

La formazione del futuro: un *flipped* TFA?

12

Flora Sisti

Università degli Studi di Urbino

Abstract

I corsi per la formazione dei docenti di lingua straniera (LS) svolti presso l'Università di Urbino nel triennio 2013-2015 sono stati monitorati tramite questionari di soddisfazione. Questo studio prende in esame i dati riferiti al corso di Didattica delle LS e ai relativi laboratori di Didattica disciplinare, limitatamente alle risposte aperte. I risultati indicano la necessità di modificare la struttura di tali corsi in modo da renderli più efficaci. L'adozione di un approccio "rovesciato" (*flipped*) potrebbe rispondere alle esigenze emerse.

1. Introduzione

In seguito alla riforma universitaria che istituì la laurea triennale seguita dal biennio magistrale, il periodo di formazione dei docenti della scuola secondaria passò da sei anni a sette. Con il Decreto Ministeriale 10 settembre 2010, n. 249¹ che sostituisce i due anni di SISS (Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario) con un percorso annuale (Tirocinio Formativo Abilitante – TFA) si torna a sei anni. L'introduzione della legge 107² ha tra i suoi aspetti innovativi un piano di formazione degli insegnanti che prevede percorsi obbligatori, permanenti e strutturali. Il reclutamento iniziale tuttavia sembra essere ancorato al conseguimento di un diploma di laurea magistrale

si può immaginare
un percorso
abilitante per le LS
con caratteristiche
del *flipped learning*

che, completato da un periodo di tirocinio nella scuola, abiliterebbe il futuro insegnante. Questa revisione delle procedure di abilitazione, ancora solo ipotizzata, includerebbe il percorso formativo all'interno di quello universitario della laurea magistrale abilitante abolendo, di fatto, l'attuale struttura del TFA. Considerando tuttavia che le lauree magistrali abilitanti non sono ancora state attivate e che i tempi di entrata in vigore

dei nuovi percorsi abilitanti laureeranno i primi studenti verosimilmente nell'anno accademico 2018-2019 si ipotizzano ancora ulteriori cicli di TFA.

Vale dunque la pena di ripensare alle caratteristiche e all'organizzazione di tali corsi qualunque sia il nome che assumeranno, anche in considerazione del fatto che gli insegnanti avranno comunque sempre l'esigenza di percorsi di aggiornamento non solo prima del conseguimento dell'abilitazione ma anche durante la loro carriera professionale. L'esperienza di formazione svolta durante questi tre anni e i dati dei questionari compilati dai corsisti del primo e secondo ciclo del TFA e del Percorso Abilitante Speciale (PAS)

¹ Regolamento concernente: "Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416°, della legge 24 dicembre 2007, n. 244", in http://www.miur.it/Documenti/universita/Offerta_formativa/Formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/DM_10_092010_n.249.pdf (ultimo accesso: 5 maggio 2016).

² Legge 13 luglio 2015, n. 107, "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti" in <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (ultimo accesso: 5 maggio 2016).

ci indicano la necessità di strutturare l'offerta formativa in maniera flessibile per rispondere alle esigenze diversificate di un'utenza piuttosto disomogenea. A questo scopo sarà ipotizzato un percorso abilitante per le classi di concorso delle LS con caratteristiche riconducibili al *flipped learning* (FL).

2. I questionari di soddisfazione

I corsi del primo e secondo ciclo di TFA e del PAS, che si sono svolti presso l'ateneo di Urbino nel triennio 2013-2015, sono stati monitorati tramite tre tipi di questionari: 1) un questionario sulla qualità a risposte chiuse riguardante tutte le discipline dei corsi di TFA, predisposto dal Dipartimento di Scienze dell'uomo³ ed esaminato in un precedente studio (Sisti in c.d.s.); 2) un questionario a risposte aperte e 3) un questionario misto, che sono stati invece somministrati dalla scrivente esclusivamente ai docenti in formazione per le classi di concorso delle lingue straniere (LS), e che saranno qui analizzati limitatamente ai dati raccolti nelle domande aperte. Il metodo adottato è dunque principalmente qualitativo-interpretativo, anche se il numero di risposte è stato quantificato. Il confronto dei dati ricavati dalle risposte aperte, nonostante le variabili relative al programma svolto nei tre corsi e al campione analizzato, è reso possibile dal fatto che restano costanti le caratteristiche organizzative, l'insegnante e la disciplina (Didattica delle LS). La ricerca intende infatti identificare il grado di soddisfazione dei docenti in formazione rispetto a una serie di fattori costitutivi del corso e di raccogliere suggerimenti e opinioni sugli elementi positivi e sulle criticità allo scopo di progettare percorsi di formazione migliori in futuro.

3. Analisi dei risultati

Il questionario a risposte aperte,⁴ compilato da 42 corsisti del primo ciclo di TFA, testimonia un apprezzamento piuttosto diffuso. Come si vede (v. TAB. 1), l'aspetto più apprezzato è stato il positivo coinvolgimento del corsista, seguito dalla completezza e varietà dei contenuti anche arricchiti da approfondimenti tematici condotti in campi quali la letteratura e cultura dei paesi di cui si studia la lingua, la didattica della traduzione anche con l'utilizzo dei corpora, e lo studio dei diversi stili cognitivi.

Altri punti di forza segnalati sono stati la chiarezza espositiva e la disponibilità del docente che hanno contribuito a creare un ambiente piacevole nel quale seguire lezioni ben organizzate e arricchite dall'apporto delle tecnologie digitali. Meno numerosi ma ancor più interessanti per il nostro studio sono i fattori individuati come critici (v. TAB. 2): alcune lezioni sono state ritenute troppo teoriche e si è sentita la mancanza di

TABELLA 1 – TFA I CICLO, QUESTIONARIO APERTO: PUNTI DI FORZA

Punti di forza	n° studenti
Partecipazione	24
Completezza e varietà dei contenuti	21
Approfondimenti (traduzione, corpora, cultura, letteratura, stili cognitivi)	20
Chiarezza espositiva	12
Organizzazione delle lezioni	9
Disponibilità del docente e ottima atmosfera di classe	8
Utilizzo efficace dei supporti digitali	4

TABELLA 2 – TFA I CICLO, QUESTIONARIO APERTO: CRITICITÀ

Criticità	n° studenti
Alcune lezioni troppo teoriche	12
Scarsa applicazione pratica delle strategie didattiche in Unità Didattiche	12
Esame non preparato adeguatamente (esenzione dai laboratori)	7
Nessuna	5
Lezioni troppo impegnative (per neo-laureati) – ritmo troppo intenso	4
Occorreva differenziare tra 10 e 20 grado e diverse LS	3
Corso troppo breve	2
Obbligatorietà del corso	1
Scarsa analisi dei manuali didattici	1
Non bilanciati gli esempi per le due LS	1

³ L'elaborazione del questionario 1 e dei risultati della rilevazione è stata eseguita da Berta Martini e da Rossella D'Ugo.

⁴ Il testo del questionario è riportato in appendice.



una fase pratica di realizzazione di unità di apprendimento (UdA) relative alle diverse LS. Occorre tuttavia segnalare che i rispondenti hanno individuato questa criticità al termine delle lezioni di Didattica delle LS che sarebbero dovute essere completate dalla parte pratica, da svolgersi nei relativi laboratori disciplinari, differenziati in base alla classe di concorso e alla lingua insegnata. In realtà, per ragioni organizzative,⁵ ciò non si è verificato, causando quindi un certo scollamento tra teoria e prassi e tra formazione e verifica finale delle competenze acquisite. Sette docenti (esonerati peraltro dalla frequenza dei laboratori) hanno infatti rilevato anche la scarsa preparazione offerta per l'esame finale.

Per il PAS, come già detto, si è utilizzato un secondo questionario⁶ composto da 23 domande chiuse (con valutazione da 0 a 4, da *assolutamente no* a *assolutamente si*) e da 4 domande aperte (v. TABB. 3, 4, 5, 6). Queste ultime indagano le aspettative dei docenti in relazione al corso e raccolgono i giudizi sugli aspetti più deboli e più interessanti del programma, oltre che eventuali suggerimenti per migliorarlo.

Come si vede dalla tabella 3, su 31 studenti 21 ritengono il corso adeguato alle proprie aspettative, cinque manifestano il bisogno di avere un maggior numero di attività pratiche legate all'insegnamento della LS (già evidenziato nel TFA1 Ciclo) e solo due evidenziano la necessità di separare le diverse LS (nel nostro

caso francese, inglese, tedesco e spagnolo). Indagando tra le criticità poi riemerge esplicitamente la predominanza della teoria sulla pratica e la questione dei tempi troppo contratti che hanno caratterizzato il percorso formativo nella sua totalità. Il PAS è stato infatti organizzato da febbraio a luglio 2015, concedendo pochissimo tempo ai docenti, impegnati anche nella normale routine scolastica, per lo studio individuale, l'esperienza di tirocinio e l'elaborazione delle relazioni finali. Ben 13 rispondenti su 31 non hanno tuttavia nulla da segnalare e questo

TABELLA 3 – PAS, DOMANDA 19

19. Cosa si aspettava di diverso dal corso?	n° studenti
Nessuna risposta	15
Niente	6
Più idee concrete e attività pratiche per insegnare la lingua	5
Più elementi di carattere linguistico/ grammaticale e culturale della L2	2
Programma meno vasto	1
Meno tecnicismi	1
Dedicare parte del corso alla didattica delle singole lingue	1

TABELLA 4 – PAS, DOMANDA 20

20. Qual è stato l'aspetto più debole del corso?	n° studenti
Nessuna risposta	13
Molta teoria, poca pratica	6
Mancanza di tempo	5
Parte teorica noiosa	1
Slides non sempre fornite in anticipo	1
Slides incomplete	1
Frammentarietà	1
Corristi come elemento di disturbo del corso	1
Non lo so	1
Non pertinente	1

5 Il budget ridotto per il compenso dei docenti dei laboratori di lingue e una rigida calendarizzazione delle loro lezioni non hanno certo incentivato una proficua programmazione.

6 Il testo del questionario è riportato in appendice.

apprezzamento di massima è confermato anche dai risultati delle due domande aperte relative agli aspetti più interessanti e ai suggerimenti per migliorare il corso (v. TABB. 5 e 6).

In generale i docenti dichiarano di aver rivalutato l'influenza che una didattica di qualità assume nel processo d'insegnamento/apprendimento. In particolare sono apprezzati gli approfondimenti sull'utilizzo delle nuove tecnologie, lo studio di temi sociolinguistici e psicolinguistici, con un'attenzione specifica per i diversi stili di apprendimento individuali nei processi di acquisizione linguistica.

TABELLA 5 – PAS, DOMANDA 21

21. Qual è la cosa più importante che ritieni di aver imparato dal corso?	n° studenti
L'attenzione alla qualità della didattica (valorizzazione dello studente, nuove tecnologie, ecc.)	11
Nessuna risposta	8
Applicare le teorie alla pratica (rapporto con alunni, progettazione di una lezione)	3
Processi di funzionamento del cervello	2
Approfondire gli argomenti già studiati	1
Importanza della lingua come comunicazione	1
Capacità di autocritica da parte del futuro docente	1
Come rapportarsi alla disabilità visiva	1
Flessibilità	1
CLIL e corpora	1
Tutto	1

TABELLA 6 – PAS, DOMANDA 22

22. Cosa suggerisce per migliorare il corso?	n° studenti
Fare più pratica	14
Nessuna risposta	9
Perfetto così	3
Cambiare il libro di testo di riferimento	1
Didattica delle singole lingue	1
Fornire più esempi concreti	1
Aule più capienti	1
Usare Formazione a Distanza	1

Lo stesso questionario è stato distribuito, l'anno successivo, ai docenti che frequentano il secondo ciclo di TFA. Il corso di Didattica delle LS ha 65 docenti (tra francese, inglese e tedesco) che seguono le lezioni da gennaio a luglio 2015, e alcuni di loro hanno già conseguito una precedente abilitazione in un'altra LS avendo frequentato il primo ciclo di TFA o il PAS.

I dati raccolti dalle domande aperte confermano di nuovo la necessità di una più adeguata applicazione didattica delle teorie presentate nel corso, il disagio per la ristrettezza dei tempi e la scarsa attinenza di alcuni interventi di approfondimento da parte di alcuni esperti. L'iniziativa di invitare dei docenti a tenere lezioni monotematiche di approfondimento su argomenti legati alla LS di specializzazione quali il cinema, la letteratura, il teatro, la cultura, il bilinguismo, oltre che su aspetti strettamente legati alla glottodidattica quali l'utilizzo dell'*e-learning* e la pratica della *flipped classroom*, è nata dalla volontà di variare il contenuto del corso di Didattica delle LS del secondo ciclo di TFA per differenziarlo dai due precedenti percorsi abilitanti. Questi approfondimenti tuttavia hanno raccolto pareri discordanti, divisi tra coloro che li hanno segnalati come aspetti deboli del corso e chi ha invece suggerito di arricchire ulteriormente tale offerta. Questa e altre opinioni confermano l'estrema disomogeneità d'interessi e di preconoscenze dei partecipanti ai corsi di formazione, su cui torneremo in seguito.

Nonostante un buon apprezzamento complessivo per la qualità del corso e per la sua efficacia in termini di ricaduta didattica, ampiamente testimoniato dalle risposte chiuse, i dati raccolti nei commenti liberi ci forniscono preziosi spunti per riconsiderare la struttura organizzativa e i contenuti didattici dei percorsi di formazione abilitanti. Gli aspetti che richiedono un margine di miglioramento si ricollegano, come abbiamo visto, a tre problematiche generali: i tempi di svolgimento troppo brevi, il costo eccessivo sia in termini economici sia d'impegno orario, e la grande disomogeneità dell'utenza. Una possibile soluzione per queste criticità potrebbe essere rappresentata da un'organizzazione "rovesciata" (*flipped*).

4. Un *flipped* TFA

Il *flipped learning* rappresenta un campo di ricerca e di sperimentazione didattica recentemente divenuto molto popolare tra docenti e pedagogisti, che vanta radici profonde. Non si tratta infatti di un ribaltamento che scardina le fondamenta delle scienze dell'educazione ma al contrario di un processo d'evoluzione di idee e concetti che vede,

tra gli altri, come principali precursori John Dewey, Lev Semënovič Vygotskij, Benjamin Samuel Bloom e Jerome Bruner. L'apprendimento "rovesciato" si basa infatti sul concetto che il sapere si sviluppa tramite la sperimentazione individuale guidata dall'insegnante ed esercitata all'interno del gruppo classe. Lo schema tradizionale dell'UdA (Unità di apprendimento) che inizia con la spiegazione in classe da parte dell'insegnante, seguita dallo studio individuale a casa, è capovolto grazie all'anticipazione dell'input, visionato prima in modo individuale dallo studente a casa e seguito dalla discussione e dalla fase di esercizi e approfondimenti svolti in classe. L'interazione sociale diventa quindi l'elemento fondamentale che consente a ciascun soggetto di costruire il proprio apprendimento muovendosi nella zona di sviluppo prossimale alle proprie preconcoscenze (Vygotskij 1980). La capacità critica e di *problem-solving* diventano le strategie vincenti per stimolare un processo di apprendimento attivo (Dewey 1902), nel quale le nuove conoscenze si ancorano e si costruiscono sui saperi già consolidati. Questo patrimonio ideologico viene ripreso e valorizzato dalle prime sperimentazioni, negli anni Novanta, di Eric Mazur (1997) dell'Università di Harvard, e assume il nome di *flipped learning* in seguito alla pubblicazione del volume *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day* di Jonathan Bergmann e Aaron Sams (2012). Dal 2012 comincia dunque a diffondersi un metodo che capovolge la pratica didattica. La tassonomia degli obiettivi educativi costruita dal gruppo di

un TFA in linea
con il *flipped learning* è
altamente collaborativo
e valorizza la
professionalità e
l'autonomia di giudizio

Bloom (Bloom *et al.* 1956) viene ripresa e rovesciata, ma solo nell'ordine, dal FL. Le abilità cognitive superiori (investigare, formulare ipotesi, sperimentare, giudicare, elaborare nuovi contenuti, ecc.) sono esercitate in classe mentre quelle di basso livello che si riconducono alla trasmissione, comprensione e memorizzazione del sapere sono lasciate allo studio individuale. L'adulto esperto non è più al centro dell'azione educativa e la trasmissione del sapere viene considerata solo come la prima fase di una costruzione collettiva di nuove conoscenze. L'apprendimento individuale, già nelle parole di Bruner, è ritenuto infatti parte integrante di un contesto sociale costituito dai soggetti e dai loro artefatti cognitivi e tecnologici, definiti "amplificatori culturali" (Bruner 1992:47). Il FL rappresenta, in ultima analisi, l'applicazione nella nostra era digitale di una corrente di pensiero pedagogico mai smentita e anzi riconfermata anche dalle più recenti scoperte in ambito psicolinguistico (Buccino, Mezzadri 2013). Le obiezioni più comuni a tale modello, che si è ampiamente diffuso anche in Italia a partire dal 2014, riguardano le difficoltà tecniche che alcuni studenti potrebbero avere nell'accessibilità di materiali spesso offerti tramite videoconferenza o canali digitali

e la motivazione a svolgere autonomamente (senza la componente genitoriale) e in modo costante i compiti assegnati come indispensabile preparazione alle attività di classe. Nel nostro caso tuttavia, trattandosi di docenti adulti e molto motivati, oltre che perfettamente consapevoli delle proprie strategie di apprendimento, queste criticità non presentano alcuna rilevanza. Al contrario un apprendimento che preveda una partecipazione attiva del docente in formazione, chiamato a costruire le proprie conoscenze tramite un confronto critico con il docente formatore e con i propri pari su argomenti visionati in precedenza, sembra rappresentare il modello più adatto per sopperire agli svantaggi emersi dai questionari. Gli indubbi vantaggi rappresentati da un utilizzo autonomo dei contenuti, trasmessi in forma cartacea o digitale, vanno dalla riduzione dei costi e dei tempi per i viaggi all'individualizzazione del processo di apprendimento, che potrà variare in base alle diverse preconcoscenze, fino a un grado maggiore di coinvolgimento dovuto alla possibilità di interrompere e riprendere lo studio dei materiali in base alle proprie esigenze cognitive e psicologiche senza il rischio di incorrere in un ascolto passivo della lezione *ex cathedra*. Il risultato sarà un più alto grado di responsabilizzazione del corsista che avrà interesse a studiare i contenuti trasmessi per poter partecipare attivamente al dibattito in classe, risolvendo eventuali dubbi e contribuendo, con le proprie conoscenze ed esperienze, alla costruzione di un sapere condiviso con i propri colleghi. Queste sono le riflessioni che ci



hanno indotto a suggerire, per il terzo ciclo di TFA, una struttura in linea con il *flipped learning*. L'approccio da adottare dovrebbe essere altamente collaborativo per valorizzare la professionalità di ognuno e stimolare l'autonomia di giudizio e l'apprendimento consapevole di nuove strategie didattiche. Si potrebbe immaginare di creare un menù di diversi moduli dal quale i docenti in formazione potrebbero scegliere in base alle proprie preconoscenze e alle singole esigenze professionali. Ogni modulo dovrebbe essere costituito da materiali, offerti anche via web, da studiare prima dell'inizio del corso. In questo modo, come nel modello della *flipped classroom*, il corsista potrebbe utilizzare le risorse senza vincoli di spazio e tempo e al ritmo che preferisce. La fase in presenza, che di conseguenza potrebbe avere tempi più dilatati, dovrebbe essere dedicata alla condivisione e interiorizzazione dei contenuti studiati e a eventuali approfondimenti ed

esercitazioni da svolgere sotto la guida del formatore.

Dal punto di vista pratico i corsisti potrebbero essere invitati a scegliere, in una lista di argomenti preparata dal docente di Didattica delle LS, i temi del proprio percorso formativo individuale in base ai propri interessi ed esigenze e al proprio background culturale e professionale. La lista potrebbe prevedere:

1. *argomenti riguardanti la base epistemologica della disciplina (Didattica delle LS):* approcci, metodi, tecniche, attività, esercizi; storia della glottodidattica; approccio comunicativo e metodi post-comunicativi; strategie didattiche per lo sviluppo delle quattro abilità linguistiche; metodi di analisi dei libri di testo e criteri per la scelta di materiali e strumenti didattici, ecc.;
2. *approfondimenti monotematici:* tecniche d'insegnamento di contenuti relativi all'arte, al teatro, alla letteratura e cultura del paese di cui

si insegnerà la lingua; pragmatica del testo/discorso; aspetti di psicolinguistica e sociolinguistica, ecc.;

3. *approfondimenti metodologici:* tecniche di ricerca-azione; laboratori teatrali; metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning); approccio ermeneutico; *flipped learning*; *storytelling* e format narrativo; glottotecnologie, ecc.

Ogni docente dovrebbe partecipare a un numero di pacchetti tematici (*learning objects*) equivalente a 10 CFU (i crediti attribuiti al corso di Didattica delle LS) e saranno semplicemente rovesciati il rapporto e l'ordine cronologico delle lezioni online e degli incontri in presenza. Ogni pacchetto tematico sarebbe costituito da materiali cartacei o digitali da studiare a casa, corredati da esercizi e attività predisposte per ulteriori approfondimenti. Seguirà la fase delle lezioni collettive, in presenza, nella quale applicare

un approccio di tipo cooperativo basato sui principi della *peer instruction* (Mazur, Watkins 2010). Gli insegnamenti laboratoriali, suddivisi per lingua di specializzazione e grado d'istruzione, andranno poi a completare, tramite la creazione di specifiche UdA, la formazione dei corsisti promuovendo quell'applicazione didattica richiesta nei questionari.

Seguendo tale procedura anche la prova finale d'esame, che, come detto, è risultata non pienamente conforme alla preparazione ricevuta, potrà essere meglio ancorata al pacchetto formativo prescelto. L'esame infatti potrebbe essere costituito dall'elaborazione di una singola UdA che parta dall'utilizzo di un input scelto tra quelli proposti per i pacchetti tematici seguiti dal corsista. Al candidato potrebbe essere lasciata la scelta della lingua straniera, dei destinatari (in base alla specifica classe di abilitazione), del livello linguistico e dei pre-requisiti posseduti dall'ipotetica classe, in modo da declinare autonomamente le conoscenze acquisite nella parte generale del corso sulla base dei bisogni, reali o ipotizzati, dei propri studenti futuri.

i precursori
del *flipped learning*
sono Dewey, Vygotskij,
Bloom e Bruner

5. Conclusioni

Attivando un "flipped TFA" i problemi evidenziati potrebbero dunque essere in parte risolti: il calendario degli incontri sarebbe più dilatato per i corsisti, che non dovrebbero più seguire un numero alto di lezioni in presenza e si libererebbe più tempo ed energia per lo studio individuale; i costi si ridurrebbero, poiché ognuno acquisterebbe i propri *learning objects* con la relativa riduzione anche delle spese d'ateneo per la docenza, che negli anni potrebbero essere ulteriormente ammortizzate; ma soprattutto ne beneficerebbe l'organizzazione del curriculum.

I percorsi dei corsisti sarebbero differenti in base alle loro prenoscenze: chi ha già maturato CFU in materie come la glottodidattica o la linguistica generale durante il proprio percorso di studi universitario

potrebbe seguire un maggior numero di ore di laboratorio disciplinare, per potenziare la parte applicativa tramite attività di analisi, creazione ed esecuzione di UdA nella LS di specializzazione. Viceversa chi insegna da anni e sa già realizzare lezioni calate nella pratica didattica concreta potrebbe approfondire aree tematiche nuove e aggiornarsi sulle più recenti teorie glottodidattiche.

Lo sbilanciamento della teoria sulla pratica, lamentato dai rispondenti dei nostri questionari, potrebbe così essere superato da uno studio individuale tarato su esigenze e prenoscenze specifiche e l'apprendimento di nuovi saperi verrebbe contestualizzato e consolidato grazie al confronto con gli altri colleghi in formazione. Questa modularità consentirebbe anche di suddividere la pratica laboratoriale in base alla classe di concorso, eliminando le ripetizioni di argomenti segnalate dai corsisti che conseguono la seconda abilitazione, ma soprattutto permetterebbe di far sperimentare ai corsisti un tipo di apprendimento "flipped" che potrebbero riutilizzare con le loro classi future.

Bibliografia

- BERGMAN J., SAMS A. (2012), *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, ISTE ASCD, Washington DC.
- BLOOM B.S et al. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook I*, Longman, New York.
- BRUNER J. (1992), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- BUCCINO G., MEZZADRI M. (2013), "La teoria dell'embodiment e il processo di apprendimento e insegnamento di una lingua", in *Enthymema*, VIII, pp. 5-19.
- DEWEY J. (1902), *The Child and the Curriculum*, University of Chicago Press, Chicago. <http://www.thedailyriff.com/articles/how-the-flipped-classroom-is-radically-transforming-learning-536.php> (ultimo accesso: 10 settembre 2016).
- MAZUR E. (1997), *Peer Instruction: A User's Manual*, Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- MAZUR E., WATKINS J. (2010), "Just in Time Teaching and Peer Instruction", in SIMKINS S., MAIER M. (eds.), *Just in Time Teaching: Across the Disciplines, and Across the Academy*, Stylus Publishing, Sterling, VA, pp. 39-62.
- SISTI F., (in c.d.s.), "L'esperienza del tirocinio formativo attivo e dei percorsi abilitanti speciali. Risultati del questionario sulla qualità percepita", in *Atti del III Congresso della Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE): "Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti"*, Università della Calabria, 8-10 ottobre 2015, Guerra, Perugia.
- VYGOTSKIJ L.S. (1980), *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino.

APPENDICE – Questionario a risposte aperte – (TFA I ciclo)

Al termine del corso di Didattica delle Lingue straniere quali ritiene siano stati i punti di forza e le criticità?

Segnali gli aspetti più apprezzati:

E le criticità:

19

Questionario misto – (PAS)

Assolutamente	no			si	
	0	1	2	3	4
1. Il corso è stato impegnativo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Il corso è stato produttivo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Gli argomenti trattati sono stati importanti rispetto alle finalità del Cdl?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sono stati chiari gli obiettivi del corso?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Il corso ha fornito qualche insegnamento metodologico?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Sono stati chiari gli obiettivi di ogni lezione?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Le spiegazioni sono state chiare?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Gli argomenti sono stati presentati in modo “motivante”?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Sono stati illustrati punti di vista diversi da quello del docente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. È stato possibile prendere appunti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Il materiale didattico fornito è stato adeguato?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Il materiale didattico è stato facilmente accessibile?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Il docente era preparato?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Il docente ha rispettato l’orario/era puntuale?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Il docente è stato attento alle reazioni degli studenti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Il docente ha risposto alle domande degli studenti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. È valsa la pena frequentare il corso?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Nel complesso ritiene di essere stato rispettato come persona?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Cosa si aspettava di diverso dal corso? _____					
20. Qual è stato l’aspetto più debole del corso? _____					
21. Qual è l’elemento più importante che ritiene di aver appreso nel corso? _____					
22. Cosa suggerisce per migliorare il corso? _____					
23. Assegna un voto da 1 a 10 al corso:					
Percentuale di frequenza al corso:	<input type="checkbox"/> 25%	<input type="checkbox"/> 55%	<input type="checkbox"/> 75%	<input type="checkbox"/> 100%	

Grazie per la collaborazione!