilo e la missione specifici dell'istituto.

5.2.2 Analisi dell'Academic Management Team

5.2.2.1 Un Academic Management efficace

Come indicato nel Compendio (Output 1), un Academic Management efficace è un fattore chiave per il successo del programma di educazione linguistica (language education). Nei tre centri visitati dai partner di IPRASE, si sono individuati alcuni elementi centrali che necessitano di essere sviluppati:

- esigenza di formulare una politica sull'apprendimento linguistico che chiarisca ethos e principi del dipartimento, inclusi gli eventuali sviluppi nel CLIL;
- esigenza di attuare misure di assicurazione della qualità;
- creare opportunità di sviluppo professionale per i docenti;
- procedure di inserimento più dettagliate per i neoassunti (assistenti inclusi) a produzione di un manuale per gli insegnanti;
- più attenzione per il processo di apprendimento, con particolare riferimento all'aiuto fornito agli studenti nell'adottare strategie di apprendimento linguistico.

Gli sviluppi in queste aree aiuterebbero i dipartimenti di lingua a dar vita ad una visione di maggiore respiro e ad una maggiore coerenza. Attualmente i docenti sembrano operare in modo relativamente isolato; è necessario che si percepiscano i vantaggi del lavoro di squadra, in cui ci si sostiene a vicenda, scambiandosi idee e materiali e riflettendo sul processo dell'apprendimento linguistico.

Si sono individuate queste cinque aree come priorità nell'immediato:

- Policy Statement (formulare una politica);
- focus sull'apprendimento;
- assicurazione della qualità;
- sviluppo professionale;
- valutazione formativa/valutazione per l'apprendimento.

5.2.2.1a Policy statement

La formulazione della politica della scuola in materia di lingue straniere moderne (Modern Foreign Language – MFL- Policy Statement) definisce gli obiettivi, i principi e le strategie di insegnamento delle lingue in un certo lasso di tempo.

Formulazione della mission

La scuola dovrebbe aver già formulato la propria mission/vision, che definisce le sue finalità e i suoi obiettivi. Una formulazione della policy ben elaborata indicherà la strategia per il conseguimento di tali finalità ed obiettivi.

La definizione di una mission o la formulazione della vision (vision statement) sono una frase o un breve paragrafo che forniscono un'immagine (visione) ampia del futuro e fonte di ispirazione, con una chiara guida ed indicazione della direzione, definita come 'un'immagine del futuro che cerchiamo di creare'. Ciò deve rispecchiare le aspirazioni e i principi fondamentali della scuola e le vision statement di maggiore successo saranno fonte di ispirazione, potenti e convincenti.

- Qual è la mission del vostro istituto?
- Questa 'visione' è condivisa da tutti?
- Studenti e genitori sanno cosa sia?
- È esposta in evidenza a scuola?

Cos'è un policy statement?

La formulazione della politica (policy statement) dovrebbe descrivere l'approccio della scuola in relazione all'attuazione della visione espressa nella mission. Secondo le attuali linee guida Ofsted⁵:

- dovrebbe essere critica ed autoriflessiva ed indicare con chiarezza una visione per la scuola, in modo che tutti collaborino con uno scopo comune e condiviso (eccellente);
- dovrebbe concentrarsi sul miglioramento degli standard e la promozione dello sviluppo personale dei discenti, creando una visione condivisa per la scuola (buono).

Come si sviluppa un policy statement?

Dovrebbe essere inclusivo, una visione condivisa. La politica dovrebbe valere per neoassunti, genitori e comunità locale, agenzie ed organizzazioni esterne e dovrebbe perseguire questi obiettivi:

- *assicurare che tutti gli stakeholder fondamentali comprendano ed accettino l'approccio all'apprendimento linguistico;*
- *assistere nella pianificazione e promuovere lo sviluppo;*
- *spiegare agli esterni la posizione della scuola.*

⁵ Ofsted is the Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. (Ufficio per gli standard nell'istruzione, i servizi all'infanzia e le competenze). Ispeziona e regola i servizi per l'infanzia e i giovani nonché i servizi che forniscono istruzione e competenze ai discenti di ogni età. <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted/about>.

La logica della MFL

Nello sviluppare il fondamento della MFL all'interno di un istituto, vanno poste alcune domande⁶: **cosa devono fare gli alunni con la lingua che imparano? Cosa devono apprendere per raggiungere tali obiettivi? Quali fattori interni potrebbero influenzare gli obiettivi in ambito linguistico?**

- Gli obiettivi generali della scuola.
- La visione formulata a livello nazionale per la strategia in ambito linguistico.
- Il piano di sviluppo della scuola.
- Le caratteristiche speciali del curriculum.
- I punti di forza e gli interessi del personale.

Quali fattori locali potrebbero influenzare i vostri obiettivi in ambito linguistico?

- Le priorità delle autorità locali/delle autorità nel settore dell'istruzione.
- I partenariati tra scuole.
- Le caratteristiche in ingresso.
- Le preoccupazioni dei genitori.
- Lo supporto disponibile, ad esempio, per i bisogni speciali.

Quali fattori nazionali potrebbero influenzare i vostri obiettivi in ambito linguistico?

- Le disposizioni del curriculum nazionale.
- OFSTED, ad es. il feedback dopo le visite ispettive.
- I target formativi nazionali.
- I target nazionali per gli standard.

Quali fattori internazionali potrebbero influenzare i vostri obiettivi in ambito linguistico?

- Gli standard e gli obiettivi della Commissione Europea.
- Le iniziative europee di finanziamento.

Quando l'istituto ha definito con chiarezza le basi per lo studio delle lingue straniere moderne (MFL), vanno affrontati una serie di temi per l'ulteriore sviluppo di un policy statement inclusivo:

1. Com'è organizzato lo sviluppo del curriculum e chi ne è responsabile?

- La scuola come userà il QCER?
- Le lingue come sostengono ed arricchiscono l'apprendimento nel quadro del curriculum?
- L'apprendimento linguistico come contribuisce ai temi interdisciplinari?
- Come si gestisce la continuità tra i diversi anni scolastici?

⁶ The current CEFR Rationale for MFL can be found here.
https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.

- Come si gestisce la progressione?
- Come si gestisce la valutazione?
- Come si integrano le TIC nell'apprendimento linguistico?
- Sia genitori che studenti possono accedere al curriculum?
- Chi è responsabile di individuare le necessità di sostegno al personale ed organizzare lo SPC?
- Chi gestisce l'implementazione della politica per l'apprendimento linguistico?
- Chi assicura che il personale abbia accesso alle risorse linguistiche?
- Chi è responsabile di individuare, acquistare ed organizzare le risorse per l'apprendimento linguistico?
- Chi gestisce il budget?

2. Inclusione

- Come fa la scuola a garantire che tutti gli alunni abbiano la possibilità di accedere alle lingue, e beneficiarne, secondo le proprie esigenze?
- Le lingue come aiutano i ragazzi con bisogni educativi speciali ad accedere a tutto il curriculum?
- Le lingue come stimolano gli alunni di talento?
- Come si gestiscono le questioni di genere?
- Come si tiene conto dell'uso di lingue diverse in famiglia da parte degli alunni?

3. Altri ambiti da considerare

- SPC – c'è una politica di SPC?
- Risorse/ambiente di apprendimento.
- Valutazione.
- Compiti a casa.
- Budget – ci sono le risorse finanziarie per sostenere tale politica?

Valutazione, monitoraggio e revisione

Dopo aver adottato il policy statement, è indispensabile che vi sia un processo regolare e continuo di valutazione, monitoraggio e revisione.

È essenziale avere indicatori chiave di prestazione (key performance indicators, KPI) o dei criteri in base ai quali misurare l'efficacia della politica.

Alcune domande fondamentali potrebbero essere:

- Ci sono evidenze di un collegamento chiaro tra la direzione strategica dichiarata nel policy statement e la visione definita nella mission?
- C'è un budget che sostenga tutto questo?
- È definita una tempistica chiara per l'implementazione e lo sviluppo, che individui le fasi chiave?
- Come si monitora la prassi in essere per assicurare che la politica esistente venga implementata?
- Come si monitora l'insegnamento delle lingue?

- Come si monitora la pianificazione?
- Come si rivedono e sviluppano i programmi di lavoro?
- Come si individuano le esigenze del personale?
- Vi sono evidenze che le decisioni prese influenzino la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento?
- Come e quando si riesaminerà la politica in ambito linguistico e chi lo farà?

Conclusioni

Quando è in atto un processo di cambiamento e sviluppo di ampia portata, bisogna ricordare che il cambiamento deve essere condiviso e deve avvenire lentamente.

Attraverso il processo qui descritto, la policy statement finale di un istituto potrebbe strutturarsi così:

1. Introduzione.
2. Fondamento logico dello studio delle lingue presso l'istituto.
3. Finalità ed obiettivi dell'apprendimento linguistico.
4. Curricolo – gestione & sviluppo dell'organizzazione.
5. Opportunità di apprendimento linguistico al di fuori della classe.
6. Inclusione.
7. SPC.
8. Risorse & ambiente di apprendimento.
9. Valutazione.
10. Compiti a casa.
11. Divulgazione della policy.
12. Monitoraggio, valutazione & revisione.

5.2.2.1b Focus sull'apprendimento

Un programma di educazione linguistica (language education) di successo deve focalizzarsi chiaramente sull'apprendimento degli studenti negli ambiti della gestione e della didattica. Ciò implica che le direzioni e i docenti comprendano bene le diverse modalità secondo le quali gli studenti apprendono e come si possa misurare efficacemente tale apprendimento. Un buon Academic Management garantisce che i docenti sappiano bene cosa e come stanno imparando i loro studenti, sia a livello curricolare che di singola lezione. Esso comporta anche che gli studenti siano dotati delle competenze e degli strumenti di cui necessitano per imparare con successo. L'Academic Management dovrebbe mettere l'apprendimento da parte degli studenti al centro delle proprie procedure e politiche. L'obiettivo del team di Academic Management dovrebbe essere quello di creare un ambiente in cui i percorsi di apprendimento siano chiari e si massimizzino le opportunità di apprendimento.

In base a quanto osservato dai partner di IPRASE, ci sono dei divari tra le buone pratiche e le pratiche in essere nei seguenti ambiti:

Chiarezza dell'apprendimento

- I docenti devono definire obiettivi ed esiti dell'apprendimento per ogni lezione, che siano chiari, concisi, mirati e realistici.
- I docenti devono informare, durante la lezione, gli studenti sugli obiettivi e gli esiti dell'apprendimento ed indicare come ciascun task li possa aiutare a raggiungere gli obiettivi generali della lezione stessa.
- I docenti devono disporre di una varietà di procedure e tecniche per monitorare e misurare l'apprendimento e la comprensione da parte dei loro studenti.
- Gli studenti devono sapere come la lezione si integri nel curriculum nel suo complesso.

Imparare come imparare

- Bisogna dare agli studenti strumenti e tecniche che consentano loro di monitorare i propri progressi e di imparare a gestire il proprio apprendimento, dentro e fuori dall'aula.
- I docenti dovrebbero includere sistematicamente, nella loro pianificazione e nei loro interventi, attività e procedure che aiutino gli studenti ad assumere il controllo del loro stesso apprendimento.

Differenziazione

- La direzione deve sostenere i docenti nella differenziazione tra studenti con esigenze e capacità diverse e questo dovrebbe riflettersi nella pianificazione della lezione e del curriculum, nonché nell'ethos della scuola.

Affrontare questi ambiti aiuterà a promuovere il senso, lo scopo e la direzione dell'apprendimento e a migliorare l'impegno e la motivazione degli studenti. Nell'Output 3 i partner proporranno procedure, strategie e strumenti per favorire una maggiore attenzione all'apprendimento delle lingue nelle diverse "culture scolastiche".

5.2.2.1c Assicurazione della qualità

Qualsiasi organizzazione di successo vuole avere la certezza che il servizio o il prodotto che offre sia di alta qualità. Ciò può essere valutato solo attraverso il feedback del cliente o raccogliendo dati sull'efficienza, l'affidabilità e l'efficacia. Dopo aver ottenuto un feedback utile, l'organizzazione può attivarsi per migliorare il prodotto o il servizio che offre. Nel campo dell'istruzione, spesso è un ente esterno ad occuparsi dell'assicurazione della qualità oppure vengono svolti audit interni. Si ritiene importante che le scuole e le università stesse valutino la qualità dell'educazione linguistica (language education) offerta ed intervengano per porre rimedio a qualsiasi carenza percepita. Lo si può fare in questi modi:

- valutando l'insegnamento attraverso l'osservazione delle lezioni. Ciò andrebbe fatto da un soggetto che sia stato specificatamente formato nella valutazione dei

docenti (e che dia poi un feedback funzionale al miglioramento). Questo potrebbe significare creare una figura come quella del direttore agli studi o del responsabile dello sviluppo professionale dei docenti; questa persona potrebbe avere la responsabilità sia di dare opportunità di formazione in servizio al personale docente che di assicurare la qualità;

- raccogliendo il feedback degli alunni, dei genitori e di potenziali datori di lavoro sull'educazione linguistica (language education);
- raccogliendo il feedback degli insegnanti sul dipartimento, con un'indicazione di come potrebbero essere ulteriormente supportati.

Nella terza fase del progetto, i partner proporranno procedure e strumenti per attuare le pratiche di management sopra indicate. Questo significherà aiutare la direzione scolastica ad essere consapevole delle buone pratiche in questi ambiti e a customizzare le procedure in linea con i propri specifici contesti.

5.2.2.1d Sviluppo professionale

Una componente essenziale di un Academic Management efficace è la promozione di opportunità di sviluppo professionale per i docenti. Ciò può assumere forme diverse ma è più probabile che l'impatto sia significativo se l'iniziativa parte dagli insegnanti stessi e non è imposta loro dalla direzione. Il compito della direzione della scuola è quello di portare a conoscenza dei docenti le attività e le risorse che potrebbero contribuire al loro sviluppo professionale e facilitarli in qualsiasi modo possibile, incoraggiando, sostenendo e orientando e, laddove possibile, offrendo risorse e finanziamento. Alcune forme di sviluppo professionale, come le attività relative alle responsabilità specifiche all'interno della scuola o alla formazione in servizio, potrebbero anche essere frutto dell'intervento della direzione ma è più probabile che abbiano successo se gli insegnanti stessi sono coinvolti nella scelta e nella gestione di tali attività. Se i docenti non possono portare avanti la formazione in servizio con questa modalità, si rischia che la direzione colga l'occasione ed usi le attività in modi che abbiano più a che fare con la regolare gestione della scuola che non con lo sviluppo professionale dei docenti. Per dirla in termini "grammaticali", la direzione non dovrebbe concentrarsi sulla forma transitiva del verbo 'svilupparsi'!

I docenti devono essere discenti che apprendono durante tutta la vita e dovrebbero evitare di fare eccessivamente affidamento su comportamenti routinari in aula. Per svilupparsi davvero a livello professionale e non cadere nella trappola di 'ripetere dieci volte l'esperienza di un anno', gli insegnanti devono pensare in termini di sviluppo professionale continuo (SPC). Recentemente il British Council ha elaborato un programma che dimostra chiaramente come le esigenze dei docenti cambino nel corso della loro carriera e come lo sviluppo professionale possa soddisfare queste diverse esigenze. Nelle prime fasi dello sviluppo professionale di un docente, lo SPC comporterà quasi certamente l'acquisizione di nuove conoscenze e competenze e

in questo la direzione ha un ruolo chiave nell'individuare le esigenze degli insegnanti e nell'attuare iniziative di SPC. Col tempo e l'esperienza, lo SPC probabilmente avrà sempre più a che fare con una maggiore consapevolezza piuttosto che con la padronanza di singole tecniche. Ed è in queste successive fasi che i docenti dovrebbero avere sempre di più la possibilità di esprimere ed individuare le loro esigenze professionali, proprio perché tali esigenze cominciano a diversificarsi e specializzarsi. Il ruolo della direzione può essere visto in tal senso più come quello di un facilitatore.

È anche probabile che, con l'avanzare della carriera, lo SPC, invece di consistere in una serie di eventi separati tra loro, ciascuno incentrato su uno specifico prodotto, diventi un processo aperto e continuo. Quando è generato da un gruppo di colleghi e non è erogato da 'esperti', lo SPC rappresenta un approccio all'insegnamento come oggetto di analisi e una visione del docente come discente professionale. Invece di concentrarsi su obiettivi a breve termine, assume una visione a lungo termine dell'insegnamento come carriera. In sintesi, è 'continuo' e può includere qualsiasi iniziativa che assicuri il mantenimento vivo e dinamico dell'interesse nei confronti dell'insegnamento.

5.2.2.1 e Valutazione formativa/valutazione per l'apprendimento

The teachers' job is [...] to engineer effective learning environments for the students. The key features of effective learning environments are that they create student engagement and allow teachers, learners and their peers to ensure that the learning is proceeding in the intended direction. The only way we can do this is through assessment. That is why assessment is, indeed, the bridge between teaching and learning.

William, 2011⁷

Migliorare la qualità della didattica attraverso il feedback degli alunni

Un sistema intensivo di feedback, che consenta ai docenti di trarre conclusioni sui progressi e il processo di apprendimento degli alunni, è il fondamento di un buon insegnamento e di uno sviluppo positivo nella didattica. Per dare supporto agli alunni nelle lezioni di lingua straniera e migliorare la qualità dell'insegnamento, è importante osservare i progressi nell'apprendimento dei discenti e usare tali informazioni. Solo così si possono adattare le lezioni alle esigenze degli studenti. Per 'valutazione formativa' si intende quindi "eine innovative Prüfungs- und Feedbackkultur" (una cultura innovativa della valutazione e del feedback) attraverso la quale promuovere i processi individuali di apprendimento in modo mirato (Stern, 2010). Secondo William, è un ponte tra l'insegnamento e l'apprendimento. In questo modo i docenti aumentano la motivazione e il successo nell'apprendimento dei discenti nonché la loro capacità di autovalutarsi.

⁷ William, D. (2011): *Embedding Formative Assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.

Valutazione sommativa e formativa: promuovono l'apprendimento?

I test che valutano in modo sommativo, valutano la memoria a breve termine. In questo modo, ciò che viene testato è prevalentemente ciò che è facile da verificare: in questi termini, nelle lingue straniere si tratta soprattutto delle strutture grammaticali e dei vocaboli. Vari ed importanti studi indicano tuttavia che gli studenti imparano molto di più se, ad esempio, dedicano un'ora ad elaborare, assieme, delle domande su un argomento sulla base di risposte che sono state loro fornite in precedenza, invece di dedicare la stessa ora allo svolgimento di un test di completamento (William, 2011). Si ritiene inoltre che gli studenti che beneficiano più a lungo di un sostegno pratico da parte del loro insegnante, siano poi in grado di farcela anche senza quel sostegno e arrivino ad un livello più alto di competenza. La valutazione formativa non esclude la formazione sommativa ma contribuisce a migliorare l'apprendimento a livello diagnostico, mentre la formazione sommativa viene usata principalmente per determinare i risultati scolastici e ai fini di una selezione.

Test dei progressi nell'apprendimento: una diagnosi

Studi più recenti (William, 2011) mostrano chiaramente come il successo nell'apprendimento sia influenzato in particolare da due fattori: 1) la qualità dell'insegnamento, con quanti più stimoli possibile ad apprendere e 2) la qualità delle diagnosi dell'apprendimento come fondamento del supporto individuale (Stern, 2010)⁸. Un docente può fare tali diagnosi attraverso test dei progressi nell'apprendimento, pianificati sistematicamente. Tutti gli insegnanti dedicano gran parte del tempo alla valutazione, consapevole o meno, dei risultati dell'apprendimento. Essa può essere formale o informale; la valutazione reciproca e supportiva del rendimento (supportive performance assessment) non si concentra sui voti alla fine dell'anno scolastico ma intende fornire un feedback continuo e costruttivo agli studenti sui loro progressi nell'apprendimento. La cosa importante è farlo in modo sistematico e prudente, per affinare di conseguenza gli obiettivi di apprendimento.

Counselling individuale dei docenti: mettere a punto gli obiettivi di apprendimento

Attraverso la valutazione supportiva del rendimento (supportive performance assessment), i docenti sono in grado di individuare le esigenze di counselling e supporto individuali degli alunni e anche di mettere a punto gli obiettivi di apprendimento nella loro didattica. Questo fornisce loro una base informativa, che possono usare per pianificare ed organizzare le lezioni. Valutazioni e motivazione non sono in contrasto tra loro ma vanno di pari passo.

Chi sa a che punto è arrivato, ha più chiaro dove dovrebbe/può/vuole andare. Anche le esigenze di differenziazione interna possono diventare più chiare: quali discenti

⁸ Stern, T. (2010): *Förderliche Leistungsbewertung*. Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen.

sanno già fare una certa cosa/la sanno già e quali no? Hanno davvero capito tutti? Quali sono le difficoltà? Cosa dovrei riprendere ed approfondire? Cosa posso tralasciare anche se lo avevo programmato? Ecc.

Test formali e informali: è il feedback che conta!

I test formativi come strumenti di valutazione possono essere somministrati in modo formale o informale. In linea di principio, ciò che conta è dare agli alunni un feedback su come vanno a lezione e quindi durante le attività scolastiche di ogni giorno, affinché usino queste informazioni in modo costruttivo, per fare progressi. In questo modo i docenti sostengono il processo di apprendimento degli studenti, li seguono e li orientano su come e dove migliorare. Con i test informali, i docenti possono anche seguire i loro progressi attraverso l'autovalutazione e la valutazione tra pari e riflettere sul loro apprendimento. Questo è un elemento aggiuntivo in grado di motivare gli studenti, attraverso l'apprendimento autonomo.

Potete porre le seguenti domande, che concernono la valutazione supportiva del rendimento (supportive performance assessment), in relazione all'insegnamento delle lingue presso la vostra scuola:

- Cosa può fare la direzione scolastica per aumentare l'attenzione per l'apprendimento, come parte della cultura dell'istituto?
- Come sono organizzati i test nella vostra scuola/a lezione?
- Come possiamo migliorare il successo degli alunni nell'apprendimento attraverso la valutazione supportiva del rendimento (supportive performance assessment)?
- Nella vostra scuola, si persegue il processo di apprendimento degli alunni anche attraverso la valutazione formativa?
- Se sì, come e con quale frequenza?
- Si fanno diagnosi del progresso individuale nell'apprendimento?
- Di quali opportunità ci si avvale per i test informali?
- Nella vostra scuola, esistono principi alla base della valutazione formativa?

Nella sezione 'Output 3' verranno presentati materiali sulla valutazione formativa e sui test informali. Si rifletterà anche su ciò che la direzione scolastica può fare per portare questo tema nella scuola, come progetto per lo sviluppo della didattica.

SEZIONE 6

CONCLUSIONI

Sebbene il programma delle osservazioni in aula e degli incontri con docenti, alunni e direzione fosse necessariamente limitato, le visite nelle scuole condotte dal team del Progetto Erasmus Plus PAL hanno prodotto un insieme consistente di dati, che hanno offerto molte informazioni sulle pratiche didattiche, sulle esigenze degli alunni e sulla cultura delle scuole. Come indicato nella Sezione 1, le sintesi della Sezione 2 si concentrano principalmente sullo scarto tra le buone pratiche delineate nella fase iniziale del progetto e la pratica osservata negli istituti (analizzata nelle Sezioni 3 e 4). Tuttavia, è importante notare che in ogni scuola il team ha incontrato professionisti impegnati, studenti motivati e un ethos istituzionale positivo. Le visite alle scuole hanno costituito una parte preziosissima del progetto ed hanno consentito ai partner di formulare delle conclusioni basate sull'evidenza e non solo di progettare interventi idonei per i 'toolkit' della fase conclusiva del progetto. Tali visite hanno quindi permesso di formulare raccomandazioni (Sezione 5) per le iniziative future, a supporto della direzione scolastica e dei docenti, affinché sviluppino ulteriormente la loro pratica didattica per continuare ad offrire migliori opportunità ai loro alunni.

Post scriptum: una nota sull'impegno degli studenti

Affinché un qualsiasi cambiamento educativo sia accettato come principio, accolto e infine assimilato nella pratica di una comunità professionale, è essenziale che tutti gli stakeholder siano coinvolti nel processo di cambiamento. Anche quando i singoli membri della comunità educativa sono a favore dell'idea di cambiamento e sviluppo professionale, tali iniziative sono sempre introdotte in un contesto fatto di tradizioni radicate e convinzioni spesso tacite, che possono ridurre le chance di successo. Così come i docenti, anche gli alunni a volta possono resistere al cambiamento. Indipendentemente dalla forma che alla fine assumerà il toolkit, è quindi importante che gli studenti siano inclusi in un circolo virtuoso di consultazioni, feedback e revisione, in modo che tutti i soggetti interessati dal cambiamento sentano di far parte di un processo di feedback 'a 360 gradi'.

Finito di stampare
nel mese di marzo 2017
da Tipografia Mercurio
Rovereto