



La professionalità degli insegnanti La ricerca e le pratiche



Università degli Studi di Bari Aldo Moro
14-15 aprile 2016

a cura di
Loredana Perla
con la collaborazione di
Viviana Vinci, Valeria Tamborra, Miriam Masciopinto



ISBN volume 978-88-6760-380-0

Versione e-book



2016 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994

www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

SESSIONE 1

**La qualità della professionalità docente:
come riconoscerla, come promuoverla**

**Coordinano:
Moretti G. e Cardarello R.**

1. Abbaticchio R. (*Full paper*)
Italiano LM-L2: percorsi, proposte, (in)formazione. Per una 'nuova' didattica linguistica
2. Balconi B. (*Full paper*)
***Beginning teachers*: quali bisogni formativi?**
3. Cairo M.T., Terenghi E. (*Full paper*)
La didattica multisensoriale: strategie e strumenti per aiutare i bambini ad apprendere
4. Cardarello R., Bertolini C., Antonietti M., Pintus A., Scipione L. (*Full paper*)
Aspetti di qualità dell'insegnante attraverso una scala di *self efficacy*
5. Cecconi L., Pintus A. (*Full paper*)
L'analisi dei bisogni formativi dei docenti. Una indagine nelle scuole di Parma, Reggio Emilia e Modena
6. Iavarone M.L., Iachini T. (*Full paper*)
A teaching embodied-centred approach: some methodological and professional implications
7. Kanizsa S. (*Full paper*)
Quale professionalità per l'insegnante in ospedale?
8. La Marca A. (*Full paper*)
La consapevolezza professionale del docente: resilienza e autoregolazione
9. Maccario D. (*Full paper*)
Comunicazione didattica ed efficacia dell'insegnamento

10. Mosconi G. (*Full paper*)
Gli insegnanti di scuola secondaria riescono a conciliare la loro immagine di “studente ideale” con gli “studenti reali” con i quali ogni giorno interagiscono?
11. Tammaro R., Iannotta I.S., Merlino V., Calenda M. (*Short paper*)
Il punto di vista delle famiglie sulla professionalità dei docenti
12. Traverso A. (*Short paper*)
La qualità della professionalità docente nello strumento di valutazione della Qualità Pedagogica dei servizi all’infanzia 0-6 del Comune di Genova

SESSIONE 2

La formazione iniziale come prima tappa della professionalità docente

Coordinano:
Magnoler P. e Vannini I.

13. Biasutti M. (*Full paper*)
Metodologie nella formazione iniziale della professionalità docente: un'esperienza online con *wiki*
14. Bocci F., Bonavolontà G., Cantatore L., Monaco S., Mori A., Petrera S., Tiberi F. (*Short paper*)
Rappresentazioni estrinseche e motivazioni intrinseche. Il tirocinio del II anno di SFP come luogo di riflessività per la costruzione del ruolo docente
15. Calenda M., Notti A.M., Formisano M.A. (*Short paper*)
Il periodo di formazione degli insegnanti di scuola primaria: il punto di vista dei neo assunti in provincia di Salerno
16. Calvani A., Bandini G., Capperucci D., Menichetti L., Nepi L.D. (*Full paper*)
Il tirocinio nella formazione dei maestri: verso un sistema di qualità
17. Cesareni D., Sansone N., Bortolotti I. (*Full paper*)
L'approccio trialogico per la formazione dei futuri insegnanti: uno studio
18. Ciani A., Vannini I. (*Full paper*)
Insegnare a tutti nella scuola di tutti? Disegno e primi risultati di un'indagine sulle convinzioni democratiche dei futuri insegnanti
19. Ferrari S., Sinini G. (*Full paper*)
EAS: "Organizzatore professionale". Dispositivo per la formazione iniziale e continua degli insegnanti
20. Lisimberti C., Montalbetti K. (*Full paper*)
Insegnanti e ricerca: da competenza a dimensione identitaria. Analisi di un dispositivo formativo

21. Longo L. (*Full paper*)
La *line drawing* technique come strumento di ricerca e di formazione del professionista riflessivo nei percorsi TFA
22. Maurizio R., Michelini M., Vidic E. (*Full paper*)
Interventi operativi in contesto informale per imparare a guardare gli apprendimenti dei bambini nella formazione iniziale degli insegnanti
23. Michelini M., Rossi P.G., Vidic E. (*Full paper*)
La gestione dei laboratori tra docenti di Docenti di Didattica Disciplinare e di Didattica Generale
24. Rivoltella P.C., Magnoler P. (*Full paper*)
Il teacher portfolio per una professionalità emergente
25. Zapparrata M.V., Muscarà M. (*Short paper*)
Il laboratorio *Life Skills*: un modello di training per l'esercizio e lo sviluppo delle competenze comunicative e relazionali dei futuri maestri in formazione

SESSIONE 2 B

La formazione iniziale come prima tappa della professionalità docente

Coordinano:
Iavarone M.L. e Colazzo S.

26. Bonaiuti G., Vivanet (*Full paper*)
L'uso dei video nella formazione iniziale degli insegnanti. Esperienze pilota di video annotazione online
27. Gemma C. (*Short paper*)
Io-loro e i colleghi: insieme per l'inclusione. Un monitoraggio sul TFA-Sostegno di Bari
28. Gulbay E. (*Full paper*)
Web tools per promuovere l'apprendimento collaborativo nella formazione iniziale dei futuri insegnanti
29. Machì F. (*Full paper*)
Il *Digital Storytelling* nella classe di Lingua Straniera
30. Magnoler P., Mangione G.R., Pettenati M.C., Rosa A., Rossi P.G. (*Full paper*)
Il Bilancio di Competenze nella Formazione Neoassunti
31. Mingrino M., Muscarà M. (*Short paper*)
Gioco con *Scratch*! Attività laboratoriali di coding nel corso di scienze della formazione primaria dell'università Kore di Enna
32. Muscarà M. (*Full paper*)
L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola primaria: quali competenze professionali per i futuri maestri? Criticità e opportunità formative negate nel corso di laurea di Scienze della formazione primaria
33. Nuzzaci A., Luciani L., Isidori M.V. (*Full paper*)
Competenze tecnologiche e competenze metodologiche nella formazione iniziale degli insegnanti: una ricerca esplorativa

34. Nuzzaci A. (*Full paper*)
Quali processi di qualità nell'azione integrata tra attività formative, processi e strumenti nella formazione iniziale degli insegnanti: docenti e studenti nell'esperienza del Corso di laurea in Scienze della Formazione dell'Università degli Studi dell'Aquila
35. Perla L., Massaro S., Albano V., Genco A.M., Vera E., Vinci A.M. (*Full paper*)
Il ruolo del tutor organizzatore e coordinatore nel modello *Self-Study* del Tirocinio di Scienze della Formazione Primaria Ciclo unico
36. Piccinno M., Simone M.G. (*Full paper*)
Motivazione all'insegnamento: ipotesi per una modellizzazione nella formazione in ingresso
37. Refrigeri L. (*Full paper*)
***La economical and financial illiteracy* dei docenti della scuola italiana**

SESSIONE 3

Quale professionista dell'insegnamento oggi?

Coordinano:
Galliani L. e Guerra L.

38. Batini F., Bartolucci M., De Carlo M.E. (*Full paper*)
Ripensare la professionalità docente imparando ad ascoltare la voce degli studenti
39. Benvenuto G., Castellana G. (*Short paper*)
Migliorare le strategie di lettura degli studenti: un modello di ricerca-formazione per i docenti
40. Giunta I. (*Short paper*)
La *dimensione* universale della formazione docenti: *abilitare* alla capacità di una conoscenza di secondo ordine
41. Greco M.C. (*Full paper*)
Il lavoro emotivo negli insegnanti: rassegna e contributo preliminare di indagine professionalità docente
42. Lovece S., Vannini I. (*Full paper*)
Convinzioni e pratiche di valutazione formativa degli insegnanti di matematica. Studio di casi in alcune scuole secondarie di I grado dell'Emilia-Romagna attraverso la tecnica della videoanalisi
43. Pentassuglia M. (*Short paper*)
Teacher Profession and Performance: the Arts-Based Research perspective
44. Perla L., Vinci V. (*Full paper*)
Il dispositivo di progettazione dell'unità di competenza nella formazione in servizio degli insegnanti. Esperienze di ricerca-formazione collaborativa in Puglia
45. Robasto D. (*Short paper*)
I rapporti di autovalutazione degli istituti scolastici: da percezione ingenua a modelli valutativi condivisi per una nuova professionalità docente

46. Schenetti M., Bertolino F., Guerra M., Antonietti M. (*Full paper*)
Il fenomeno dell'educazione naturale: una indagine esplorativa sui nuovi contesti formativi
47. Tammaro R., Petolicchio A., Calenda M. (*Short paper*)
Dalla valutazione dei docenti alla valorizzazione del merito del personale docente: il punto di vista degli insegnanti liceali di Salerno

**L'insegnante e l'inclusione:
strategie, tecnologie, approcci globali al curricolo**

**Coordinano:
Bonaiuti G. e Sibilio M.**

48. Aiello P., Pace E.M. (*Full paper*)
Indagine sulle percezioni e sull'efficacia dei docenti in formazione verso un agire didattico inclusivo
49. Belelli B., Lancioni C. (*Short paper*)
La percezione degli insegnanti su problemi, potenzialità e strategie per l'inclusione
50. Bocci F., Travaglini A. (*Short paper*)
Formare *con*, formare *per*: l'inclusione come luogo di pratica riflessiva per una rinnovata professionalità docente. Esiti di una esperienza in un Istituto Comprensivo romano
51. Calvani A., Menichetti L., P;ellegrini M., Zappaterra T. (*Full paper*)
La formazione per il sostegno. Valutare la didattica in un'ottica di qualità
52. Cappuccio G. (*Full paper*)
La Metodologia dell'*Activation du développement vocationnel et professionnel* per un'educazione inclusiva nella scuola secondaria
53. De Giuseppe T., Corona F. (*Full paper*)
***Flipped Inclusion* per una didattica trasformativa**
54. Di Tore S., Zollo I. (*Full paper*)
Didattica semplice e competenza di lettura nella scuola primaria
55. Ena A.E., Vera E. (*Short paper*)
Scuola in ospedale: un laboratorio di innovazione per l'inclusione
56. Filosofi F. (*Short paper*)
Dall'utopia alla realtà delle differenze

57. Murdaca A.M., Oliva P. (*Full paper*)
Valutare la percezione della disabilità e dell'educazione inclusiva degli insegnanti: validazione italiana del SACIE-R (*Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education - Revised Scale*)
58. Perla L., Amati I., Pietropaolo M.P. (*Full paper*)
L'occhio dei ricercatori e degli studenti UniBa sul "Sistema delle responsabilità" in Senza Zaino: prime risultanze
59. Perla L., Schiavone N., Bennardi I. (*Full paper*)
La documentazione per l'inclusione. Una ricerca-formazione sulle scritture professionali dell'insegnante specializzato
60. Piccioli M. (*Short paper*)
Progettare l'inclusione: la sperimentazione di un modello metodologico di progettazione in ottica inclusiva
61. Perla L., Vinci V., Tamborra V. (*Full paper*)
Il dispositivo tecnologico per lo sviluppo professionale dell'insegnante specializzato. Indagine esplorativa con i docenti esuberanti frequentanti un corso di riconversione di sostegno

SESSIONE 5
La documentazione di processi e valutazione
per una nuova professionalità docente

Coordinano:
Lucisano P. e Trinchero R.

62. Anello F. (*Full paper*)
Progettare per lo sviluppo della competenza negli alunni: organizzazione didattica e controllo dei risultati
63. Antonietti M., Bertolini C. (*Short paper*)
Osservare e documentare per includere
64. Asquini G., Sabella M. (*Full paper*)
Leggere le mappe per sfidare la realtà. Come attivare le capacità di risoluzione problemi
65. Benvenuto G., Giacomantonio A. (*Full paper*)
Dispositivi valutativi, bisogni formativi, *effetti perversi*. Ipotesi di ricerca e di intervento
66. Biasutti M., Concina E., Frate S. (*Full paper*)
La formazione in servizio del docente: valutazione di un corso di aggiornamento online
67. Capperucci D. (*Short paper*)
Certificare competenze attraverso le rubriche di valutazione: un percorso di Ricerca-Formazione realizzato con gli insegnanti del I ciclo d'istruzione
68. Di Stasio M., Camizzi L., Messini L., Morini E. (*Short paper*)
Dalla validazione alla valutazione nelle formazioni INDIRE: un'analisi del progresso per l'individuazione di possibili sviluppi
69. Felisatti E., Restiglian E., Grion V., Da Re L. (*Full paper*)
Rappresentazione dei docenti e politiche sulla valutazione degli insegnanti

70. Fornasari A. (*Full paper*)
Noi scuola delle competenze. Lo sviluppo professionale del docente attraverso il Piano di Miglioramento VALeS. Uno studio di caso: l'I.I.S.S. "Oreste Del Prete" di Sava
71. La Rocca C. (*Full paper*)
La valutazione in-formativa
72. Marzano A., Miranda S., Orciuoli F. (*Full paper*)
La generazione automatica di test per la valutazione degli apprendimenti
73. Perla L., Baldassarre M., Vinci V., Tamborra V. (*Full paper*)
Valutazione e sviluppo della Scuola pugliese: un progetto di ricerca-formazione collaborativa tra Scuola e Università
74. Zanniello G. (*Full paper*)
Progettazione, narrazione e analisi di pratiche didattiche di genere nel primo ciclo dell'istruzione
75. Zecca L. (*Full paper*)
Progettazione didattica e co-regolazione nell'alternanza tra laboratori in Università e tirocinio a Scuola

SESSIONE 6

Lo sviluppo professionale del docente:
quali dispositivi? Quale formazione in servizio?

Coordinano:
Nigris E. e Rossi P.G.

76. Agrati L.S. (*Short paper*)
La competenza progettuale dell'insegnante. Analisi dei *project-work* nel Corso di formazione per il sostegno all'Università di Bari
77. Compagno G. (*Full paper*)
Metodologia *brain-based* e teatro. Una ricerca nella scuola secondaria di I grado
78. Ferranti C., Petrucco C. (*Full paper*)
La competenza digitale del docente: un'analisi delle percezioni emerse nei corsi online PAS e TFA dell'Università di Padova
79. Giaconi C., Rossi P.G. (*Short paper*)
Qualità della Vita e pensiero degli insegnanti: nuove prospettive per la professionalità docente
80. Gola G. (*Full paper*)
Tra *visione professionale* e *consapevolezza cognitiva*. Un'esperienza di ricerca con insegnanti esperti sull'insegnamento
81. Limone P. (*Full paper*)
Percorsi di formazione aperti e in rete: il caso del portale "Didattica BES"
82. Michelini M., Stefanel A., Vidic E. (*Full paper*)
Sviluppo professionale ed appropriazione dell'insegnante nella didattica scientifica: l'ottica nella scuola primaria
83. Nigris E. (*Full paper*)
Rapporto fra saperi didattici e saperi disciplinari nelle tesi di laurea del corso in formazione primaria: quali possibili modelli per la formazione in servizio?

84. Parmigiani D., Morato P., Giusto M., Passadore F. (*Full paper*)
Insegnare a collaborare, collaborando
85. Pedone F. (*Full paper*)
La rubrica di autovalutazione per gli insegnanti
86. Pentucci M. (*Full paper*)
Un modello di riflessione sulle pratiche per lo sviluppo professionale dei docenti
87. Ruzzante G. (*Short paper*)
La *Philosophy for Teachers* come metodologia per la formazione degli insegnanti
88. Schiavone S. (*Full paper*)
La resilienza come strategia inclusiva: un percorso di formazione degli insegnanti
89. Zuccoli F., Trovalusci F., Zocco L. (*Full paper*)
Formazione in servizio tra università, scuola e luoghi della cultura. Arte contemporanea e nuove forme di formazione-partecipazione

Sessione 1

**LA QUALITÀ DELLA PROFESSIONALITÀ DOCENTE:
COME RICONOSCERLA, COME PROMUOVERLA**

Coordinano: Moretti G. e Cardarello R.

1.
Italiano LM-L2: percorsi, proposte, (in)formazione.
Per una ‘nuova’ didattica linguistica
Full paper

Abbaticchio R.

Keywords:

didattica, lingua, ruolo docente, contenuti, utenti

Come ribadito, tra le altre sedi, nel programma OCSE-PISA 2015 e nel progetto della *Rete dei Lincei 2015-2016*, l’educazione linguistica, articolata nelle sue quattro abilità istituzionali (parlare, scrivere, ascoltare, leggere), va assumendo un ruolo sempre più caratterizzante nei differenti percorsi di programmazione didattica, intesi sia come definizione dei contenuti curriculari sia come formazione sistematica e continua (nell’ottica ormai consolidata di un *lifelong learning*) dei docenti di lingua e anche di discipline cosiddette non linguistiche.

Alcuni tra i principali percorsi di aggiornamento nel settore definiscono altresì la didattica linguistica come una sorta di ‘collante’ in grado di creare un *continuum* con e tra le singole didattiche disciplinari, in cui la lingua, appunto, funziona come veicolo di contenuti e costituisce altresì un comune (a studenti e docenti) strumento di espressione delle rispettive esigenze formative.

Poste queste premesse, il contributo intende soffermarsi nello specifico sui contenuti dell’italiano – in regime sia di lingua materna che di lingua seconda – e sulle possibili modalità della loro presentazione così come portate all’attenzione delle figure docenti nell’ambito di percorsi di aggiornamento in cui si guarda alla didattica linguistica (e alla formazione nella didattica linguistica) come a un contenuto inscindibile dai processi di aggiornamento e di formazione nelle ‘altre’ didattiche.

Ad una panoramica, in prospettiva diacronica, sulla situazione di contenuti e percorsi formativi, sia specialistici che interdisciplinari, inerenti alla lingua italiana si affiancherà pure una breve, ma imprescindibile disamina del ruolo, a volte invasivo, delle tecnologie nell’insegnamento linguistico; e di quello, oltremodo sfuggente ad una definizione statica, del docente di lingua, sia nel rapporto con i colleghi di altre discipline, sia – forse prima ancora – nel rapporto con gli studenti, primi utenti della lingua e, più in generale, primi ‘ricettacoli’ delle discipline oggetto di insegnamento.

Bibliografia essenziale

- Abbatichio R. (2014). *Da lingua di esodi a lingua di approdi. Percorsi immediati e 'mediati' di insegnamento dell'italiano L2*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Abbatichio R. (in corso di stampa), "Reading ability e didattica delle lingue: un 'nuovo' *language skill* al servizio dell'insegnante (?)", in *Atti del III Convegno della Società italiana di didattica delle lingue e linguistica educativa* (Cosenza, 8-10 ottobre 2015), Roma, Aracne.
- Berruto G. (2011). Tendenze di ristandardizzazione. In Id., *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo* (pp. 67-126). Roma: Carocci.
- Clementi F., Serianni L. (a cura di), (2015), *Quale scuola? Le proposte dei Lincei per l'italiano, la matematica, le scienze*. Introduzione di T. De Mauro. Roma: Carocci.
- Dardano M. (2000). *Nuovo manualetto di linguistica italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Favilli F. (2014). In matematica, parlare facile è difficile? *La crusca per voi*, 48, 3 ss.
- LoDuca M.G. (2013). *Lingua italiana e educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci.
- Sabatini F. (2011). L'«italiano dell'uso medio»: una realtà tra le varietà linguistiche italiane. In *L'italiano nel mondo moderno. Saggi scelti dal 1968 al 2009*, a cura di V. Coletti, R. Coluccia, P. D'Achille, N. De Blasi, D. Proietti (pp. 4-36). Napoli: Liguori, .
- Sgroi S.G. (2006). Grammatici, vi esorto alla storia! A proposito del genere grammaticale «oscillante» di amalgama, acme, asma, e-mail, impasse, interfaccia, fine settimana, botta e risposta, e di ministro/ministra. *Studi di grammatica italiana*, XXV, 175-254.

2.

Beginning teachers: quali bisogni formativi?

Full paper

Balconi B.

Keywords:

docenti, formazione, neo-assunti, beginning teachers, bisogni formativi

Il costrutto di *induction* definisce l'insieme dei processi d'iniziazione dei novizi nelle comunità di pratiche professionali, con l'obiettivo di assicurare loro successo e benessere (Langdon, Alexander, Dinsmore, e Ryde, 2012). Si tratta, dunque, dell'intero sistema di politiche, risorse, opportunità per lo sviluppo professionale e del supporto rivolto ai *beginning teachers* (Ingersoll, Smith, 2004).

Anche studi più recenti di Ingersoll e Strong (2011) mostrano come in particolar modo i novizi, se accompagnanti nella fase di avvio professionale, riescano a mettere in atto competenze professionali più adeguate dimostrandosi in grado di:

usare strumenti diversificati nella loro pratica didattica;

usare consapevolmente molteplici strategie, rispondendo in modo efficace ai differenti bisogni di apprendimento degli alunni;

gestire i momenti di difficoltà e i cosiddetti “incidenti critici” che incontrano nella loro pratica didattica quotidiana;

far acquisire buoni livelli di prestazione e rendimento ai loro allievi.

Nonostante tali evidenze, mancano, sul piano nazionale, politiche di sistema per accompagnare l'inserimento dei neo-insegnanti nella scuola. L'Italia, infatti, è il paese OCSE con il più basso indice di assunzioni “aperte”, gestite cioè dagli istituti scolastici (OECD, 2006). Questo meccanismo è in grado di generare un *turn-over* di insegnanti elevato, soprattutto per quanto riguarda i neo-laureati. In tal modo i *beginning teachers* si trovano spesso a rispondere ad incarichi di supplenza brevi, lavorando su diverse scuole, anche nello stesso anno scolastico. Questa condizione acuisce le difficoltà dei neo-insegnanti che si trovano a dover fronteggiare un cambiamento continuo di contesti didattici, non consentendo il radicarsi di pratiche condivise nella scuola.

L'unica eccezione è il tutoraggio previsto durante l'anno di prova, che precede l'inserimento in ruolo (Cavalli, Argentin, 2010). Solo in questo caso, un docente *tutor* affianca il neo-nominato in ruolo e lo supporta su tematiche di

carattere metodologico-didattico, organizzativo e relazionale. Il *tutor* ha una funzione di facilitazione, orientamento e supporto del novizio nell'armonizzare esperienza e formazione iniziale (C.M. 267/91).

Per queste ragioni, il progetto intende indagare i bisogni formativi dei neo-insegnanti nel periodo del loro inserimento lavorativo – che raramente coincide con l'anno prova, al fine di individuare strategie adeguate a rispondere alle loro richieste di formazione e sostegno.

La ricerca quindi si compone di due fasi, una prima fase di tipo esplorativo, una seconda fase rivolta ad un campione maggiormente significativo.

Il presente contributo mostra i risultati della prima fase che ha previsto la realizzazione di 12 interviste e 3 focus group a testimoni privilegiati. I soggetti sono stati individuati tra le figure considerate informatori rilevanti del processo di *induction* (dirigenti con attività di collaborazione con l'università; studenti laureati che mantengono rapporti con l'università a vario titolo, partecipando ad attività di ricerca o conducendo laboratori; tutor di tirocinio che hanno mantenuto contatti con i neo-laureati; tutor accoglienti; tutor dell'anno di prova).

Dalla prima analisi effettuata si evidenzia la necessità di un progetto di formazione, coerente con le difficoltà evidenziate dai neo-inseriti, volto a colmare lo iato fra formazione iniziale e realtà lavorativa da un lato, dall'altro, a promuovere un atteggiamento responsabile e autonomo dei docenti nella gestione della propria formazione in servizio. In particolare, la richiesta emergente dai neo-insegnanti è quella di poter usufruire di un servizio di affiancamento e sostegno che aiuti a creare una maggiore sinergia fra mondi e linguaggi presenti nella scuola, nella formazione e nel lavoro al fine di assegnare significati univoci e facilitare quindi il percorso di inserimento, e in particolare le strategie di comunicazione, progettazione e valutazione.

Bibliografia essenziale

- Cavalli A., Argentin G. (a cura di) (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*. Terza indagine IARD sulla condizione di vita e di lavoro nella scuola italiana (pp. 35-50). Bologna: Il Mulino.
- Cochran-Smith M., Lytle S.L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Fantilli, R. D., McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825.
- Feiman-Nemser S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.

- Ingersoll R., Smith T. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin*, 88(638), 28-40.
- Ingersoll R., Strong M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81, 1-33.
- Langdon F., Alexander P. A., Dinsmore D., Ryde A. (2012). Uncovering perceptions of the induction and mentoring experience: developing a measure that works. *Teacher Development*, 16(3), 399-414.
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Nigris E. (a cura di) (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci
- Nigris E., Balconi B., Zuccoli F. (2015). Dalla voce dei bambini alla voce degli studenti. Un modello di formazione universitaria. In C. Gemma, G. Grion (a cura di), *Pratiche di progettazione degli studenti e nuove implicazioni educative* (pp. 187-207). Barletta: Cafagna.

3.

La didattica multisensoriale: strategie e strumenti per aiutare i bambini ad apprendere

Full paper

Cairo M.T., Terenghi E.

Keywords:

multisensorialità, apprendimento, strumenti didattici

Il progetto di ricerca

L'intervento che presentiamo è rivolto a bambini della scuola dell'infanzia e primaria ed è finalizzato ad incrementare l'apprendimento dei prerequisiti e di alcune conoscenze chiave di italiano e matematica attraverso materiale didattico creativo e stimolante.

Il pensiero

I bambini, soprattutto con BES, DSA e disabilità hanno spesso bisogno di novità 'accattivanti', che orientino la loro curiosità e motivazione verso conoscenze e competenze utili per lo studio e per la vita. La didattica Cuorporeamente®, che affonda le sue radici nella didattica multisensoriale, si presenta come una metodologia in grado di unire due grandi fronti: la didattica generale, attuata con bambini ritenuti normodotati e la didattica speciale, così denominata perché si rivolge a coloro che incontrano problemi nel percorso di apprendimento. La didattica generale fa leva quasi esclusivamente sul piano verbale cognitivo e quindi astratto del bambino in cui l'apprendimento avviene per lo più per trasmissione – recezione delle informazioni; la didattica speciale, invece, parte da esperienze concrete vicine alla realtà dell'alunno e per questo motivanti intrinsecamente per arrivare poi, a conclusione di un processo esperienziale, al concetto più astratto. La necessità di integrare e includere alunni diversamente abili in gruppi classe di normodotati spinge gli insegnanti a dover trovare punti di incontro e di dialogo fra le diverse didattiche.

La proposta

La didattica Cuorporeamente® (multisensoriale) parte da quello che il bambino è: cuore, corpo e mente. Approcciare il bambino partendo dai suoi interessi, dalle sue capacità, dai suoi canali senso – percettivi, dai suoi stili cognitivi e di apprendimento, dalle sue intelligenze soprattutto a scuola, deve diventare prassi quotidiana della didattica. Lavorare sui prerequisiti significa

lavorare per il bambino e con il bambino attraverso la sua zona di sviluppo prossimale al fine di agganciare l'attenzione e la memoria in modo spontaneo. Nella classe diversità e diversabilità dovranno essere la normalità e non la "specialità di pochi" poiché tutti siamo diversamente abili da tutti. Parlare di creatività, sensorialità, spontaneità e attenzione al bambino non vuol dire proporre la scuola del caos o del disordine (o del chiasso), ma una scuola in cui emergano parole finalizzate a comunicare, includere, capire e farsi comprendere da tutti gli alunni. Le ricchezze delle modalità percettive e apprenditive che nascono da un approccio cuorporeomenteale e multisensoriale alla conoscenza aprono la strada a molteplici progettazioni, strategie, esercizi, strumenti, processi, esiti e risultati.

La valutazione

La presentazione del lavoro svolto intende mettere in evidenza il percorso di costruzione di un metodo di lavoro che si basa sia su determinate strategie di approccio alla conoscenza, sia su strumenti didattici ludici e flessibili, che una giovane insegnante ha potuto mettere a punto secondo una metodologia di ricerca-studio. Dopo aver realizzato i primi strumenti didattici ha potuto "testarli" con più di 20 alunni di età differenti in un'attività di tutoraggio individualizzato e con due colleghi docenti di due istituti differenti. Verranno presentati alcuni PEI e i kit Didattici Cuorporeamente®, che si vorrebbe standardizzare attraverso ulteriori approfondimenti.

Bibliografia essenziale

- Cairo M. (2007). *Pedagogia e didattica speciale per educatori e insegnanti nella scuola*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cairo M. (2008). *Problemi di apprendimento a scuola: disabilità, difficoltà, svantaggi e dotazioni*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cairo M. (2012). *Percezione, corporeità e apprendimento in didattica e in riabilitazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Gardner H. (1991). *Aprire le menti: la creatività e i dilemmi dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner H. (1997). *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Martinazzoli C. (2012). *Due volte speciali: quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori*. Milano: Franco Angeli.
- Terenghi E. (2014). *Approccio cuorporeomenteale della didattica multisensoriale: a scuola con il metodo Terenghi*. Milano: Franco Angeli.
- Vygotskij L.S. (1972). *Immaginazione e creatività in età infantile*. Roma: Editori Riuniti.
- Vygotskij L.S. (1972). *Psicologia e pedagogia*. Roma: Editori Riuniti.

4.

Aspetti di qualità dell'insegnante attraverso una scala di *self efficacy*

Full paper

Cardarello R., Bertolini C., Antonietti M., Pintus A., Scipione L.

Keywords:

qualità dell'insegnante, self-efficacy,
rappresentazioni della professionalità docente

La ricerca di cui si riferisce saggiato la rappresentazione di professionalità docente e la competenza professionale percepita da insegnanti in servizio, anche allo scopo di individuare aree di bisogno formative.

A tal fine, è stata tradotta e impiegata la scala di Tsachennen-Moran, nota anche come scala dell'Ohio (TSES 2001) che, se pure nata in contesti culturali diversi, sembra particolarmente adatta a sondare una costellazione di comportamenti professionali salienti dell'insegnante. Le 3 subscale che la compongono concernono rispettivamente le *strategie didattiche*, la *gestione della classe*, e la *motivazione/coinvolgimento* degli allievi.

Per mettere in connessione l'autovalutazione (o competenza percepita) con la rappresentazione dell'insegnamento, si è proceduto a costruire uno strumento di rilevazione delle opinioni degli insegnanti che riproducesse puntualmente ciascuno degli item di autoefficacia e ad anteporlo alla scala di self-efficacy. Pertanto se gli item della scala TSES chiedono al rispondente di indicare in quale misura essi si ritengano "capaci di" svolgere determinate funzioni professionali, la scala dell'opinione costruita ad hoc chiede a ciascuno di indicare in quale misura "sia importante" per un insegnante "essere capace di".

Il questionario utilizzato ha indagato in forma anonima i dati anagrafici, i titoli di studio, di abilitazione e le eventuali specializzazioni, le esperienze lavorative nel campo dell'insegnamento, l'eventuale funzione di insegnante di sostegno ricoperta, il titolo di laurea, la classe di abilitazione, la consistenza dell'insegnamento esperito ed una vasta serie di difficoltà professionali incontrate (Veenman 1984). Nell'ultima parte sono state collocate le scale di autopercezione e quella di opinione.

Il questionario descritto è stato sottoposto ai frequentanti dei corsi TFA, PAS, Specializzazione per il sostegno presso l'Università di Modena e Reggio Emilia negli anni 2013, 2014 e 2015, nel corso delle lezioni iniziali dei rispettivi corsi. I questionari raccolti sono circa 450: di questi circa 400 sono inse-

gnanti in servizio. È su questa popolazione di ‘precari’ della scuola che il presente contributo si concentra.

In primo luogo, dunque la ricerca ha testato la tenuta della scala di self efficacy TSES su un campione italiano. Verranno presentati pertanto i risultati dell’analisi fattoriale esplorativa che ha saggiato la consistenza dei tre fattori (dimensioni) presso una popolazione di insegnanti italiani, e discusse le più rilevanti discrepanze. In secondo luogo l’importanza percepita delle diverse dimensioni dell’insegnamento (le 3 subscale) è posta in connessione con le più salienti variabili di sfondo del campione indagato.

Bibliografia essenziale

- Rohs J. M.(2007). *Child outcomes in Head Start classrooms: The impact of teacher beliefs and interactions*. Tesi di dottorato, Università del Missouri (UMI).
- Ozder H. (2011). Self-Efficacy Beliefs of Novice Teachers and Their Performance in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36, 5,1-15.
- Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

5.

L'analisi dei bisogni formativi dei docenti. Una indagine nelle scuole di Parma, Reggio Emilia e Modena Full paper

Cecconi L., Pintus A.

Keywords:

professionalità docente, formazione in servizio,
bisogno formativo, scuola, ricerca

Tra i diversi fattori che concorrono a determinare la qualità dell'istruzione, un aspetto ritenuto convenzionalmente centrale è senza dubbio la professionalità docente, a cui si collega il tema delle modalità di formazione, in ingresso ed in itinere, del personale docente (Eurydice, 2003; 2008; Oecd, 2010; Unesco, 2006).

Lo studio qui proposto ha avuto l'obiettivo di indagare il bisogno formativo del corpo insegnante delle scuole statali dell'infanzia e del I ciclo di istruzione delle province di Modena, Parma e Reggio Emilia, declinando tale costruito nella sua dimensione tanto esplicita (richiesta di formazione) quanto implicita (analisi dei problemi).

Il percorso di ricerca, frutto della collaborazione tra il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'università di Modena e Reggio Emilia e l'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia Romagna (ambiti territoriali di Modena, Parma, Reggio Emilia), è stato realizzato attraverso la conduzione di 3 focus-group con docenti, dirigenti scolastici e genitori (N = 27), uno per provincia interessata, e la somministrazione di un questionario on-line ai docenti degli ambiti territoriali coinvolti (N = 1926). In particolare, il questionario si componeva di item elaborati appositamente per questo studio sulla base dei risultati di indagini internazionali (OECD, 2009) e nazionali (Lonardi, 2008; Gianferrari, 2010) realizzati su questi temi.

L'analisi qualitativa dei focus-group ha permesso di delineare le qualità ideali dell'insegnante tipo, mettendo a confronto i punti di vista degli attori principali della scuola (insegnanti, dirigenti, genitori). Ciò che emerge è la figura di un professionista esperto nel proprio ambito disciplinare, padrone della dimensione didattica, sensibile alle differenze individuali dei propri allievi, in possesso di una buona identità di sé e del proprio ruolo, capace di mettersi in relazione positiva con studenti, colleghi e genitori.

Le analisi dei dati quantitativi (questionari) evidenziano, da un lato come

sia forte e trasversale la richiesta di formazione nell'ambito della didattica speciale, dall'altro, tuttavia, come essa si articoli in forme diverse, anche se non molto distanti tra loro, nei differenti gradi dell'istruzione; articolazioni che riflettono sia la diversità evolutiva dei bambini interessati sia le differenze strutturali dei gradi scolastici di riferimento (curricolo, assetto normativo e organizzativo).

Bibliografia essenziale

- Eurydice (2003). *The Teaching Profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report III: Working conditions and pay.*
- Eurydice (2008). *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*; per la parte italiana della ricerca si veda S. Baggiani, *Responsabilità e autonomia degli insegnanti: un'analisi in chiave europea*, Eurydice Italia.
- Gianferrari L., Fondazione Agnelli (2010). *I docenti neo-assunti nella scuola che deve affrontare i mutamenti epocali. Esiti di una ricerca interregionale sul profilo professionale e le competenze dei docenti neoassunti nell'a.s. 2008/09.* Fondazione Giovanni Agnelli, Working Papers n. 23.
- Lonardi N. (2008). *Indagine sulla formazione e sull'aggiornamento in servizio degli insegnanti della scuola italiana della provincia di Bolzano.* RES - Trento, Intendenza scolastica italiana – Ufficio processi educativi, giugno 2008.
- Oecd (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS.*
- Oecd (2010). *Teachers' Professional Development. Europe in international comparison.*
- Unesco (2006). *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*, Unesco Institute for Statistics, Montreal.

6.
**A teaching embodied-centred approach:
some methodological and professional implications**
Full paper

Iavarone M.L., Iachini S.

Keywords:
teaching, learning, embodied cognition, multimodal approach

This study is based on the results of previous research inquiry within the “teaching embodied-centered approach” (Iavarone, Iachini, 2012; Iachini, Iavarone, Ruotolo, 2013). This approach is based on the idea that teaching should be based on multimodal sensory grounding in order to be more effective than a classic verbal-centered teaching approach.

The experimental results that we show in this study are based on the comparison between learning and retrieval of sentences presented in a verbal only or verbal plus related visual images modality. Concrete and abstract meanings were used. Participants had to learn and then recognize these sentences (name and verb recognition). The preliminary data showed a general facilitation of the verbal plus visual image of the learning material. Moreover, a difficulty with abstract sentences emerged. The pattern of results supports the effectiveness of an embodied centered teaching based on educational stimulations that have a strong experiential sensory-motor basis. The implications of these results are discussed.

In the last analysis, this paper supports the idea that should be useful helping teachers in developing research skills and data analysis in order to support them in better understanding cognitive changing in learning styles of younger generation and consequently how this undersatnding can modify and improve their teaching.

Bibliografia essenziale

- Barsalou L. W. (2003). Situated simulation in the human conceptual system. *Language and Cognitive Processes*, 18, 513-562.
- Barsalou L. W. (2010). Grounded cognition: past, present, and future. *Topics in Cognitive Science*, 2(4), 716-724.
- Clark J.M., Paivio A. (1991). Dual Coding Theory and Education. *Educational Psychology Review*, 3, 3.

- Coello Y., Fisher M.H. (2016). *Perceptual and Emotional Embodiment*. London and New York: Routledge.
- Fischer M.H., Zwaan R.A. (2008). Embodied Language – A Review of the Role of the Motor System In Language Comprehension. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*.
- Iachini T., Iavarone M.L., Ruotolo F. (2013). Toward a teaching embodied-centered: perspectives of research and intervention. *REM*, V.
- Iavarone M.L., Iachini S (2012). Verso una didattica “embodied-centered”: prospettive di ricerca e di intervento. In SIPeS, *La dimensione pedagogica ed il valore inclusivo del corpo e del movimento* (pp. 176-178). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Iachini T. (2011). Mental Imagery and Embodied Cognition: A Multimodal Approach. *Journal of Mental Imagery*, 35(3-4).
- Mayer R. E. (Ed.). (2005). *The Cambridge Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Paivio A. (1991). Dual coding theory: retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology*, 45, 255-287.

7.
Quale professionalità per l'insegnante in ospedale?
Full paper

Kanizsa S.

Keywords:

scuola ospedaliera, insegnanti, professionalità

Sia dalla letteratura sull'argomento che dall'esperienza pratica di osservazione e intervento si ricava che la professione di insegnante ospedaliero ha caratteristiche peculiari che la differenziano da quella dell'insegnante non ospedaliero. Sono diversi gli ambienti in cui si svolge il lavoro, le necessità degli allievi, le tempistiche, la frequenza della scuola da parte dei giovani ricoverati, il rapporto coi genitori e coi familiari in genere, le scelte didattiche e contenutistiche da adattare giorno per giorno a chi si ha di fronte. Oltre a ciò c'è il rapporto con il personale sanitario e la necessità di imparare a gestire le emozioni e le angosce di fronte alla sofferenza dei bambini. Certamente alcuni aspetti della professione sono identiche nella scuola in ospedale e fuori, ad esempio la necessità di avere una programmazione a lungo e medio periodo, un quadro entro cui situare i propri interventi. Gli insegnanti ospedalieri devono barcamenarsi fra una richiesta di "scuola" intesa nel senso più classico del termine (materie, compiti, valutazioni) e quella di far passare dei contenuti in modo apparentemente più ludico. In ogni caso devono essere in grado di stabilire delle relazioni significative con ciascun piccolo degente. Tutto ciò implica uno sforzo non indifferente sia psichico che intellettuale e una riconsiderazione delle proprie competenze professionali. Si tenga conto, inoltre, che a meno che non si trovi in un reparto grande e che tratta patologie importanti, molto spesso l'insegnante è solo, non ha colleghi con cui confrontarsi e questo lo rende particolarmente vulnerabile.

Per capire come vivano questa condizione/situazione i maestri che hanno scelto di lavorare in ospedale, dopo un'attenta ricognizione dei lavori di tesi su questo argomento di studenti di Scienze della Formazione Primaria, di Scienze dell'Educazione e anche di studenti di Lettere e di Filosofia, sono state intervistate con interviste libere 9 maestre appartenenti a 5 diversi ospedali lombardi (perciò provenienti da 5 sezioni scolastiche differenti). Dei 5 ospedali 2 hanno reparti non molto grandi e generalmente ricoverano bambini con patologie che non richiedono lungodegenze, 1 è un grande ospedale con pazienti misti (lunghe e brevi degenze) e 2 invece sono specializzati in

patologie che richiedono lungodegenze. Le interviste hanno toccato i temi del rapporto con i colleghi della scuola di provenienza, di quello con gli operatori sanitari, delle caratteristiche e delle competenze richieste ai maestri dal lavoro in ospedale, del rapporto coi bambini malati e coi loro familiari. Il lavoro di analisi, di tipo qualitativo, ha messo in luce oltre alla grande professionalità richiesta e alle scelte che ciascun insegnante ha dovuto compiere per adattarsi alla situazione, alcuni aspetti che possono rendere faticoso e complesso il lavoro del maestro in ospedale e sui quali probabilmente sarebbe utile intervenire con lavori di supervisione e di sostegno.

Bibliografia essenziale

- Capurso M (a cura di). (2001). *Gioco e studio in ospedale*. Trento: Erikson.
- Kanizsa S., Luciano E. (2006). *La scuola in ospedale*. Roma: Carocci.
- Kanizsa S. (2013). *La paura del lupo cattivo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lanzetti C., Ricci G., Piscozzo M. (2008). *La scuola in ospedale. Risultati di una ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Loiodice I. (a cura di), (2002). *Bambini in ospedale fra cura e formazione*. Bari: Adda.
- Mantegazza R. (2005). *Im...pazienti di crescere*. Milano: Franco Angeli.
- Polizzi C., Perricone G. (2005). *Il processo educativo nell'ospedalizzazione pediatrica*. Milano: Franco Angeli.
- Rivoltella P.C., Modenini M. (2012). *La lavagna sul comodino*. Milano: Vita e Pensiero.
- Trotta P. (a cura di), (2003). *Quando a scuola si va in pigiama*. Milano: Franco Angeli.

8.

La consapevolezza professionale del docente: resilienza e autoregolazione

Full paper

La Marca A.

Keywords:

consapevolezza professionale, strategie,
autoregolazione consapevole, autovalutazione, resilienza

Il contributo si inserisce all'interno del Progetto di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN, 2010/2011) dal titolo "Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi" (Coordinatore Scientifico Nazionale del Programma di Ricerca Prof. Gaetano Domenici), con particolare riferimento all'autovalutazione della consapevolezza del docente.

L'autoregolazione consapevole è il processo che, avvalendosi di strumenti di "self-assessment" permette di adottare comportamenti più efficaci nella vita personale e professionale. La consapevolezza dello scopo da perseguire promuove la capacità di effettuare scelte e compiere decisioni e, conseguentemente, rafforza la convinzione di possedere le necessarie abilità, gli indispensabili strumenti e schemi d'azione per raggiungere le mete prefissate. L'individuazione consapevole di strategie risolutive richiede la capacità di saper applicare una vasta gamma di conoscenze ed elevate abilità di pensiero, di saper "agire-pensando", dimostrando ciò che effettivamente si sa fare con ciò che si sa.

Nella ricerca, svolta durante l'a.a. 2014/15, ci siamo proposti di analizzare e misurare la consapevolezza professionale di un gruppo di 900 docenti siciliani; abbiamo voluto valutare il rapporto esistente tra livello di resilienza e consapevolezza metacognitiva. Allo stesso tempo, abbiamo avuto modo di validare tre strumenti di autovalutazione, somministrati utilizzando la piattaforma LIME: *M.A.I. Metacognition Awareness Inventory* (Schraw & Sperling Dennison, 1994; adattamento italiano di A. La Marca, 2015), *A.L.M. Awareness of Learning and Metacognition* (di A. La Marca, 2014); *RPQ Resilience Process Questionnaire* (Laudadio, A., Fiz Perez, F.J., Mazzocchi L. 2011; adattamento di A. La Marca, M. Festeggiante e S. Schiavone, 2014).

Dopo una breve descrizione dei risultati, ottenuti nelle scale che compongono gli strumenti validati, si esamineranno anche gli esiti dei *focus group*

condotti con 342 insegnanti, individuati tra coloro che avevano più anni di servizio, al fine di descrivere le modalità attraverso le quali lo strumento di autovalutazione della propria consapevolezza professionale ha rappresentato per loro una reale occasione di riflessione, problematizzazione e confronto. Nella discussione generale dei risultati si presenteranno infine alcune indicazioni per future ricerche sulla consapevolezza degli insegnanti.

Riferimenti Bibliografici

- La Marca A. (2016). *La consapevolezza*. Brescia: La Scuola.
- La Marca A. (2014). The Development of a Questionnaire on Metacognition for Students in Secondary school. *Proceedings of EDULEARN14 Conference* 7th-9th July 2014 (pp. 676-691). Barcelona, Spain.
- La Marca A., Festeggiante M., Schiavone S. (2014). Docenti precari: resilienza e promozione del benessere. *Italian Journal of Educational Research*, VII, 13.
- Laudadio A., Pérez F. J. F., Mazzocchetti L. (2011). *RPQ. Resilience Process Questionnaire. Valutazione della resilienza negli adolescenti*. Trento: Erickson.
- Schraw G., Dennison R.S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.

9.

Comunicazione didattica ed efficacia dell'insegnamento

full paper

Maccario D.

Keywords:

professionalità docente, curriculum implicito,
routines professionali, comunicazione didattica

Uno dei principali compiti della ricerca in campo pedagogico-didattico è costituito dall'elaborazione di conoscenze di supporto alla professionalizzazione di docenti ed educatori. Se si ammette che i processi di formazione professionale siano legati particolarmente all'acquisizione di capacità di analizzare e comparare le pratiche, di progettare e regolare l'azione, di riflettere sulle pratiche proprie ed altrui, una prospettiva di indagine che sembra coerente è rappresentata dall'elaborazione di quadri fondati di principi e criteri operativi capaci di sostenere i processi di concettualizzazione, di analisi e riflessione professionale nella direzione di una migliore autoregolazione. È un'opzione che implica il riconoscimento della pratica professionale quale fondamento delle proposte d'innovazione formativa e oggetto di studio che la ricerca in campo pedagogico ha da prendere in carico. Si tratta di una direzione d'indagine impegnata principalmente in processi di esplicitazione, analisi e discussione del bagaglio di sapere insito nelle pratiche professionali degli insegnanti, quale base conoscitiva essenziale a supporto dei processi d'innovazione, nel quadro di una logica della ricerca 'pratica-teoria-pratica-.... È un orientamento definitivamente intrapreso anche sul piano della definizione di concetti e di costrutti specifici, ove si registrano proposte, quali quello di routine professionale, che rappresentano uno snodo cruciale di sviluppo. Nel quadro di queste istanze, il contributo espone alcuni esiti di ricerca acquisiti nell'ambito di un'indagine finalizzata ad individuare linee di modellizzazione di pratiche didattiche innovative, orientate a supportare i processi consapevoli di elaborazione della conoscenza in ambito matematico e linguistico da parte degli alunni della scuola primaria, a partire dal Programma Fenix. Mentre altrove si sono rendicontati i principali risultati in termini di strutture di azione riferite allo sviluppo di sequenze didattiche che caratterizzano modelli di insegnamento considerati efficaci dagli attori, il presente contributo si sofferma sulla dimensione strettamente comunicativa della mediazione didattica a partire da un insieme di strutture comunicative ricor-

renti individuate nelle pratiche professionali rilevate. Se da un lato si conferma la specificità delle competenze comunicative richieste ai docenti, si riconosce l'esigenza di sviluppare ulteriormente un campo di indagine che, nell'ambito degli studi sul curriculum implicito, offra ulteriori fondamenti per la definizione dei problemi e dei dispositivi di supporto alla formazione iniziale e in servizio dei docenti.

Bibliografia essenziale

- Bru M., Pastré P., Vinatier (Eds.) (2007). Les organisateurs de l'activité enseignante. Perspectives croisées. *Recherche et formation pour les professionnels de l'éducation*, 56. Paris: INRP (Institut National de Recherche Pédagogique).
- Coggi C. (Ed.) (2015). *Favorire il successo a scuola. Il Progetto Fenix dall'infanzia alla secondaria*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Damiano E. (2014). Epimeteo. Colui che, avendo fatto, pensa. Una ricerca nella prospettiva dell'attore. In C. Leneve, F. Pascolini, *Nella Terra di Mezzo. Una ricerca sui Supervisor del Tirocinio* (pp. 23-42).
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Damiano E. (2006). *La nuova alleanza. Temi, problemi, prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Haji C., Baillé H. (Eds.) (1998). *Recherche et éducation. Vers une nouvelle alliance*. Bruxelles: De Boeck.
- Pastré P. (2007). Activité et apprentissage en didactique professionnelle. In M. Durand, M. Fabre, M. Durand, *Les situations de formation entre savoir, problèmes et activité*, pp.102-123. Paris: L'Harmattan.
- Pellerey M. (2014). La forza della realtà nell'agire educativo. *ECPSJournal*, 9, 63-81.
- Rossi P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Van der Maren J.-M (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels. Éducation, (para)medical, travail social*. Bruxelles: De Boeck.

10.

Gli insegnanti di scuola secondaria riescono a conciliare la loro immagine di “studente ideale” con gli “studenti reali” con i quali ogni giorno interagiscono?

Full paper

Mosconi G.

Keywords:

relazione educativa, apprendimento, studente ideale,
studente reale, giustizia

Come emerge dagli studi sociologici e psicologici, le rappresentazioni e le aspettative influenzano in modo significativo i comportamenti delle persone (Moscovici, 1988; Doise, 2002; Palmonari, Emiliani (a cura di), 2009). Ciò è vero anche per gli insegnanti e la loro relazione con gli studenti (Solgmar, Helkins, 2001). L'immagine che essi hanno dei loro allievi è un indicatore significativo degli atteggiamenti, delle scelte e dei comportamenti quotidiani (Wubbels, Brekelmans, Hooymayers, 1992). Tali rappresentazioni a volte si scontrano con quanto accade nella realtà, per cui il modello di studente che l'insegnante si è costruito nel tempo sulla base della sua esperienza personale e professionale spesso si scontra con lo studente reale che egli incontra ogni giorno in classe (Pajers, 1992; Shavelson, Stern, 1981) con conseguenze sul piano della relazione educativa (C. Neal, 2008), delle strategie didattiche e del processo di insegnamento-apprendimento.

Obiettivo di questa indagine esplorativa condotta con metodi qualitativi è quello di individuare se e quanto le rappresentazioni e le aspettative dell'insegnante riguardo ai comportamenti “giusti” da tenere con gli studenti influenzino il loro agire quotidiano e l'interpretazione dello stesso.

Si è così pensato di confrontare l'immagine di studente “ideale” di ogni insegnante con quella derivante dalla realtà quotidiana (studente “reale”) innanzitutto sottoponendo nell'a.s. 2014/15, a un'intervista non direttiva, 12 insegnanti di diverse scuole superiori di Milano e Provincia (licei, istituti tecnici e commerciali) e di diverse materie (filosofia, lettere, matematica, lingue, diritto, economia e scienze). È stata scelta la scuola superiore perché, come emerge dalla letteratura e da ricerche precedenti (Kanizsa, Mosconi, Garavaglia, 2014; Berti, Molinari, Speltini, 2010), soprattutto negli adolescenti emergono in maniera più forte e pressante vissuti di giustizia e ingiustizia in relazione al comportamento degli insegnanti in classe. Ciò avviene probabilmente perché, come evidenziano le ricerche psicologiche in materia (Ko-

hlberg, 1958), è proprio di quell'età elaborare giudizi morali indipendenti. L'intervista tendeva a mettere in luce le immagini di studente ideale proprie di ciascun insegnante e come, secondo loro, queste intervenissero nella conduzione didattica. Successivamente, per verificare la discrepanza fra "immaginato/rappresentato" e "agito" sono stati condotti 6 focus group, (per un totale di 48 studenti) con studenti appartenenti a 6 delle classi in cui gli insegnanti intervistati lavorano. Agli studenti è stato chiesto di descrivere i comportamenti degli insegnanti nei loro confronti.

I risultati mostrano una discrepanza tra le rappresentazioni ideali e i comportamenti reali degli insegnanti: è come se le prime impedissero a volte agli insegnanti di vedere ciò che avviene realmente in classe, facendo così perder loro molte possibilità di intervento.

Bibliografia essenziale

- Berti C., Molinari L., Speltini G., (2010). Classroom Justice and Psychological engagement: students' and teachers' representations. *Social Psychology of Education*, 13, 541-556.
- Doise W. (2002). *La forza delle idee. Rappresentazioni sociali e diritti umani*. Bologna: il Mulino.
- Kanizsa S., Mosconi G., Garavaglia A. (2014). Lo sguardo degli studenti sulle ingiustizie a scuola. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 13, 103-113.
- Kohlberg L. (1958). *The Development of Moral Thinking and Choice in the Years 10 to 16*, PhD Dissertation.
- Moscovici S., Farm R. M. (a cura di), (1989). *Rappresentazioni sociali*. Bologna. il Mulino.
- Neil C. (2008). The power of expectation. *Principal Leadership*, 9, 24-28.
- Palmonari A., Emiliani F. (a cura di), (2009). *Paradigmi delle rappresentazioni sociali*. Bologna: il Mulino.
- Pajers M.F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, 3, 307-332.
- Shavelson R. J., Stern P. (1981). Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions and Behavior. *Review of Educational Research*, 51, 4, 455-498.
- Solymar A., Helkins J. (2001). Teacher's Expectations about Students' use of Reading. *Journal of Research in reading*, 24, 154-162.
- Wubbels Th., Brekelmans M., Hooymayers H. P. (1992). Do teacher ideals distort the self-report of their interpersonal behavior? *Teaching and Teacher Education*, 8, 47-58.

11.

Il punto di vista delle famiglie sulla professionalità dei docenti

Short paper

Tammaro R., Iannotta I.S., Merlino V., Calenda M.

Keywords:

professionalità docente, qualità, famiglie, competenze

Il processo di ridefinizione del profilo del docente, volto verso l'acquisizione di un'identità di professionista dell'insegnamento, può essere inserito nell'ambito del più articolato processo di trasformazione strutturale del sistema scolastico che, a partire dall'entrata in vigore della legge sull'autonomia e tuttora in atto, pone in essere l'esigenza di un rinnovamento dei ruoli e delle funzioni della classe docente in relazione alla nuova gestione dell'offerta formativa. In quest'ambito, rientra anche il tema della formazione docenti che, connotato come *emergenza-formazione*, si inserisce nei dibattiti internazionali dal momento in cui gli insegnanti sono stati riconosciuti, in sede del Consiglio Europeo di Lisbona, come «gli attori chiave di tutte le strategie intese a stimolare lo sviluppo della società dell'economia basata sulla conoscenza» (2006/962/EC). Stando ciò, conoscere la qualità dell'insegnamento assume particolare rilevanza nella misura in cui può orientare la scuola sia nell'individuazione di caratteristiche distintive della professionalità docente necessaria oggi sia all'individuazione di modalità di formazione più idonee per promuoverla. Se la complessità è di per sé connaturata alla professione di insegnante, oggi lo è in modo particolare, specchio di una *questione educativa* sempre più articolata e condizionata dalle repentine e mutevoli condizioni socio-tecnologiche che rimodulano costantemente bisogni, interessi e credenze nelle giovani generazioni. Poiché «tutto il lavoro dell'educazione e dell'insegnamento deve tendere ad unificare, non a disperdere; esso deve costantemente sforzarsi di assicurare e nutrire l'intera unità dell'uomo» (Maritain, 1973, p.70) la figura dell'insegnante è sempre più essenziale per fungere da raccordo fra le numerose e diverse istanze conoscitive. L'insegnante deve essere in grado di mobilitare le sue risorse per confrontarsi con situazioni sempre nuove, composite e ad alto grado di variabilità. Saper insegnare richiede una professionalità specifica e costruita in funzione dell'arduo compito che viene, all'insegnante affidato. Le prime a interloquire con gli insegnanti circa i progressi o insuccessi, le vittorie o i fallimenti sono le famiglie. I genitori, espressione della relazione di cura per eccellenza, rappresentano un punto

di vista non trascurabile nella definizione della qualità della professionalità docente. Partendo dalle premesse sopraesposte il nostro obiettivo è quello di valutare come le famiglie intendono il professionista docente di qualità. Scopo della nostra ricerca, a carattere esplorativo, è quello di analizzare la letteratura specialistica a quadro dell'impianto teorico, per costruire, dopo una prima fase dedicata all'analisi delle opinioni delle famiglie (su un piccolo campione, attraverso dei focus group) uno strumento calibrato sulla base delle informazioni raccolte, nella fattispecie un questionario, per poter rilevare l'opinione dei genitori circa la loro idea di insegnante di qualità.

Bibliografia essenziale

- Margiotta U. (1999). *L'insegnante di qualità*. Roma: Armando.
- Lisimberti C. (2006). *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Notti A.M. (2014). *A scuola di valutazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Galliani L. (ed.) (2015). *L'agire valutativo*. Milano: La Scuola.
- Goisis C. (2013). *Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Un'indagine sul ruolo delle competenze tacite*. Milano: Vita e Pensiero.
- Maritain J. (1973). *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola.

12.

La qualità della professionalità docente nello strumento di valutazione della Qualità Pedagogica dei servizi all'infanzia 0-6 del Comune di Genova

Short Paper

Traverso A.

Keywords:

valutazione, qualità, infanzia, servizi educativi, professionalità

Il contributo intende presentare una ricerca *in corso* finalizzata all'ideazione, sperimentazione ed adozione di uno strumento di valutazione della Qualità Pedagogica dei servizi all'infanzia 0-6 del Comune di Genova. La necessità di riaffermare il potenziale pedagogico di tali servizi fa parte di un percorso, attivo e condiviso con l'equipe pedagogica di ricerca dell'Università di Genova, che discende dal *Manifesto Pedagogico dei servizi all'infanzia 0-6* che ha inaugurato un'intenzionalità progettuale e di ricerca partecipata assolutamente innovativa per il contesto di intervento.

Coerentemente con quanto affermato nel «Manifesto Pedagogico» anche questo percorso valutativo mira a:

- «affermare il primato dell'intenzionalità pedagogica dei servizi;
- consolidare la valenza educativa e sociale dei servizi per l'infanzia;
- valorizzare le esperienze delle singole realtà educative».

In questo senso il nuovo strumento di valutazione della Qualità Pedagogica insiste nel ritenere prioritaria la personalizzazione del pensiero pedagogico attraverso un nuovo protagonismo ideativo, progettuale, etico e valoriale del personale educativo. Lo strumento afferma, in tale orizzonte, una prospettiva valutativa intesa come raccolta di informazioni utili a progettare un miglioramento del servizio, abbandonando così ogni possibile intenzione di natura ispettiva o, ancor peggio, punitiva. Si propone, quindi, come uno strumento di dialogo e di riflessione, teso a incrementare il potenziale formativo delle diverse sezioni/scuole. Attraverso uno sviluppo narrativo ci si propone di far emergere le scelte (pedagogiche, etiche, progettuali, procedurali e di gestione del quotidiano) compiute dalle educatrici/insegnanti sia per poterle valorizzare sia per sostenere e giustificare possibili rimodulazioni dei progetti e degli interventi. Lo strumento di valutazione è strutturato in quattro parti, che riprendono le aree del Manifesto Pedagogico: *la città, i servizi, i progetti e la relazione educativa* e si compone di 71 item, differentemente distribuiti nelle quattro parti.

Attualmente si sta procedendo alla fase di sperimentazione pilota. Il

gruppo che procederà alla somministrazione dello strumento è stato previsto con la seguente composizione:

- una funzionaria accogliente, che ha il compito di presentare e supportare la scuola valutata;
- una funzionaria facilitatrice, che ha il compito di condurre i lavori e mediare tra lo strumento ed il gruppo di lavoro valutato;
- un'osservatrice esterna (componente del gruppo di ricerca universitario) che ha il compito di monitorare l'andamento della somministrazione sulla base di una check-list condivisa di indicatori quali-quantitativi.

La somministrazione pilota si avvale di un campione selezionato di 5 scuole dell'infanzia e 5 nidi d'infanzia e si prefigge di perseguire i seguenti obiettivi: a. perfezionare lo strumento in termini di comprensibilità, efficacia e pertinenza; b. curare la qualità della rilevazione raccogliendo informazioni e suggerimenti per una buona conduzione. Terminata la somministrazione pilota si provvederà a perfezionare e validare lo strumento, anche nelle sedi politiche adeguate, al fine di renderlo operativo ed obbligatorio nel prossimo anno scolastico come strumento di interazione con le responsabili pedagogiche per la progettazione e valutazione dei e nei servizi.

Bibliografia essenziale

- AA.VV. (2013). La valutazione della qualità nei servizi educativi per l'infanzia. *Reladei, Revista Latinoamericana de educacion infantil*, numero monografico, 2, 2, julio 2013. Facultad de Ciencias de la Educacion, Santiago de Compostela.
- Becchi E., Bondioli A., Ferrari M. (2000). *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna*. Bergamo: Junior.
- Bondioli A., Ferrari M. (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti percorsi*. Bergamo: Junior.
- Bondioli A., Nigito G. (a cura di) (2008). *Tempi, spazi, raggruppamenti. Un Dispositivo di Analisi e Valutazione dell'Organizzazione Pedagogica della Scuola dell'Infanzia (DAVOPSI)*. Bergamo: Junior.
- Grange T. (a cura di) (2013). *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*. Pisa: ETS.
- Harms T., Cryer D., Clifford R.M. (1992). *SVANI, Scala per la valutazione dell'asilo nido*. (Traduzione e adattamento italiano a cura di M. Ferrari e P. Livraghi). Milano: Franco Angeli.
- Mantovani S. (2000) (a cura di). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Galliani L., Bonazza V., Rizzo U. (2011). *La progettazione della valutazione educativa*, Lecce-Brescia: PensaMultiMedia.
- Traverso A. (2016). *Il Manifesto Pedagogico dei servizi per l'infanzia del Comune di Genova: un'idea di bambino e di progettua*

Sessione 2

**LA FORMAZIONE INIZIALE COME PRIMA TAPPA
DELLA PROFESSIONALITÀ DOCENTE**

Coordinano: Magnoler P. e Vannini I.

13.
Metodologie nella formazione iniziale della professionalità docente:
un'esperienza online con *wiki*

Full Paper

Biasutti M.

Keywords:

wiki, teacher education, apprendimento per progetti,
interdisciplinarietà, online learning

L'applicazione del Processo di Bologna ha dato la possibilità alle istituzioni europee di istruzione superiore di rivedere anche i metodi di insegnamento considerando metodologie che propongono un apprendimento centrato sullo studente. Con l'avvento delle tecnologie Web 2.0 il processo di revisione delle metodologie di insegnamento è stato ampliato all'uso di strumenti in ambienti virtuali spostando l'interesse dall'insegnamento ai processi di apprendimento e mettendo in primo piano la dimensione dello studente (Kidd, 2013; Seddon, Biasutti, 2009). Gli ambienti virtuali sono ritenuti dei contesti favorevoli per l'applicazione di metodologie centrate sugli studenti e l'apprendimento collaborativo è considerata una delle metodologie più efficaci per sviluppare attività online di qualità (Biasutti, 2011; 2015a; 2015b). Nel campo dell'istruzione superiore vi sono diverse piattaforme progettate per l'e-learning che offrono varie opzioni per lo sviluppo di approcci centrati sugli studenti e utilizzano strumenti collaborativi (Biasutti, EL-Deghaidy, 2012; EL-Deghaidy, Nouby, 2008). I wiki rappresentano un esempio di come il Web 2.0 può facilitare l'apprendimento collaborativo e stimolare i processi di costruzione della conoscenza (Larsson, & Alterman, 2009). Si tratta di uno strumento per la scrittura di documenti collaborativi in ambienti virtuali che può essere applicato a metodologie quali il Project-Based Learning (Biasutti, EL-Deghaidy, 2015).

Lo studio presentato in questa sede riporta l'uso di wiki come strumento didattico per l'applicazione del Project-Based Learning nell'apprendimento online a livello universitario. Lo studio è stato condotto all'interno dei programmi universitari di formazione degli insegnanti. Durante le attività online i partecipanti hanno sviluppato dei progetti interdisciplinari attraverso metodologie di lavoro collaborativo in piccoli gruppi in un ambiente virtuale con Wiki nella piattaforma Moodle.

La metodologia della ricerca ha compreso un approccio misto che ha pre-

visto la raccolta di dati quantitativi e qualitativi (Ng, 2014). Tre strumenti sono stati utilizzati per misurare i processi e gli esiti delle attività online: un questionario di valutazione della qualità della didattica, un questionario di riflessione per raccogliere la prospettiva dei partecipanti sulle attività online e una rubrica per la valutazione dei progetti interdisciplinari. I dati quantitativi sono stati analizzati mediante analisi statistiche e dati qualitativi sono stati sottoposti ad un'analisi induttiva del contenuto. I risultati hanno fornito diversi aspetti ad illustrazione dei processi coinvolti nel corso delle attività collaborative e che le attività online in grado di sviluppare le capacità degli insegnanti in formazione di progettare in contesti interdisciplinari. Inoltre, sono discusse le implicazioni ad ampio raggio di queste metodologie didattiche e di come vi possono essere degli sviluppi per la definizione dei programmi di formazione degli insegnanti.

Bibliografia essenziale

- Biasutti M. (2011). The student experience of a collaborative e-learning university module. *Computers & Education*, 57 (3), 1865-1875.
- Biasutti M. (2015a). Creativity in virtual spaces: Communication modes employed during collaborative online music composition. *Thinking Skills and Creativity*, 17, 117-129.
- Biasutti M. (2015b). Assessing a collaborative online environment for music composition. *Educational Technology & Society*, 18 (3), 49-63.
- Biasutti M., EL-Deghaidy H. (2012). Using Wiki in teacher education: Impact on knowledge management processes and student satisfaction. *Computers & Education*, 59 (3), 861-872.
- Biasutti M., EL-Deghaidy H. (2015). Interdisciplinary project based learning: an online wiki experience in teacher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 24 (3), 339-355.
- EL-Deghaidy H., Nouby A. (2008). Effectiveness of a blended e-learning cooperative approach in an Egyptian teacher education programme. *Computers & Education*, 51(3), 988-1006.
- Kidd W. (2013). Framing pre-service teachers' professional learning using Web2.0 tools: positioning pre-service teachers as agents of cultural and technological change. *Professional Development in Education*, 39(2), 260-272.
- Larusson J., Alterman R. (2009). Wikis to support the "collaborative" part of collaborative learning. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 4 (4), 371-402.
- Ng E. M. (2014). Using a mixed research method to evaluate the effectiveness of formative assessment in supporting student teachers' wiki authoring. *Computers & Education*, 73, 141-148.
- Seddon F.A., Biasutti M. (2009). Evaluating a music e-learning resource: the participants' perspective. *Computers & Education*, 53 (3), 541-549.

14.

**Rappresentazioni estrinseche e motivazioni intrinseche.
Il tirocinio del II anno di SFP come luogo di riflessività
per la costruzione del ruolo docente**

Short Paper

**Bocci F., Bonavolontà G., Cantatore L., Monaco S.
Mori A., Petrera S., Tiberi F.**

Keywords:

formazione iniziale, tirocinio, scienze formazione primaria,
riflessività, rappresentazioni

Il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria ha rappresentato dal 1998 un luogo di continua sperimentazione di pratiche formative innovative, a partire dall'intuizione di operare una stretta collaborazione tra università e scuola centrata sulla pratica del tirocinio mediata da figure dedicate (supervisor/tutor) (Dalle Fratte, 1998; Guerra, Lodini, 1999; Michelutti, 2001; Contini, Lodini, 2006).

Si è venuta così a concretizzare quella convergenza auspicata da Baldacci (2013; 2015) tra sapere, saper fare e saper pensare quali dimensioni fattive della *competenza professionale* dell'insegnante.

Si tratta di un traguardo sempre da conquistare per chi si avvia a divenire insegnante, che va co-costruito/perseguito con chi la scuola la vive quotidianamente se si vuole evitare il rischio di dare vita a forme di resistenza al cambiamento o a pratiche acritiche che oscillano tra l'adesione a mode del momento e la cristallizzazione derivante dalla sola esperienza sul campo.

Il tutto a partire da un lavoro centrato sulla crescente competenza di autoriflessività dei futuri insegnanti che deve muoversi in una duplice direzione: esterno *vs* interno, mediante un lavoro sulle rappresentazioni estrinseche della figura del ruolo e delle funzioni del docente (Bocci, 2012); interno *vs* esterno, mediante una focalizzazione critica sulle motivazioni intrinseche di cui il tirocinante è portatore.

È quanto si sta cercando di realizzare nel Tirocinio del C.d.L in SFP di Roma Tre, in modo particolare con gli studenti del II.

Nell'ambito del convegno sarà illustrata l'articolazione del percorso qui essenzializzata e i dati acquisiti.

1. Incontro plenario: i tirocinanti riflettono sulla figura dell'insegnante mediante la visione di sequenze filmiche (Bocci, 2002).
2. Compilazione di un/a:

- a) questionario sulle loro percezioni in merito alla figura, al ruolo e alle funzioni del/lla maestro/a;
- b) scheda sulla loro *Storia Personale*, in cui: I) riportano i vissuti positivi e negativi rispetto alla loro esperienza di studenti; II) esplicitano le motivazioni inerenti la scelta del mestiere magistrale; III) elaborano elementi previsionali rispetto alla professione intrapresa; IV) descrivono le caratteristiche salienti che qualificano l'insegnante; V) compiono un'autoanalisi evidenziando punti di forza/elementi di criticità percepiti nel loro sé insegnante
3. Visione (in gruppi) di un documentario sulla scuola.
4. Re-visione del documentario e attivazione dell'autoriflessione per mezzo della *Video Annotazione (VideoAnt)* (Hosack, 2010; Calvani & al., 2011).
5. Confronto tra pari sulle Video Annotazioni.
6. Incontro con esperti sui temi emergenti della scuola (es. Legge 107/2015).
7. Incontro con maestre/i che offrono le loro autobiografie e con alcuni bambini che parlano del loro essere allievi oggi, per far emergere l'interazione dinamica tra rappresentazioni estrinseche, vissuti dei docenti e vissuti personali.
8. Incontro conclusivo di restituzione e confronto.

Bibliografia essenziale

- Baldacci M. (2013). La formazione iniziale degli insegnanti di scuola primaria in Italia. In M. Baldacci (a cura di), *La formazione dei docenti in Europa*. Milano: Bruno Mondadori.
- Baldacci M. (2015). Formare le competenze dei docenti. *Pedagogia Oggi*, 2, 41-48.
- Bocci F. (2002). *Questi insegnanti. Maestri e professori nel cinema*. Roma: Serarcangeli.
- Bocci F. (2012). Maestri e maestre nel cinema italiano. Caratterizzazioni, omissioni e qualche eccezione. In G. Marrone (a cura di). Roma: Conoscenza (pp. 93-124).
- Calvani A., Bonaiuti G., Andreocci B. (2011). Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV, 6, 29-42.
- Contini M., Lodini E. (a cura di) (2006). *Tracciare un percorso. I tirocini e i laboratori nel corso di laurea in scienze della formazione primaria*. Bologna: CLUEB.
- Dalle Fratte G. (a cura di). (1998). *La scuola e l'università nella formazione primaria degli insegnanti. Il tirocinio e il laboratorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerra L., Lodini E. (1999). Il Tirocinio nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria. *Università e Scuola*, 1, 20-28.
- Hosack B. (2010). VideoANT: Extending Online Video Annotation beyond Content Delivery. *TechTrends*, 54, 3, 45-49.
- Michelutti G. (2001). *Il tirocinio nell'ambito di scienze della formazione primaria*. Udine: Forum.

15.

Il periodo di formazione degli insegnanti di scuola primaria: il punto di vista dei neo assunti in provincia di Salerno

Short Paper

Calenda M., Notti A.M., Formisano M.A.

Keywords:

formazione iniziale, bilancio delle competenze,
patto per lo sviluppo professionale, autovalutazione

La formazione degli insegnanti è un tema molto complesso intorno al quale stanno emergendo prospettive ed articolazioni diverse che sembrano però convergere intorno ad alcuni punti, quali la rilevanza dell'identità professionale come elemento chiave della professionalità, il concetto di conoscenza professionale come sapere empiricamente fondato e, infine, lo stretto rapporto tra ricerca e formazione (Grion, 2008, p. 120). L'anno scolastico 2015-2016 ha visto l'immissione in ruolo di docenti di tutti i gradi e ordini scolastici per effetto di quanto previsto dalla legge 13 luglio 2015, n. 107 i cui dispositivi normativi forniscono, tra l'altro, una precisa configurazione del periodo di prova e formazione, specificamente regolamentato dal D.M. n. 850 del 27/10/2015. I docenti sono professionisti della scuola (Damiano, 2004) e riflettere sulla loro professionalità implica la considerazione di problemi di diversa natura tra cui la questione della formazione e della formazione iniziale. Il periodo di prova e formazione è un momento di crescita e di sviluppo professionale finalizzato a verificare la padronanza degli standard professionali da parte dei docenti neo-assunti. La progettazione della formazione per i docenti neo-assunti si configura come luogo e tempo utile a sviluppare una maggiore conoscenza di sé, una maggiore conoscenza dei contesti socio-organizzativi nei quali il docente è inserito per promuovere uno sviluppo realistico di crescita personale e professionale (Sarchielli, Ruffini, 2001). In questi mesi, i neo assunti sono chiamati a redigere il bilancio delle competenze professionali in forma di autovalutazione con l'obiettivo di delineare gli aspetti da potenziare e di mettere a punto un progetto di formazione per lo sviluppo professionale, tenendo conto delle diverse funzioni della professionalità docente, raggruppate in tre aree: didattica, organizzazione, professionalità. Il periodo di formazione è fondamentale per la costruzione dell'identità professionale dei docenti mediante la sinergia tra pratica e riflessione sulla pratica (Montalbetti, 2005) e l'integrazione delle risorse possedute per svolgere positivamente l'attività di insegnamento.

Partendo da queste premesse, la ricerca intende rilevare la percezione e il grado di soddisfazione dei docenti neo assunti al termine del periodo di formazione iniziale. In particolare, intendiamo focalizzare la nostra attenzione sui possibili e auspicabili mutamenti che secondo gli insegnanti la formazione iniziale può apportare in vista della professionalizzazione in termini di assunzione di una visione e identità di insegnante. L'articolazione del progetto di ricerca prevede alcune fasi fondamentali:

- approfondimento del tema in letteratura e della normativa di riferimento;
- individuazione delle scuole primarie sedi dei docenti neo assunti;
- indagine esplorativa nelle scuole coinvolte (finalizzata ad una maggiore precisazione degli obiettivi e alla raccolta di informazioni per la costruzione degli strumenti di raccolta dati);
- predisposizione degli strumenti di raccolta dati (interviste/questionari);
- svolgimento delle interviste/somministrazione dei questionari;
- elaborazione ed interpretazione dei dati raccolti.

Bibliografia essenziale

- Damiano E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Grion V. (2008). *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*. Roma: Carocci.
- Montalbetti K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita & Pensiero.
- Ruffini C., Sarchielli V. (Eds.) (2001). *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*. Milano: Franco Angeli.

16.

Il tirocinio nella formazione dei maestri: verso un sistema di qualità Full Paper

Calvani A., Bandini G., Capperucci D., Menichetti L., Nepi L.D.

Keywords:

tirocinio, formazione primaria, competenze,
assicurazione della qualità, videoregistrazione

Il tirocinio nella formazione degli insegnanti ha rappresentato per un lungo periodo – e in parte rappresenta ancora – un’area grigia, di incerta connotazione, pervasa da fraintendimenti, che inficiano il senso stesso di un processo di professionalizzazione che dovrebbe integrare adeguatamente teoria e pratica. Il tirocinio è considerato come un puro adempimento formale oppure all’opposto come il momento in cui comincia il confronto effettivo con la realtà, a fronte di un’accademia i cui insegnamenti sono percepiti talvolta come astratti e di scarsa utilità nella pratica. Dall’inizio del nuovo millennio l’intero processo di formazione iniziale degli insegnanti è stato posto sotto i riflettori sia a livello internazionale che nazionale, in quanto riconosciuto come uno dei driver principali per il miglioramento qualitativo dei sistemi scolastici e quindi del benessere sociale. Congiuntamente, anche con il diffondersi della cultura della rendicontazione e del miglioramento progressivo, si chiede alla formazione iniziale di rispondere ad un sistema di competenze, strutturato in descrittori e indicatori, in grado di rendere meglio tracciabili le iniziative da mettere in atto e i miglioramenti conseguiti.

Il lavoro presenta le risultanze di quattro anni di attività progettuale e sperimentale presso un Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria (Università di Firenze) volta a rendere strutturato e migliorabile il percorso di tirocinio.

Tale attività ha portato a produrre un sistema di competenze (modello S3PI) e a consolidare l’utilizzo di un modello di lesson study integrato da videoregistrazioni per la documentazione delle esperienze didattiche effettuate dai tirocinanti nelle scuole (MARC) sui cui risultati è stata raccolta ampia documentazione. Il presente lavoro si sofferma sulle criticità ancora da affrontare per favorire la messa in pratica di una efficace Assicurazione della Qualità applicata ad un sistema complesso che implica l’assunzione di chiare responsabilità da parte di unità appartenenti all’Università e alla Scuola, in grado di

rendere la comunità dei tutor universitari e scolastici e dei tirocinanti capace di monitorare risultati e di condividere piani di miglioramento orientati all'acquisizione di competenze e consapevolezza professionali via via più mature.

Bibliografia essenziale

European Commission/EACEA/Eurydice, 2013. *Key Data on Teachers and School Leaders in*

Europe. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Bandini G., Calvani A., Falaschi E., Menichetti L. (2015). Il profilo professionale dei tirocinanti nel corso di studio in scienze della formazione primaria. Il modello SPPPI. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, 5(15), 89-104.

Calvani A., Maltinti C., Menichetti L., Micheletta S., Orsi M. (2015). La videoregistrazione come strumento per migliorare la qualità del tirocinio: bilancio di un'innovazione e ambiti di sviluppo. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, 5(15), 136-148.

17.

**L'approccio trialogico per la formazione dei futuri insegnanti:
uno studio
Full Paper**

Cesareni D., Sansone N., Bortolotti I.

Keywords:

online learning, costruzione di conoscenza,
approccio trialogico, webforum.

Il contributo descrive un percorso di formazione per futuri insegnanti basato sull'approccio trialogico all'apprendimento (TLA) (Paavola, Hakkareinen & Engestrom, 2010), che integra la componente individuale (approccio "monologico") e sociale (approccio "dialogico") dell'apprendimento, attraverso un terzo elemento: i processi intenzionali nel produrre collaborativamente artefatti di conoscenza, utili e motivanti. Cruciale è il riferimento alla Teoria dell'Attività (Engestr m, 1987) che vede la conoscenza come co-costruzione mediata da artefatti culturali e realizzata a livello interpersonale, attraverso l'interazione coi pari e con gli esperti.

Obiettivo del contributo è descrivere il percorso di formazione, riportando i principali dati relativi a partecipazione, gradimento e percezione dell'apprendimento da parte dei corsisti. Il contesto della ricerca è il Modulo di Tecnologie Didattiche all'interno del Tirocinio Formativo Attivo erogato in forma blended dall'Università Sapienza (a.a. 2014-2015). Dopo una descrizione del percorso, delle sue principali fasi, vengono presentati metodo e risultati dello studio.

Nello specifico, è stato considerato il gruppo degli insegnanti di Storia dell'Arte e Lingue (N=48). I corsisti hanno lavorato divisi in gruppi di 11-13 persone e all'interno di ciascun gruppo sono stati attribuiti alcuni ruoli (tutor sociale, scettico e sintetizzatore). Le attività online sono state ospitate dalla piattaforma Moodle integrata con l'uso di Google Drive.

Il corpus dei dati è rappresentato dalle note (N=795) inserite nei webforum, dalle tesine finali individuali (N=48) e dalle risposte (N=22) al questionario semi-strutturato di fine percorso. Sui dati raccolti sono state realizzate:

analisi qualitative del contenuto (tesine e risposte aperte dei questionari);
analisi quantitative e test statistici (note inserite, risposte chiuse ai questionari).

I risultati preliminari mostrano una partecipazione attiva (min. 6 interventi nei webforum) da parte del 91,7% dei corsisti. In particolare, i partecipanti con ruolo dimostrano una partecipazione maggiore rispetto a chi non ha un ruolo ($f = 4,35$; $p < .05$). Dall'analisi dei questionari emerge un elevato gradimento del corso (Punteggio medio 4 su 5); in particolare l'attività più apprezzata è stata la creazione collaborativa del progetto didattico finale (4,71 su 5). Nelle tesine finali, i corsisti identificano come aspetti positivi del modulo: la possibilità di confronto con colleghi di diverse discipline (52,1 %), la concretezza del lavoro collaborativo (18,8%), che ha permesso una riflessione di secondo livello (29,2%) e ha consentito di sperimentare e rivalutare l'uso delle tecnologie in ambito didattico (22,9%).

Tra gli apprendimenti acquisiti emergono la conoscenza e sperimentazione di strumenti utili per la didattica, le tecniche di apprendimento collaborativo (39,6%) e le modalità con cui trasferirle nella propria professione all'interno di un quadro generale di didattica costruttivista (22,9%).

Bibliografia essenziale

- Cesareni D., Cacciamani S., Fujita N. (2016). Role taking and knowledge building in a blended university course. *International Journal of Computer Supported Collaborative Learning*, 11(1), 9-39.
- Engeström Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Paavola S., Lakkala M., Muukkonen H., Kosonen K., Karlgren K. (2011). The roles and uses of design principles for developing the dialogical approach on learning Research. *Learning Technology*, 19, 3, 233-246.
- Paavola S., Hakkarainen K., Engeström Y. (2010). Dialogical approach as a new form of mediation. In A. Morsh, A. Moen, S. Paavola (Eds.), *Collaborative knowledge creation: Practices, tools, and concepts* (pp. 9-23).
- Strijbos J. W., De Laat M.F. (2010). Developing the role concept for computer-supported collaborative learning: An explorative synthesis. *Computers in Human Behavior*, 26, 495-505.
- Topping K. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-45.
- Vygotskij L.S. (1978). *Mind and Society*. The Development of Higher Psychological Processes, Harvard University Press, Cambridge (ma) (trad. it. *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino 1980).

18.

**Insegnare a tutti nella scuola di tutti? Disegno e primi risultati
di un'indagine sulle convinzioni democratiche dei futuri insegnanti**

Full Paper

Ciani A., Vannini I.

Keywords:

convinzioni degli insegnanti, formazione iniziale,
individualizzazione didattica, scienze della formazione primaria,
indagine longitudinale

Come sostenere la competenza dei futuri insegnanti, impegnati a lavorare nel tortuoso sentiero di chi respinge la strada facile dell'autoreferenzialità e dell'autoritarismo? Come promuovere le loro convinzioni progettuali, didattiche, valutative e riflessive che dovranno tendere verso una scuola che dà pari opportunità di accesso perché dà pari opportunità di apprendimento? Sono questi gli importanti interrogativi che guidano la presente ricerca, impegnata ad analizzare e comprendere come il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria possa offrire un modello formativo che costituisca, da un lato, un orizzonte di senso e d'impegno alla propria immagine di docente e, dall'altro, un riferimento metodologico-operativo credibile e valido rispetto alle professionalità di insegnanti da formare.

All'interno di questa cornice, l'oggetto della ricerca che viene presentata (promossa dal CdL SFP dell'Università di Bologna e coordinata da un gruppo interdisciplinare di ricerca¹) è l'analisi diacronica delle convinzioni degli studenti di Scienze della Formazione Primaria in merito ad un'immagine di professione docente e di scuola sempre più orientata in senso democratico. Lo scopo dell'indagine è monitorare quanto, nel tempo, il nuovo curriculum (DM 249/2010) di Scienze della Formazione Primaria riesca a influenzare la progressiva costruzione di *convinzioni democraticamente orientate* in ambito educativo e didattico. Più precisamente, le convinzioni democraticamente orientate si configurano principalmente come variabile dipendente dell'indagine, mentre il nuovo curriculum di Scienze della Formazione Primaria come sistema di variabili indipendenti, insieme ad altre variabili psico-sociali e socio-politiche che sono invece esplorate in senso sincronico. Infatti, la sfida che si pongono oggi i Corsi SFP è quella di incidere sempre più, nel corso degli anni, sulla costruzione di una nuova professionalità dell'insegnante, fatta di solide competenze e anche – in quanto dimensioni che sostanziano le com-

petenze stesse – di atteggiamenti e convinzioni sulla funzione docente e sul ruolo della scuola in una società che si dichiara democratica.

La rilevazione delle convinzioni avviene attraverso lo strumento del *questionario*: il disegno è quello di un'indagine correlazionale di tipo longitudinale. L'indagine pone come focus la prospettiva longitudinale su coorti monitorate lungo gli anni, fino al termine del loro percorso accademico. Essa ha quindi l'ambizione di fare contestualmente analisi di panel e analisi di trend. Anche all'interno delle singole rilevazioni effettuate negli anni, si analizza come e in che modo le diverse variabili concorrenti al curriculum SFP riescano a spiegare la varianza dei dati che accompagnano l'immagine della professione docente e l'idea di scuola dei giovani futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria.

Nel contributo verranno presentati il disegno complessivo della ricerca e i primi risultati di tipo descrittivo sulle prime coorti analizzate; così come saranno accennate le prime ipotesi di tipo correlazionale che vanno emergendo.

Bibliografia essenziale

- Betti, Ciani, Lovece, Tartufoli (2014). Costruire competenze progettuali e valutive attraverso la didattica laboratoriale. Una ricerca esplorativo-qualitativa nel corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna. *Italian Journal of Educational Research*, 13, 29-44.
- Bloom B.S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment (UCLA-CSIEP)*, 1(2), 1-12.
- Calderhead J., Robson M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conception of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8.
- Crahay M. (2012). *L'Ecole peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck.
- Dewey J. (1949). *Democrazia e educazione*. Trad. it. Firenze: La Nuova Italia.
- Fenstermacher D.G., Richardson V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers college Record*, 107(1), 186-213.
- Perrenoud P. (1999, trad. it. 2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Richardson V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T.J. Buttery, E. Guyton (a cura di), *Handbook of research on teacher education. A project of association of Teacher Educators* (pp. 102-119). New York: Macmillan Library.
- Vannini I., Mantovani L. (2007). I giovani insegnanti laureati in Scienze della Formazione Primaria. Un'indagine empirica tra gli abilitati del Corso di laurea di Bologna. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 2, 15-70.
- Vannini I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi di ricerca empirica in educazione*. Milano: Franco Angeli.

19.

EAS: “Organizzatore professionale¹”.
Dispositivo per la formazione iniziale e continua degli insegnanti
Full Paper

Ferrari S., Sinini G.

Keywords:

EAS, formazione iniziale e continua insegnanti, ICT, didattica 2.0

Il presente contributo rappresenta il primo punto d'arrivo di un percorso di ricerca intrapreso dall'equipe del CREMIT² con l'obiettivo di verificare se e in che modo il modello didattico degli Episodi di Apprendimento Situato (Rivoltella 2013), sia funzionale allo sviluppo della professionalità docente e alla costruzione della sua identità. La ricerca nasce sulla scia delle sperimentazioni sul metodo condotte dal 2013 a oggi. A partire da allora il CREMIT è stato artefice di una progressiva disseminazione del metodo su diversi fronti. Il primo fronte è la formazione iniziale nell'ambito della quale il metodo è stato proposto e sperimentato: II ciclo TFA (629 docenti), I ciclo PAS (525), II ciclo PAS (306), Scienze della formazione Primaria (168), per un totale di 1932 futuri insegnanti in formazione presso le sedi dell'Università Cattolica. Il secondo fronte è rappresentato dalla rivista di aggiornamento professionale per insegnanti SIM (Scuola Italiana Moderna, edita dall'Editrice La Scuola): SIM, sotto la direzione di Pier Cesare Rivoltella dal 2014, si configura quale “luogo” di incontro tra il mondo della ricerca e le buone pratiche degli insegnanti. Il nucleo attorno al quale si viene a costruire questa occasione di formazione per gli insegnanti in servizio e futuri, quale raccordo tra formazione iniziale e continua³ e il metodo EAS. SIM KIT in particolare è il contenitore formativo di pratiche didattiche, sviluppate secondo il metodo, con l'obiettivo di «proporsi come un modo di fare scuola» (Amarelli in Rivoltella 2015). Infine nell'ambito di sperimentazioni finanziate sull'introduzione di dispositivi mobili e digitali nella didattica (Generazione WEB, Smart Future – Samsung) e proposte di formazione nelle scuole. Il metodo ha funzionato da direttrice in grado di orientare le pratiche degli insegnanti in progetti ad elevata e media complessità, non solo dovuta all'introduzione dei devices (Ferrari in Rivoltella 2014): 2076 docenti, per 1220 ore di formazione tra incontri e seminari. La ricerca, condotta trasversalmente a questi fronti ha inteso indagare se e come il metodo funzioni da «organizzatore professionale», ovvero quanto consenta all'insegnante di ripensare le tre azioni della sua professionalità:

comunicare, progettare e valutare (Rivoltella 2015). La prima fase della ricerca ha previsto la somministrazione di un questionario on line agli insegnanti incontrati nelle sperimentazioni. Ha riposto circa il 60% del campione, pari a 486 compilazioni. Il campione è così distribuito: 23,36% scuola primaria, 40,54% secondaria di I grado, 30,69% secondaria di II grado. Tra i dati più interessanti, individuiamo subito che il 62% si dichiara completamente d'accordo⁴ nel riconoscere l'EAS come "dispositivo per costruire materiali didattici", in linea con l'altra variabile, che individua l'EAS come un modello didattico che "costringe alla progettazione didattica" (61%): nel metodo EAS l'azione progettuale è ad alta densità, chiedendo di organizzare un ristretto ma significativo numero di contenuti attorno a una attività o compito situato. In ultima analisi il 58% degli insegnanti conferma, che il metodo rappresenta uno "strumento di aggiornamento professionale". L'adozione del metodo EAS è il giro di vite in ordine alla progettazione per competenze e la sua transizione da una programmazione per contenuti, chiedendo all'insegnante di interrogarsi in maniera più consapevole sulle proprie pratiche e definire la propria identità.

- 1 L'espressione è stata indicata da Patrizia Magnoler nel corso di un seminario a Macerata su TLA e tecnologie e ripresa da Rivoltella in *Didattica Inclusiva con gli EAS* (2015).
- 2 Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Informazione e alla Tecnologia, dell'Università Cattolica di Milano, diretto da PierCesare Rivoltella.
- 3 La rivista si rivolge anche agli studenti delle Facoltà di Scienze della formazione primaria.

Bibliografia essenziale

- Galliani L. (2002). Riscrivere i percorsi della formazione. In C. Xodo (a cura di), *I nuovi curricoli universitari*, Atti della III Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria, Padova 25-26-27 ottobre 2000. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gee J.P. (2007). *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina, 2013.
- Laurillard D. (2012). *Insegnamento come scienza della progettazione*. Tr. it. Milano: Franco Angeli, 2014.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2013a). *L'Agire didattico*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella P.C. (2013b). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella P.C. (2014a). *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella P.C. (2014b). *Smart Future. Didattica, media digitali e inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- Rivoltella P.C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: La Scuola.
- Sinini G. (2013). *La competenza circolare. Media digitali, didattica e formazione degli insegnanti*. San Cesario di Lecce: Pensa.

20.

Insegnanti e ricerca: da competenza a dimensione identitaria **Analisi di un dispositivo formativo** Full Paper

Lisimberti C., Montalbetti K.

Keywords:

identità professionale; insegnanti; ricerca;
didattica universitaria; formazione iniziale.

La costruzione dell'identità professionale docente è un processo complesso, lungo e ricorsivo che coinvolge la persona e il contesto, all'interno del quale si intrecciano elementi di natura diversa (individuali, sociali e culturali) (Bejaard, Mejer, Verloop, 2004). Fra i molti fattori la formazione gioca un ruolo strategico (Bullough, 1997) poiché, attraverso i modelli, i dispositivi e i contenuti proposti, ne orienta la strutturazione e la progressiva trasformazione (Fajet et al., 2005; Lisimberti, 2006; Grion, 2008; Pillen, Beijaard, den Brok, 2013).

Nel contributo l'attenzione è centrata sulla formazione delle competenze di ricerca intese come dimensioni costitutive dell'identità professionale docente le quali da un lato si inseriscono a pieno titolo nelle competenze trasversali, giudicate sempre più importanti e dirimenti per qualsiasi professionalità, dall'altro concorrono a sviluppare il profilo di docente riflessivo (Schon 1993, Montalbetti 2005), essenziale per assicurare lo sviluppo professionale continuo al singolo e il miglioramento del contesto scolastico.

A questa prospettiva devono corrispondere l'impostazione dei percorsi che affrontano le tematiche metodologiche, la scelta dei contenuti e l'adozione delle strategie didattiche. Oggetto di presentazione è il dispositivo formativo messo in atto nell'insegnamento di Metodi della ricerca educativa collocato al I anno nel Corso di laurea in Scienze della formazione primaria presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore; la peculiarità dei contenuti metodologici, spesso percepiti come periferici rispetto all'attività professionale dell'insegnante, ha indotto ad avvalorare in modo marcato la sinergia fra elementi teorici e declinazioni operative per far emergere l'inscindibilità del processo di insegnamento da quello euristico ponendo le premesse per riconoscere la competenza di ricerca come dimensione dell'identità professionale in costruzione. A valle del percorso si è inteso rilevare le percezioni dei futuri insegnanti rispetto all'efficacia delle diverse strategie adottate po-

nendo attenzione non solo alle acquisizioni teorico-pratiche ma anche alle ricadute sul piano identitario.

Bibliografia essenziale

- Beijaard D., Meijer P. C., Verloop N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bullough R. (1997). Practicing theory and theorizing practice in teacher education. In J. Loughran, T. Russell (Eds.), *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13-30). London: Falmer Press.
- Fajet W., Bello M., Ahwee S.L., Mesler J.L., Shaver A.N. (2005). Pre-service Teachers' Perceptions in Beginning Education Classes. *Teaching and Teacher Education*, 21 (6), 717-727.
- Grion V. (2008). Qualità della didattica universitaria e formazione iniziale degli insegnanti. In C. Biasin (Ed.), *La responsabilità sociale dell'Università per le Professioni* (pp. 269-281). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lisimberti C. (2006). *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Montalbetti K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pillen M., Beijaard D., den Brok P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching. Theory and practice*, 19 (6), 660-678.
- Schon D. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.

21.

La *line drawing technique* come strumento di ricerca e di formazione del professionista riflessivo nei percorsi TFA

Full Paper

Longo L.

Keywords:

riflessività, sviluppo professionale, percezioni degli insegnanti, formazione degli insegnanti

Il tema della riflessività e del suo sviluppo all'interno dei percorsi formativi destinati ai futuri insegnanti rappresenta sempre più una questione centrale del dibattito scientifico (Montalbetti, 2005; Magnoler, 2008; Calvani, et al., 2011; Gola, 2015).

A partire da un inquadramento teorico-metodologico (Schön, 1993, 2006; Orland, 2000) sull'utilizzo di specifiche tecniche visuali e metodi per formare alla riflessività, il contributo presenta la *line drawing technique*, una forma di rappresentazione grafica nella quale ciascuna persona è invitata ad una breve meta riflessione sul percorso professionale e di studio vissuto, come strumento di indagine conoscitiva e come modalità di formazione al pensiero riflessivo di studenti che si preparano a diventare insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado.

La riflessività nei contesti professionali risulta essere un dispositivo necessario perché permette ai professionisti di diventare consapevoli dei modelli teorici ed operativi che sottostanno alle loro pratiche.

Anche se è possibile teoricamente per un futuro insegnante riflettere sulla propria esperienza professionale da solo, tenere un diario, rileggerlo a distanza di tempo, mettersi sempre in discussione, di solito la pratica riflessiva ha un buon risultato in un contesto in cui è prodotta e sostenuta da uno sforzo mediato da chi fa ricerca.

Al fine di identificare e coniugare saperi, teorie dell'azione e rielaborazioni di esperienze e convinzioni, sono stati scelti alcuni strumenti di raccolta dati di tipo qualitativo (intervista, rappresentazione grafica) che consentissero l'esplicitazione e la rappresentazione delle conoscenze e delle immagini sulla professione insegnante (Gola, 2015).

A partire da una metodologia di tipo qualitativo, è stata realizzata la raccolta ed analisi di 232 rappresentazioni grafiche di altrettanti studenti tirocinanti in formazione, che frequentavano i percorsi TFA (Tirocini formativi attivi) nell'anno accademico 2014-2015.

La ricerca si è articolata in tre fasi: una prima fase, durante la quale sono state condivise con i partecipanti le finalità e le modalità di raccolta delle rappresentazioni e le modalità di realizzazione delle interviste; una seconda fase, in cui sono state realizzate le interviste ed è stato chiesto agli studenti futuri insegnanti di tracciare, attraverso una linea, il percorso personale di studio e di sviluppo professionale; una terza dedicata all'analisi dei materiali di ricerca raccolti.

La linea ha rappresentato una metafora che ha consentito a ciascun tirocinante di riflettere sui momenti positivi e critici delle esperienze di studio e professionali vissute; le interviste hanno invece aiutato i futuri insegnanti ad esplicitare meglio quanto rappresentato e a riflettere su come ci si percepisce e sulle conoscenze acquisite.

Bibliografia essenziale

- Calvani A., Bonaiuti G., Andreocci B. (2011). Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente. *Giornale Italiano della Ricerca Eucativa. Rivista SIRD*, IV, 6/6, 29-42.
- Magnoler P. (2008). *L'insegnante professionista*. Macerata: EUM.
- Montalbetti K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- Orland L. (2000). What's in a line? Exploration of a research and reflection tool. *Teachers and teaching: theory and practice*, 6, 197-213.
- Schön D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schön D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.

22.

Interventi operativi in contesto informale per imparare a guardare gli apprendimenti dei bambini nella formazione iniziale degli insegnanti

Full Paper

Maurizio R., Michelini M., Vidic E.

Keywords:

formazione iniziale insegnanti, educazione scientifica,
apprendimento situato

La formazione dei futuri insegnanti primari contiene nuove sfide rispetto al passato tra le quali la costruzione della competenza nel campo dell'educazione scientifica capace di coniugare conoscenza di base e cultura per guadagnare professionalità in termini trasversali (Michelini 2004). Il Corso di Didattica della Fisica di Scienze della Formazione Primaria dell'UniUd ne sta studiando, dal 2000, strumenti, metodi e modelli con una sperimentazione di ricerca e proponendo una formazione degli studenti che integra 3 modelli: a) Metaculturale, basato sulla discussione critica sul piano disciplinare, didattico e pedagogico di proposte didattiche tematiche messe a punto con ricerche presenti nella letteratura internazionale in materia; b) Esperienziale in cui gli studenti sperimentano personalmente le proposte didattiche, mediante tutorial, per: riflettere sui nodi concettuali, riconoscere le caratteristiche di percorsi coerenti che promuovono i ragionamenti ed il coinvolgimento dei bambini nel processo di apprendimento e costruire attività basate sulla problematizzazione (*Inquiry Based Learning*); c) Situato con la co-progettazione di percorsi sperimentali innovativi con docenti e supervisori universitari e con docenti di scuola primaria nelle cui classi gli studenti applicano con i bambini il percorso attivando una meta-riflessione sulle loro pratiche educative (Michelini 2004, 2012). Tali modelli sono stati integrati con l'apprendimento informale acquisito nell'esperienza, nel processo di ricerca-azione dell'insegnante che sperimenta le proposte didattiche in cui il riferimento teorico per la ricerca didattica è il Model of Educational Reconstruction (MER) (Duit, et al. 2005; Duit, 2008). Palestra per una prima fase di formazione sul campo è stata la Mostra Giochi, Esperimenti, Idee (GEI) che comprende 15 sezioni con 250 esperimenti sui quali gli studenti hanno realizzato micro interventi operativi per imparare a guardare come i bambini imparano. Al termine di un articolato percorso formativo su contenuti, metodi ed esercitazioni didattiche, hanno progettato un micro intervento laboratoriale di 2 ore, introdotto in termini problematizzanti (Stefanel 2002; Fedele 2005; Bra-

damente 2005; Michellini 2006); si sono messi in gioco con una proposta di lavoro per la quale hanno selezionato esperienze che coniugano l'operatività al ragionamento attraverso micro step cognitivi che sono stati monitorati per imparare a seguire come il bambino agisce ed evolve nell'apprendimento a piccoli passi. Una mostra interattiva, quindi, come contesto in cui gli studenti possano coniugare la natura informale dell'attività, la focalizzazione di una modalità di costruzione della conoscenza scientifica a partire dall'esperienza e dall'operatività capace di costruire un ponte tra le idee di senso comune e quelle scientifiche, la pianificazione del monitoraggio, la conduzione di una documentazione sull'agito e l'analisi dei processi di apprendimento di un gruppo di 15-20 alunni.

Bibliografia essenziale

- Abell S. (2007). Research on science teachers' knowledge. In S.K. Abell, N.G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 1105-1149). Mahwa: Erlbaum.
- Ball D. L., Cohen D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory. In L. Darling-Hammond, G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession* (pp. 3-31). S. Francisco: Jossey-Bass.
- Berger H., Eylon B-S., Bagno E. (2008). Professional Development of Physics Teachers. *Journal of Science Education Technology*, 17, 399-409.
- Borko H. (2004). Professional development and teacher learning. *Educ. Res.*, 33(8), 3-15.
- Davis A., Smithey J. (2009). Beginning Teachers Moving Toward Effective Elementary Science Teaching. *Science Education*, 93(4), 745-770.
- Duit R. (2008). Physics Education Research – Indispensable for Improving Teaching and Learning. In R. Jurdana-Sepic et al. (Eds.), *Frontiers of Physics Education* (pp. 2-10). Rijeka: Zlatni
- Michellini M., Santi L., Stefanel A. (2013). La formación docente: un reto para la investigación. *Revista Eureka sobre Enseñanza de las Ciencias*, 10, 846-870. 40.
- Michellini M. (1995). *Giochi, Esperimenti, Idee – Dal materiale povero al computer non-line: 120 esperimenti da fare, non solo da guardare*. Catalogo della mostra GEI, Università di Udine, Arti Grafiche Friulane.
- Michellini M. (1994). *Games, Experiments, Ideas – From low cost materials to computer on-line*. Udine: Forum.
- Michellini M. (2004). *L'educazione scientifica nel raccordo territorio/università a Udine*. Udine: Forum.
- Michellini M. (ed.), (2004). *Quality Development in the Teacher Education and Training*. Girep book of selected papers. Udine: Forum.

**La cogestione dei laboratori tra docenti di Docenti
di Didattica Disciplinare e di Didattica Generale**

Full Paper

Michellini M., Rossi P.G., Vidic E.

Keywords:

didattica disciplinare, didattica generale, epistemologia,
metodologie, formazione insegnanti

La formazione degli insegnanti di scuola primaria è una sfida a molte dimensioni sia per le competenze e le conoscenze che sottendono alla preparazione stessa, sia per il tempo complessivo che appare sicuramente insufficiente in relazione ai contenuti e ai percorsi che sembrano necessari.

Altra competenza che un docente della scuola della complessità dovrebbe padroneggiare è saper costruire percorsi in cui differenti fili e dimensioni siano tra loro connesse e viaggino in parallelo, supportandosi reciprocamente. La stessa parcellizzazione dei tempi scolastici richiede che varie finalità siano intrecciate e procedano unitariamente.

Un possibile parziale rimedio alle due precedenti problematiche è sicuramente la presenza di processi sinergici e plurali tra più discipline in cui differenti prospettive, come quelle delle didattiche disciplinari e quelle della didattica generale, siano coinvolte in uno stesso percorso.

La possibilità di cogestire spazi laboratoriali avrebbe plurimi vantaggi:

- evidenziare come le due logiche interagiscono nella progettazione di processi didattici;
- comprendere come le scelte derivanti da uno sguardo più centrato sulla disciplina e da uno più centrato sulla didattica intervengano non su processi distinti, ma sulla scelta delle stesse variabili (scelta dei mediatori, delle consegne e delle attività, organizzazione degli spazi e dei tempi);
- aumentare i tempi disponibili per le singole aree;
- costruire percorsi più validi qualitativamente, più complessi e completi.

Ogni percorso proposto da didattica generale verte su uno specifico topic, così come ogni percorso di didattica disciplinare richiede scelte metodologiche. I laboratori gestiti collegialmente permettono sia di cogliere le interazione tra differenti competenze, sia di aumentare lo spazio-tempo per ciascuna disciplina.

Ma quale è il contributo reciproco tra didattica disciplinare (DD) e didattica generale (DG)?

Superato qualsiasi approccio riduzionista, che vede i due interventi operare su aspetti differenti (ad esempio sugli aspetti disciplinari e/o sugli aspetti relazionali) con una logica sommativa, nelle esperienze che andremo a descrivere si mostrerà come la riflessione effettuata su uno stesso processo da docenti di DD e DG permetta di evidenziare elementi che vanno a incidere sui percorsi di concettualizzazione e sull'organizzazione dell'azione didattica complessiva con una logica interattiva e non sommativa.

Il caso descritto è stato realizzato presso il corso di laurea di S.d.f.p. dell'Università di Udine. All'interno del Laboratorio di Fisica, dopo attività in cui gli studenti avevano approfondito alcune tematiche e preso visione e sperimentato vari percorsi predisposti dalla docente sull'energia, agli stessi era stato chiesto di predisporre delle attività da effettuare in classi della scuola primaria.

I percorsi progettati sono stati presentati dagli studenti in aula e commentati e discussi insieme dalla docente di Didattica della Fisica (DF) e da un docente di DG di altra Università.

L'esame del dibattito evidenzia alcuni elementi. Quello che ci preme sottolineare in questo contesto, in cui sicuramente la presenza di un docente estraneo al corso di laurea non ha permesso quella continuità e coerenza altrimenti possibile, sono alcuni passaggi che permettono di cogliere il contributo delle due prospettive e l'intreccio fra i due interventi.

Un gruppo di studenti ha proposto di effettuare il brainstorming nella fase iniziale del proprio intervento. La puntualizzazione della docente di DF si è focalizzata sulla domanda iniziale e sul legame tra la domanda stessa e le esperienze mostrate precedentemente agli studenti: quali strumenti avevano gli studenti per formulare ipotesi che si basassero su dati oggettivi? Lo studente deve avere gli strumenti per avanzare risposte e ipotesi non casuali o generiche e questo garantisce una evoluzione epistemologicamente corretta della concettualizzazione. Nello specifico la docente ha esaminato quali elementi fossero stati forniti perché lo studente potesse formulare un'ipotesi e abituarsi a un percorso interpretativo basato sul processo "previsione-esperimento-confronto".

Anche il docente di DG ha focalizzato la sua attenzione sul ruolo del brainstorming, cercando di capire come si pensava di utilizzare quanto sarebbe emerso dallo stesso e come venisse gestito il processo di costruzione della concettualizzazione. Quale spazio veniva lasciato all'emergere di ipotesi e come le stesse sarebbero poi state riprese? Quale tempo per riprenderle tutte? L'attenzione era posta poi su quali processi/strumenti sarebbero stati attivati per dare la possibilità agli studenti della scuola primaria di esplicitare e organizzare il proprio pensiero dopo la visione degli esperimenti: quali processi i futuri insegnanti avevano previsto per gli studenti della primaria in

modo che questi ultimi potessero costruire e descrivere le loro concettualizzazioni dopo la visione o la partecipazione alle attività (costruzione di un testo come lavoro individuale, presa di appunti durante le attività e poi riorganizzazione, costruzione di un testo collaborativo, lavoro di gruppo)?

In relazione a un secondo progetto degli studenti la docente di DF ha focalizzato l'attenzione sul tipo di esperimenti selezionati, sulla possibilità degli stessi di essere "evidenti" (siete sicuri di dimostrare quanto previsto con questo esperimento?) e sul legame tra la complessità degli stessi e le potenzialità di studenti di 8/9 anni (quante variabili considerate contemporaneamente?). L'osservazione del docente di DG era rivolta alla sostenibilità spazio-temporale del percorso. Inoltre ha evidenziato come fosse importante fornire anche altri elementi di dettaglio centrali per comprendere se gli obiettivi previsti potessero essere raggiunti: quali domande sono poste, che consegne date, che attività di sintesi e di registrazione sono state proposte agli studenti, che elementi per monitorare avere previsto? In altri termini entrambe i docenti hanno diretto la loro attenzione sulla stessa attività e sui mediatori predisposti, focalizzandone aspetti differenti. Benché entrambi abbiano messo a fuoco il processo di concettualizzazione, la docente di DF ha analizzato soprattutto la coerenza tra tale concettualizzazione e il sapere sapiente e i processi di epistemologia disciplinare, il docente di DD ha analizzato la presenza di elementi procedurali che permettessero di esplicitare la concettualizzazione e di dare stabilità alla stessa, oltre che rendere sostenibile il processo stesso. Siccome tali processi non possono essere visti come nettamente separati, entrambi i docenti sono intervenuti, anche se parzialmente, sui vari aspetti.

Altro termine, presente nelle due prospettive, ma con significati in parte differenti è "sostenibilità": per la docente di DD sostenibilità significa soprattutto praticabilità dei percorsi sperimentali, loro fattibilità e possibilità di una facile e significativa lettura dei risultati, e dell'evidenza del processo di interpretazione anche per studenti della scuola primaria. Per il docente di DG la sostenibilità riguarda un'adeguata previsione di tempi e spazi, l'utilizzo di processi che permettano l'esplicitazione della concettualizzazione e il monitoraggio, la presa in carico delle problematiche dell'inclusione e della personalizzazione. Anche questa distinzione può risultare forzata in quanto nella progettazione, pur se effettuata da uno solo dei due docenti, tali elementi vengono comunque presi in carico, forse non sempre con la dovuta competenza.

Il teacher portfolio per una professionalità emergente

Full Paper

Rivoltella P.C., Magnoler P.*Keywords:*portfolio, competenza, sviluppo professionale,
riconoscimento professionale, alternanza

La formazione iniziale avvia un processo di sviluppo professionale che connette la trasformazione identitaria con la progressiva competenza nel gestire “I gesti del mestiere” (Bekers, 2007) anche in rapporto ad una cultura professionale (Clot, 2008). L’alternanza, come principio e dispositivo (Mehran e Vanhulle, 2007), caratterizza l’avvio alla professionalizzazione nel Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, inserendo gli studenti in una dialettica tra saperi teorici e saperi pratici.

Come poter rilevare lo sviluppo professionale e attraverso quali indici/evidenze? L’impossibilità di poter recuperare la complessità dell’agire e di poter osservare la mobilitazione delle risorse da parte del soggetto in situazione (Perrenoud, 1996), pone dei problemi nella rilevazione stessa delle competenze maturate dallo studente. Si rende necessario perciò adottare una particolare prospettiva per guardare al riconoscimento di una professionalità emergente (Jorro, 2011), che permetta di cogliere quegli indici predittivi di una futura competenza in atto e la progressiva ascrizione a sé di un ruolo. La triangolazione di dati (Pellerey, 2005) che consente di integrare la rivisitazione del percorso da parte del soggetto, le tracce (evidenze) del percorso, e una visione esterna, costituiscono la base sulla quale fondare i processi di riconoscimento inteso come valutazione, valorizzazione, legittimazione.

La ricerca si pone, quali obiettivi, di individuare un modello per la triangolazione dei dati utile a far emergere e valutare i risultati, in termini di sviluppo professionale, del percorso formativo di Scienze della Formazione Primaria documentato in un e-portfolio (Mottier Lopez, Vanhulle, 2008; Bélair, Van Nieuwenhoven, 2010; Lacourse, 2011; Karsenti, et Collin, 2012).

Due università (Milano Cattolica, Macerata) hanno elaborato un percorso di ricerca in tre fasi:

La prima fase ha riguardato

- la negoziazione di un riferimento comune per definire le competenze (Profilo di competenze, famiglie di situazioni),
- la costruzione di un e-portfolio per raccogliere la documentazione (a partire dal secondo anno del corso di laurea)

La seconda fase prevede le seguenti operazioni effettuate dallo studente:

- individuazione di almeno due-tre competenze, sulla base della documentazione depositata nel portfolio, per tracciarne lo sviluppo,
- integrazione della documentazione al fine di poter esplicitare passaggi mancanti,
- rivisitazione ed esplicitazione del cambiamento professionale attraverso la composizione di sintesi multimediali.

La terza fase, curata da tutor organizzatori-coordinatori e ricercatori, è dedicata alla co-definizione

- degli elementi riferibili allo sviluppo professionale,
- dei criteri per elaborare un processo co-valutativo che verrà sperimentato con gli studenti del V anno del corso magistrale LM85bis.

I risultati della ricerca consentiranno di

- comprendere i passaggi evolutivi nello sviluppo delle competenze,
- rilevare le tracce del processo di sviluppo identitario professionale,
- identificare i dispositivi che risultano maggiormente significativi per l'evoluzione delle competenze.

Bibliografia essenziale

Bélair L.M., Van Nieuwenhoven C. (2010). Le portfolio, un outil de consignment ou d'évaluation authentique? In (sous la direction de) Paquay L., Van Nieuwenhoven C., Wouters P., *L'évaluation, levier du développement professionnel?* (pp. 161-175). De Boeck, Bruxelles.

Berkers J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles: De Boeck.

Clot Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.

Jorro A., De Ketele J.M. (2011). *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* Bruxelles: De Boeck.

Karsenti T., Collin S. (2012). Le portfolio électronique en formation initiale des enseignants. In M. Giglio, S. Boéchat-Heer (dir.), *Entre innovations et réformes dans la formation des enseignants* (pp. 81-94). Bienne: HEP-BEJUNE.

Lacourse F. (2011). Des jurys de portfolio de compétences vers une espace de reconnaissance. In A. Jorro, *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* (pp. 131-146). Bruxelles. De Boeck.

Merhan F., Ronveaux C., Vanhulle S. (2007). *Alternance en formation*. Bruxelles: De Boeck.

Michaud C. (2010). *Le portfolio: un en-(je)u de formation et de développement professionnel*. Education. Université Claude Bernard - Lyon I, French. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00558922/document>.

Mottier Lopez L., Vanhulle S. (2008). Portfolio et entretien de co-évaluation: des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants. In (sous la direction de), G. Baillat, J.M. De Ketele, L. Paquay, C. Thélot, *Évaluer pour former* (pp. 143-158). De Boeck, Bruxelles.

**Il laboratorio *Life Skills*: un modello di training per l'esercizio
e lo sviluppo delle competenze comunicative
e relazionali dei futuri maestri in formazione**

Short paper

Zapparrata M.V., Muscarà M.

Keywords:

life skills, relazione educativa, formazione iniziale,
agire riflessivo, sviluppo professionale

Quando si esortava Don Milani a suggerire agli altri come dovessero “fare scuola”, egli saldamente rispondeva che non ci si dovrebbe preoccupare di cosa bisogna fare per “fare scuola”, ma piuttosto di come bisogna essere (Don Milani, 1958, p.239). L'insegnante, infatti, contestualmente al processo di trasmissione degli oggetti culturali, invia informazioni circa se stesso e il proprio modo di essere ai propri discenti, attraverso la relazione educativa.

Le competenze emotive e relazionali del maestro, variabili significative dell'efficacia didattica (Francescato, Putton e Cudini, 1998; Goleman, 1995; Gordon, 1991; Petter, 2006; Staccioli, 1997; Rogers, 1969) e matrici di processo, agenti ed intervenienti, determinano e definiscono colore, direzione e significatività di ogni relazione. La cura e l'attenzione alla qualità delle dinamiche della relazione educativa instaurata con l'allievo divengono compiti imprescindibili del docente, poiché il carattere impresso alla relazione ne influenza e ne corrobora il percorso di conoscenza, di formazione fino allo sviluppo delle funzioni cognitive superiori (Barnao Fortin 2009; Boffo 2007; Gordon 1991). Competenze autoriflessive, consapevolezza della natura interattiva del processo apprenditivo, capacità di azione consapevole per un “fare educativo” che guarda all'unicità del soggetto, alla sua sfera emotiva e relazionale e non solo cognitiva, divengono le principali direzioni di marcia che il *Magister Sapiens Sapiens* deve intraprendere per costruire una effettiva relazione autentica e per creare opportunità di crescita formativa per i propri allievi.

Questo contributo presenta i primi esiti del laboratorio *Life Skills*, finalizzato a sperimentare e verificare un modello di training per l'esercizio e lo sviluppo delle competenze comunicative e relazionali dei futuri maestri.

Il laboratorio, concepito come luogo e occasione per *pensare e riflettere* sul futuro ruolo professionale, a cui hanno preso parte 60 studenti del corso di laurea in Scienze della formazione primaria dell'Università Kore di Enna,

ha inteso accompagnare i futuri maestri lungo il cammino della costruzione della propria identità di ruolo, portando alla luce e valorizzando le risorse personali, potenziando l'esercizio delle capacità di revisione, di autoregolazione e di autoefficacia percepita, nella prospettiva di una *funzione docente riflessivamente orientata*.

Bibliografia essenziale

- Albanese O., Fiorilli C. (2012). *Le emozioni a scuola*. Trento: Erickson.
- Barnao C., Fortin D. (2009) (eds.). *Accoglienza e autorità nella relazione educativa. Riflessioni multidisciplinari*. Trento: Erickson.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2012) (eds.). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, Brescia: La Scuola.
- Colombo M. (2005). *Riflessività e creatività nelle professioni educative*. Milano: Vita e Pensiero.
- Francescato D., Putton A., Cudini S. (1998). *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*. Roma: Carocci.
- Goleman D. (1995). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli.
- Gordon T. (1991). *Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon: pratiche educative per insegnanti genitori e studenti*. Giunti Lisciani.
- Petter G. (2006). *Il mestiere di insegnante*. Firenze: Giunti.
- Schon D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Roma: Franco Angeli.
- Staccioli G. (1998) (eds.). *Tra le righe. Vivere volentieri la scuola di base*. Roma: Carocci.

Sessione 2 B

**LA FORMAZIONE INIZIALE COME PRIMA TAPPA
DELLA PROFESSIONALITÀ DOCENTE**

Coordinano: Iavarone M.L. e Colazzo S.

26.

L'uso dei video nella formazione iniziale degli insegnanti. Esperienze pilota di video annotazione online

Full paper

Bonaiuti G., Vivanet G.

Keywords:

formazione iniziale degli insegnanti, video osservazione,
video annotazione

L'osservazione e l'analisi sistematica di registrazioni video di attività didattiche rappresentano interessanti opportunità per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. A partire dalle prime sperimentazioni iniziate alla fine anni Cinquanta del secolo scorso ad oggi, numerosi progetti di ricerca sono stati condotti, con impostazioni riconducibili a quadri teorici diversi e focus su differenti dimensioni: comportamentale (es. modellamento), interazionale-interpersonale, cognitiva e meta-cognitiva, pedagogica e didattica (es. processi di mediazione), epistemologica e assiologica: si pensi alle proposte di video formazione di Mottet (1997); all'“analisi plurale” di Altet (1999); ai “video study group” di Tochon (1999), ai “lesson study” di Lewis et al. (2004); ai “video club” di Sherin e Han (2004); ai “digital video collaborative” di Pea (2006); o al “lesson analysis framework” di Santagata et al. (2007).

Svariate esperienze sono state svolte anche nel nostro paese negli anni più recenti, quali, ad esempio, quelle condotte secondo il modello di Tirocinio OnLine (TOL) presso l'Università di Padova (Felisatti e Tonegato, 2012); il progetto di formazione iniziale presso il laboratorio di Pedagogia speciale dell'Università di Palermo (Pedone e Ferrara, 2014); i laboratori di analisi di video didattici presso l'Università di Macerata (Rossi et al., 2015); o il progetto “Modellamento Azione Riflessione Condivisione” (MARC) presso l'Università di Firenze (Calvani et al., 2014).

Considerate le potenzialità di tali strategie, emergenti nelle ricerche citate, e le opportunità offerte dalle più recenti tecnologie in questo ambito, sono state condotte due diverse esperienze pilota presso l'Università di Cagliari con i futuri insegnanti delle scuole secondarie. La prima esperienza si è svolta nell'A.A. 2013/2014 e ha visto il coinvolgimento di 313 insegnanti dei corsi PAS (Percorsi Abilitanti Speciali), la seconda nel successivo anno con 253 insegnanti del secondo ciclo TFA (Tirocinio Formativo Attivo).

L'obiettivo era raccogliere dati preliminari utili alla definizione futura di

un modello di progettazione di attività formative per gli insegnanti (iniziali e in servizio), basate sulla video-osservazione, la video-annotazione e la riflessione condivisa. In particolare, si è rilevata la percezione degli insegnanti rispetto alle potenzialità e criticità di tali esperienze formative e all'uso di strumenti per la video-osservazione e video-annotazione. I dati, quantitativi e qualitativi, sono stati raccolti attraverso questionari e analisi delle tracce di riflessione sui video elaborate dai corsisti (sotto forma di annotazioni).

Nelle esperienze condotte, si è dovuto tenere conto di un contesto caratterizzato da alto numero di partecipanti, ridotto tempo a disposizione e modalità di fruizione online, il che rappresenta una possibile criticità – e dunque contemporaneamente anche “sfida per la ricerca” – a confronto di modelli più tradizionali e consolidati che prevedono invece tempi prolungati e sessioni estese di confronto e discussione in aula.

Bibliografia essenziale

- Altet M. (1999). Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage. *Les cahiers du CREN*.
- Calvani A., Menichetti L., Micheletta S., Moricca C. (2014). Innovare la formazione: il ruolo della videoeducazione per lo sviluppo dei nuovi educatori. *Italian Journal of Educational Research*, (13), 69-84.
- Felisatti E., Tonegato P. (2012). Il laboratorio di Microteaching nel Tirocinio OnLine per la formazione iniziale degli insegnanti. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 12(79), 64-70.
- Mottet G. (1997). *La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques*. Paris: L'Harmattan.
- Pea R. D. (2006). Video-as-data and digital video manipulation techniques for transforming learning sciences research, education, and other cultural practices. In *The international handbook of virtual learning environments*. Springer Netherlands, 1321-1393.
- Pedone F., Ferrara G. (2014). La formazione iniziale degli insegnanti attraverso la pratica del microteaching. *Italian Journal of Educational Research*, (13).
- Rossi P.G., Fedeli L., Magnoler P., Bramucci A. (2015). The use of video recorded classes to develop teacher professionalism: the experimentation of a curriculum. In *JE-LKS. Journal Of E-Learning And Knowledge Society*, 11/2, 111-127.
- Santagata R., Zannoni C., Stigler J. W. (2007). The role of lesson analysis in pre-service teacher education: An empirical investigation of teacher learning from a virtual video-based field experience. *Journal of mathematics teacher education*, 10(2), 123-140.
- Sherin M.G., Han S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 163-183.
- Tochon F. V. (1999). *Video study groups for education, professional development, and change*, Atwood Pub.

27.

**Io-loro e i colleghi: insieme per l'inclusione
Un monitoraggio sul TFA-Sostegno di Bari**

Short paper

Gemma C.

Keywords:

formazione insegnante di sostegno, comunicazione,
collaborazione, progettazione

È possibile una concreta collaborazione consonante tra le funzioni del docente di sostegno e il docente curriculare? Se la realizzazione del processo di inclusione coinvolge tutti gli insegnanti, essendo l'intera comunità scolastica a dover organizzare i curricoli in funzione dei diversi stili di apprendimento, a sostenere le diverse inclinazioni, a promuovere nuove condotte di apprendimento e ad adoperare nuove strategie didattiche in relazione ai bisogni e alla capacità specifiche di tutti gli alunni, quale il ruolo dell'insegnante specializzato di sostegno? Se il suo impegno va nella direzione di compiti nuovi, più specifici, più responsabili, dovendo ancor di più contribuire ad un'armonica integrazione e collaborazione reciproca tra alunno disabile e tutto il gruppo-classe, qual è il tipo di relazione che stabilisce sia con il docente curriculare sia all'interno del più vasto rapporto con gli altri docenti della scuola?

Il percorso di formazione TFA-Sostegno (sede Bari) ha, tra le altre competenze, puntato molto sulla promozione della collegialità consonante tra docente di sostegno e docente curriculare come tra i tratti professionalizzanti più qualificanti. Come formare, allora, l'insegnante di sostegno a tale competenza? Quali modelli di formazione-riflessione sono stati utilizzati durante il percorso di specializzazione?

La comunicazione presenterà gli esiti dei racconti testimoniali prodotti durante il tirocinio indiretto dai 186 corsisti correlati ad una indagine realizzata nelle scuole accreditate presso cui gli stessi hanno svolto il tirocinio diretto.

Bibliografia essenziale

Andayani T.R (et al.) (2016). Pedagogic Mapping of Teacher Competence in Inclusive Schools. In *'Proceeding of International Conference on Teacher Training and Education'* (ICTTE) FKIP UNS 2015.

- Castoldi M., Damiano E., Mariani A.M. (2007). *Il Mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Gemma C., Agrati L. (2015). Connecting Theory and Practice in Initial Teacher Training in Italy. The University of Bari Experience of Multimodal Laboratory. In C. Craig, L. Orland-Barak (2015), *International Teacher Education: Promising Pedagogies, Part C*. (pp. 123-130). Bingley, UK: Emerald Publishing.
- Ianes D., Tomasi J. (a cura di) (2015). *Insegnanti di sostegno verso la separazione della formazione e dei ruoli*. Trento: Erickson
- Jones K., O'Brien J. (2014). *European Perspectives on Professional Development in Teacher Education*. New York: Routledge.
- Mortari L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Paquay L., Altet M., Charlier E', Perrenoud P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- Perla L. (2012). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Shin M., Hyunjoo L., McKennab J. (2016). Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education*, 20, 1, 91-107.
- Striano M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.

**Web tools per promuovere l'apprendimento collaborativo
nella formazione iniziale dei futuri insegnanti**

Full paper

Gulbay E.

Keywords:

formazione iniziale, flipped classroom,
apprendimento collaborativo, bacheche virtuali

La ricerca che presentiamo sull'utilizzo della metodologia *flipped* nella didattica universitaria è stata condotta con 290 studenti del primo anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, durante il Laboratorio di Tecnologie didattiche per la Scuola Primaria e dell'Infanzia.

L'idea di sperimentare nuove strategie didattiche nasce dalla percezione di un profondo senso di inadeguatezza della didattica universitaria nei confronti delle nuove generazioni, abituate a nuovi stili comunicativi, molto diversi da quelli utilizzati nella didattica tradizionale (Johnson & Johnson, 1993; Albion, 2008). Sono molteplici i *software* e *webware* disponibili in rete per creare bacheche virtuali, *brainstorming* e discussioni di gruppo. I vantaggi dell'utilizzo di tali strumenti sono principalmente due: permettono di coinvolgere gli studenti meno propensi a partecipare attivamente ad un dibattito e consentono di dislocare la discussione nello spazio e nel tempo (Mallon & Bernsten, 2015). Per condividere i materiali abbiamo scelto la piattaforma *Today'smeet* e come applicazione per produrli il *webware Padlet* che oltre ad una estrema semplicità di utilizzo, permette di disporre i *post* molto liberamente su una bacheca virtualmente illimitata, prendere appunti, organizzare materiali didattici ed unità di lavoro (Fuchs, 2015).

Prima di procedere con le attività di produzione, è stato necessario, avviare un'attività di formazione previa sulla metodologia *flipped* (La Marca & Longo, 2016; Longo, 2016). Durante il laboratorio di produzione, articolato in otto incontri, della durata complessiva di 32 ore, è stato chiesto ai futuri insegnanti di: progettare un'attività didattica; produrne lo *storyboard*; realizzare l'attività in formato digitale tramite Padlet; pubblicarla in rete, condividendola con gli altri studenti. Le attività costruite sono state sperimentate con i colleghi attraverso la condivisione in *Today'smeet*, una piattaforma intuitiva, che ha permesso di coinvolgere gli studenti in dibattiti e discussioni di approfondimento. L'interesse e l'entusiasmo degli studenti è stato sorpren-

dente: superati gli attimi di diffidenza iniziale infatti, si sono lasciati coinvolgere dal lavoro impegnandosi anche oltre gli orari previsti e collaborando significativamente.

Al fine di rilevare gli esiti, al termine della ricerca, è stata realizzata una sessione di *focus group*, (*gli studenti sono stati divisi in 8 gruppi*) durante la quale gli studenti hanno sottolineato l'efficacia formativa della metodologia *flipped* e delle pratiche collaborative proposte all'interno del laboratorio; l'adozione di strumenti collaborativi e della *flipped* ha avuto complessivamente una buona ricaduta sull'andamento didattico, confermata dai risultati degli studenti che sono stati osservati, durante le attività, attraverso una guida di osservazione sul comportamento sociale e sul comportamento di lavoro.

Bibliografia essenziale

- Albion P. R. (2008). *Web 2.0 in teacher education: Two imperatives for action*. Available at https://eprints.usq.edu.au/4553/1/Albion_Web_2.0_in_teacher_education.pdf. Accessed: 04/03/2016
- Fuchs B. (2014). The Writing is on the Wall: Using Padlet for Whole-Class Engagement. *Loex Quarterly*, 40 (4), 7-9. Available at http://uknowledge.uky.edu/libraries_facpub/240. Accessed: 13/02/2016.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1993). Cooperative learning: Where we have been, where we are going. *Cooperative Learning and College Teaching*, 3(2).
- Mallon M.N., Bernstein S. (2015). Collaborative learning technologies. *Instructional Technologies Committee Tips and Trends*, 1-5.
- La Marca A., Longo L. (2016). *Addressing Student Motivation, Self-Regulation, and Engagement in Flipped Classroom to decrease boredom*. Proceedings, 4th International Conference on Information and Education Technology (ICIET), Los Angeles.
- Longo L. (2016). *Stili di apprendimento degli insegnanti e flipped classroom*. Brescia: La Scuola. (In corso di stampa).

Machì F.*Keywords:*tecnologie per la didattica, lingue straniere,
storytelling, formazione docenti

L'uso del computer nelle classi di lingua non è una scoperta recentissima. Tuttavia nell'ultimo decennio, la didattica è stata posta di fronte a due questioni fondamentali: non si può più lasciare la tecnologia fuori dalla classe; affinché la didattica sia mediata dalle tecnologie serve una percorso di formazione che dia all'insegnante le competenze strutturali, pedagogiche e relazionali necessarie a riqualificare il proprio ruolo. A partire dall'analisi delle criticità insite nella lezione di stampo tradizionale specie le lezioni di LS che comportano scarso rendimento, disattenzione, demotivazione, conformità a schemi e stili di apprendimento impersonali, l'insegnante deve fare una scelta di metodo e di strategia: deve trovare il modo per coinvolgere gli apprendenti utilizzando linguaggi e mezzi del loro vissuto.

La tecnica che può dare una risposta alle istanze di rinnovamento e potenziamento del processo di apprendimento delle Lingue Straniere mediato dalle tecnologie è quella del Digital Storytelling che si presenta non solo come tipologia alternativa di attività di ascolto, ma come strumento per implementare, a un tempo, tutte le abilità linguistico-comunicative del discente, in una sinergia di punti e operazioni con e sulla lingua. Raccontare/ascoltare, narrare/comprendere, ricostruire/re-inventare, sono alcune delle opzioni di lavoro testuale ed extratestuale che l'arte del raccontare (affabulazione) offre all'insegnante. Il D.S. consente, inoltre, di creare l'ambiente ideale per esercitare più abilità linguistiche contemporaneamente e di acquisire le competenze per un reale apprendimento della lingua attraverso l'uso delle parole come strumento trasversale alla comunicazione e stimolando il carico emozionale e motivazionale degli alunni. Avviare un percorso di Storytelling a partire da una fiaba, favola o da un racconto breve, consente di progettare un intervento mirato, motivante e linguisticamente creativo che riabiliti l'ascolto, sia come ricezione acustica sia come comprensione guidata della logica interna al testo narrativo.

Soprattutto nei primi ordini di scuola, l'uso della tecnica dello Storytelling è particolarmente raccomandabile poiché il fascino dell'affabulazione con-

sente di dar vita a immagini mentali che facilitano la comprensione dell'input linguistico.

A partire da questa considerazione si è deciso di sperimentare un percorso di programmazione di un Digital Storytelling nella Scuola Primaria e dell'infanzia. Il lavoro svolto con un gruppo di insegnanti in Formazione presso l'Università degli Studi di Palermo ha il duplice obiettivo di formare gli insegnanti all'uso di metodologie per la didattica e fornire evidenze di come un percorso di formazione che si basa sull'uso delle tecnologie, se ben strutturato metodologicamente e didatticamente, possa dare vita alla costruzione di nuovi saperi, sviluppati in una cornice di senso in grado di soddisfare i bisogni reali degli apprendenti.

Bibliografia minima di riferimento

- Campbell R. (2001). Learning from interactive story readings. *Early Years*, 21(2), 97-105.
- Ellis G., Brewster J. (1991). *The Storytelling handbook for Primary Teachers*. London: Penguin.
- Garvie E. (1989). *Story as Vehicle*. Multilingual Matters: Clevedon.
- Glazer Joan I. (1991). *Literature for young children*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Heath Shirley B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1), 49-76.
- Rosen B. (1991). *Shapers and Polishers*. Cheltenham: Mary Glasgow Publications.
- Wells C. Gordon (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wolf Shelby A. (1991). Following the trail of story. *Language Arts*, 68(5), 388-395.
- Wright A. (1995). *Storytelling with Children*. Oxford: OUP.
- Wright A. (1997). *Creating Stories with Children*. Oxford: OUP.

Magnoler P., Mangione G.R., Pettenati M.C., Rosa A., Rossi P.G.*Keywords:*

bilancio di competenze, professionalità docente, induction

Progettare dispositivi per favorire lo sviluppo professionale implica lo spostamento da una visione esclusivamente formativa ad una visione professionalizzante. Se nella formazione l'obiettivo principale è di sviluppare risorse per progettare e gestire le azioni che caratterizzano la competenza in situazione, pensare ad un processo di professionalizzazione significa porre al centro dell'interesse del soggetto il suo percorso professionale. Nel caso in cui i soggetti in formazione abbiano una forte diversità di percorsi formali, di esperienze nell'insegnamento, e debbano affrontare un percorso formativo per entrare pienamente nel ruolo e nella cultura organizzativa-culturale, come nel caso dei neo-assunti, si rende necessario ripensare dei dispositivi che favoriscano la "costruzione del sé" attuale in vista della progettazione di "un sé desiderato" soggettivamente e in funzione dei compiti specifici che permettono di apportare un contributo al funzionamento dell'organizzazione. Ecco che la compilazione di un Bilancio di Competenze, proposta ai neo-assunti nell'arco dell'anno 2014/2015 in via sperimentale, costituisce uno spazio-tempo per effettuare una sintesi delle competenze e di delineare, attraverso la decisione mirata di percorsi formativi da seguire in un prossimo futuro, una traiettoria di miglioramento intenzionale, autoregolato, che favorisca anche la maturazione di una identità professionale connessa alla comprensione dell'agito e al riconoscimento da parte della comunità.

Si tratta di un Bilancio orientato all'analisi del proprio percorso formativo-lavorativo attraverso l'aiuto di domande stimolo rispettose di aree di competenze caratterizzanti il profilo docente. Tale profilo è la risultante di una sintesi di alcuni repertori di competenze, sviluppati perlopiù in ambito francofono (Francia, Québec), opportunamente curvati sulla realtà italiana. Proprio questo adattamento, ispirato dal DM 249/2010 e dalla Legge 107/2015, ha indotto la definizione di tre macro aree di competenza sulle quali far confluire le osservazioni, riflessioni, autovalutazioni dei neoassunti: area didattica (racchiude le competenze relative alla progettazione e animazione di situazioni di apprendimento, gestione della classe e gestione del processo per una valutazione formativa), area organizzativa (le competenze sono

riferite all'agire del docente dentro all'istituzione scolastica, in rapporto al territorio e ai genitori), l'area della professionalità (si rimanda all'auto progettazione professionale e alla dimensione etica del lavoro di insegnante).

Le domande guida maggiormente scelte ci consentono di individuare gli ambiti di competenza a cui i docenti neoassunti hanno fatto riferimento per costruire il proprio bilancio, delineando i confini di una professionalità che attribuisce rilevanza ai contenuti disciplinari (ambito prescelto dal 58 %), alle strategie funzionali a supportare gli studenti in difficoltà (38%) e alla predisposizione di percorsi realmente in grado di sviluppare competenze (72%). I docenti hanno inoltre attribuito grande rilevanza al lavoro in team attraverso progetti trasversali (59%) ed evidenziato la volontà di accrescere le proprie competenze in ambito tecnologico (65%) partecipando attivamente ai lavori di ricerca finalizzati a conoscere e a migliorare la scuola (59%).

Tali dati, insieme ai molti altri raccolti, consentono di tratteggiare una professionalità composta da tante sfumature ma capace di intendere l'immissione in ruolo come l'inizio di un nuovo e lungo percorso di crescita e sviluppo.

Bibliografia essenziale

- Lemoine C. (2009). *Se former au bilan de compétences*. Paris: DUNOD.
- Wentzel B. (2010). L'insertion professionnelle des enseignants: une opportunité de développement professionnel? *Pédagogies en développement*, 105-116.
- Paquay L., Van Nieuwenhoven C., Wouters P. (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel?: tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 105-116). Bruxelles: De Boeck
- Rossi P.G., Magnoler P., Giannandrea L., Mangione G. R., Pettenati M. C., Rosa A. Il Teacher Portfolio per la formazione dei neo-assunti. *Pedagogia oggi*, 223-242.
- Pettenati M.C., Mangione G.R., Rosa A., Magnoler P., Rossi P.G. (2015). Programma nazionale per la formazione dei docenti neoassunti: alcuni risultati dall'esperienza. Neoassunti 2015, *Bricks*, 6(4).

Gioco con *Scratch*! Attività laboratoriali di coding nel corso di scienze della formazione primaria dell'università Kore di Enna

Short paper

Mingrino M., Muscarà M.*Keywords:*coding, scratch, programmazione, laboratorio, futuri maestri

Da diversi anni ormai si discute e si riflette sulle sfide che le nuove tecnologie pongono alla scuola e alla didattica. Sui mutamenti di pratiche e di consumi, sui problemi e i vantaggi dell'utilizzo delle tecnologie nei contesti scolastici, si sono moltiplicate le ricerche che hanno ampliato e arricchito la letteratura scientifica di riferimento (Buckingham, 2005; Calvani, 2013; Ferri, 2008; Jenkins, 2010; Rivoltella, 2008). Gli esiti delle indagini e delle ricerche hanno contribuito a promuovere e a sostenere l'innovazione tecnologica e l'introduzione delle tecnologie nelle ordinarie attività didattiche della classe ha richiesto un adeguamento delle competenze professionali dei docenti, non solo su un piano meramente strumentale ma soprattutto sul piano critico, fino a ripensare il proprio agire didattico nella sua interezza. Questo nuovo fermento culturale e l'acquisizione della consapevolezza che le tecnologie hanno innescato una trasformazione pluridimensionale e inarrestabile della società del terzo millennio, traspaiono anche nelle linee di indirizzo dei documenti nazionali e internazionali (Raccomandazione del parlamento Europeo e del

Consiglio d'Europa, Framework 21st Century Skills, Piano scuola digitale, Progetto "Programma il futuro"), che hanno alimentato molteplici progetti educativi e formativi, rivolti al personale docente delle scuole italiane.

In questo nuovo quadro, viene evidenziata l'importanza dello sviluppo e potenziamento del pensiero computazionale (Wing, 2006), dell'uso del coding e della capacità di risolvere problemi in modo creativo ed efficiente da parte degli studenti, intesi come fruitori attivi delle tecnologie. Attraverso un approccio ludico, l'uso del coding si rivela funzionale allo sviluppo del pensiero computazionale, permettendo la costruzione di un ambiente in cui il processo di apprendimento degli allievi è continuo, grazie all'esplorazione di nuove idee, alla realizzazione di prodotti, in collaborazione con gli altri. Il contributo presenta gli esiti parziali del laboratorio di Tecnologie didattiche, tenutosi con gli studenti del corso di Scienze della formazione primaria dell'Università Kore di Enna, finalizzato a favorire lo sviluppo delle competenze digitali attraverso un primo approccio con il coding e l'utilizzo di Scratch,

software gratuito per la realizzazione di contenuti digitali interattivi. A conclusione del laboratorio, alcuni prodotti realizzati dagli studenti sono stati condivisi sul sito mondiale di Scratch.

Bibliografia essenziale

- Ardizzone P., Rivoltella P.C. (2008). *Media e tecnologie per la didattica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Buckingham D. (2005). *The Media Literacy of Children and Young People*. Centre for the Study of Children Youth and Media Institute of Education University of London.
- Calvani A. (2013). *L'innovazione tecnologica nella scuola: come perseguire un'innovazione tecnologica sostenibile ed efficace*. Firenze: LEA.
- Lazzari F., Patassini A., Sapuppo F. (2014). *Un laboratorio di Scratch a Scienze della formazione primaria, vi raccontiamo l'esperienza didattica*. In <https://ltaonline.wordpress.com/2014/12/05/unlaboratorio-di-scratch-a-scienze-della-formazione-primaria-vi-raccontiamo-l-esperienza-didattica/>.
- Ferri P. (2008). *La scuola digitale*. Milano: Mondadori.
- Jenkins H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali*. Milano: Guerini&Associati.
- Resnick M., Siegel D. (2015). *A Different Approach to Coding*. Bright/Medium.
- Resnick M., Rosenbaum E. (2013). *Designing for Tinkerability*. In M. Honey, D. Kanter (eds.), *Design, Make, Play: Growing the Next Generation of STEM Innovators*, (pp. 163-181). New York: Routledge.
- Resnick M. (2013). *Learn to Code, Code to Learn*. In <https://www.edsurge.com/news/2013-05-08-learn-to-code-code-to-learn>.
- Wing J. M. (2006). Computational Thinking. *Communications of the ACM*, March 49, 3.

**L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola primaria:
quali competenze professionali per i futuri maestri?
Criticità e opportunità formative negate nel corso di laurea
di Scienze della formazione primaria**
Full paper

Muscarà M.

Keywords:

clil, lingue straniere, maestri, formazione

Gli effetti della globalizzazione e di Internet, la spinta alla mobilità transnazionale per le più svariate motivazioni hanno spinto anche il sistema educativo italiano di questa parte iniziale del terzo millennio verso processi di internazionalizzazione nei quali hanno rilievo le questioni legate alla comunicazione in lingua straniera, ed in particolare nella lingua inglese. L'uso veicolare delle lingue straniere è conseguentemente sempre più al centro dei percorsi di insegnamento-apprendimento sia nel livello universitario che in quello della scuola secondaria di primo e secondo grado, essendo esso visto come requisito essenziale per la crescita individuale e la realizzazione personale sul piano culturale, professionale, economico e sociale, come condizione insomma per l'acquisizione di quella che viene definita "cittadinanza globale". E infatti, la competenza linguistica e comunicativa in altre lingue diverse da quella materna è ripetutamente individuata tra le priorità strategiche fissate, tra l'altro, dall'Agenda di Lisbona 2010, dalla Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio d'Europa, dalla *Strategia Europa 2020*, tanto da essere definita e considerata *key competence* per l'apprendimento permanente. L'Italia, prima con l'inserimento della lingua straniera tra i programmi didattici per la scuola elementare del 1985 e in seguito con la Riforma delle scuole superiori del 2010 che ha adeguato il curriculum secondario e introdotto il CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), ha percorso i tempi, adottando modalità concrete di promozione dell'apprendimento delle lingue straniere e del multilinguismo. In particolare, l'adozione della metodologia CLIL, che prevede l'uso di una lingua diversa da quella materna per insegnare e apprendere contenuti disciplinari, richiede al docente straordinarie competenze nelle quali devono coniugarsi sapere disciplinare e padronanza della lingua straniera veicolare, così che non è esagerato parlare della delineazione di un nuovo profilo professionale nel panorama scolastico italiano. Proprio quest'ultima innovazione metodologica nel campo dell'insegna-

mento-apprendimento delle lingue straniere pare essere stata lasciata fuori dalla scuola primaria, e con essa esclusi i futuri maestri: ciò indubbiamente rappresenta almeno una dimenticanza, se non un grave disconoscimento di un possibile sviluppo professionale degli insegnanti di questo segmento del sistema educativo di base. Scopo di questo contributo è quello di evidenziare le criticità presenti, a nostro avviso, nell'ordinamento della classe di laurea LM-85 bis in relazione allo sviluppo delle competenze linguistiche e metodologico-didattiche richieste per l'insegnamento della lingua straniera nella scuola primaria, atteso che i maestri della scuola primaria e dell'infanzia potenzialmente possono essere considerati i docenti CLIL per antonomasia.

Bibliografia essenziale

- Balboni P.E. (1998). Educazione bilingue e multiculturale, istruzione bilingue, immersione totale: quattro nozioni da definire. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 67.
- Coonan C.M. (2002). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET Libreria.
- Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010). *CLIL-°Content and Language Integrated Learning*. CUP.
- European Framework for Clil Teacher in <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/62/Default.aspx>
- DECRETO 10 settembre 2010, n. 249. 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», MIUR.
- Mazzotta P. (a cura di). *Europa, lingue e istruzione primaria. Plurilinguismo per il bambino italiano-europeo*. Torino: UTET Libreria.
- Muscarà M. (2008). *Educare al plurilinguismo: insegnare e apprendere in lingue altre: esperienze CLIL*. Troina (EN): Città Aperta.
- Muscarà M. (2008). *Le lingue nella scuola. Dalla ricerca teorica all'operatività*. Troina (EN): Città Aperta.
- Serragiotto G. (2015). *Syllabus di competenze del docente CLIL per la scuola primaria*. Trento: IPRASE.
- Serragiotto G. (2014). *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*. Torino: UTET.
- Serragiotto G. (2003). *CLIL Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia: Guerra-Soleil.

**Competenze tecnologiche e competenze metodologiche
nella formazione iniziale degli insegnanti: una ricerca esplorativa**
Full paper

Nuzzaci A., Luciani L., Isidori M.V.

Keywords:

ICT, formazione iniziale degli insegnanti, didattica, università

Negli ultimi anni l'uso delle tecnologie nell'istruzione superiore è stato posto al centro del dibattito dei meccanismi e delle forme di professionalizzazione da parte coloro che si occupano di formazione iniziale e continua degli insegnanti. Il contributo affronta il problema del rapporto tra competenze metodologiche e tecnologiche nella didattica e le difficoltà strumentali, procedurali, logistiche ecc. quali principali fonti di preoccupazione nell'azione di professionalizzazione degli insegnanti nella fase iniziale, che inducono talvolta ad elaborare ingiustificate ipotesi sulla natura sociale ed educativa della formazione. Il rapporto tra qualità, didattica e tecnologia richiede l'espansione di nuove prospettive alfabetiche e modalità innovative di formazione capaci di operare attraverso reti di informazione e di comunicazione che consentano di ampliare i repertori conoscitivi di insegnanti e formatori rafforzando i profili culturali e di uscita. Lo studio presenta gli esiti di una ricerca condotta sugli studenti del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria quinquennale a ciclo unico dell'Università dell'Aquila incentrato su precisi indicatori di competenza ricavati dalla letteratura e utilizzati per la costruzione di uno strumento diretto a mettere in luce percezioni, credenze e atteggiamenti degli studenti (futuri insegnanti) verso l'uso delle tecnologie e sul loro livello di consapevolezza circa il carattere di integrazione multi-modale e multi-culturale. Nell'analisi si dà conto dei descrittori identificati in letteratura e assunti a parametri delle ricerche condotte in questo ambito e riguardanti:

- le competenze tecnologiche degli studenti del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria dell'Università dell'Aquila;
- le competenze di uscita generalmente previste nel Corso di Tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento;
- gli atteggiamenti positivi e negativi verso l'uso personale e didattico delle ICT;
- le percezioni e le credenze in relazione all'uso delle ICT;
- la disponibilità ad una specifica formazione all'uso delle ICT.

Lo strumento, nella sua ultima versione sottoposta per due volte a *try out*, si configura come una scala di autovalutazione costituita da item finalizzati a valutare i fattori suddetti riuniti in 4 sottoscale e per ciascuno dei quali i soggetti devono indicare il loro livello di accordo o disaccordo su una scala Likert a cinque punti: 1 – fortemente in disaccordo; 2 – in disaccordo; 3 – né d'accordo né in disaccordo; 4 – d'accordo; 5 – fortemente d'accordo. Lo scopo di questo contributo è stato quello di illustrare l'analisi della struttura e della validità interna dello strumento, testato per comprendere se sia possibile impiegarlo su un campione di studenti di SFP valutandone l'effettiva utilizzabilità in situazioni di formazione iniziale degli insegnanti. La consapevolezza delle percezioni, interpretazioni e credenze circa i modi in cui le tecnologie potrebbero essere integrate alla didattica spiega le diverse percezioni degli studenti/insegnanti visibili attraverso alcuni aspetti della ricerca condotta. Il presente percorso di ricerca, di cui si illustrano i risultati, ha offerto al Consiglio di Area Didattica l'occasione per riflettere sull'efficacia dell'insegnamento con le ICT e per orientare al meglio i programmi di formazione iniziale degli insegnanti nei corsi che afferiscono all'area delle tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento, suggerendo come preparare i futuri docenti a misurarsi con i processi di innovazione didattica e rendendo indispensabili azioni formative specifiche atte a supportare la qualificazione professionale. Tale studio si pone sulla strada di sostenere la riflessione su questi temi in sede di programmazione didattica con l'obiettivo di mettere nelle condizioni le generazioni future di insegnanti di poter contare su solidi repertori di conoscenze e competenze validi ad accrescere complessivamente la qualità dell'istruzione superiore.

Bibliografia essenziale

- Calvani A. (2009). L'introduzione delle ITC a scuola. Quale razionale? Un quadro di riferimento per la politica tecnologica. *Tecnologie Didattiche*, 48, 9-14.
- Elshof L. (2005). Teachers' interpretations of sustainable development. *International Journal of Technology and Design Education*, 15(2), 173-186.
- Galliani L. (2009). Formazione degli insegnanti e competenze nelle tecnologie della comunicazione educativa. *Italian Journal of Educational Research*, 2-3, 2009, 93-103.
- Laurillard D. (2001). *Rethinking university teaching: a framework for the effective use of learning technologies*. London: Routledge Falmer.
- Nuzzaci A. (2014). ICT, qualità ed etica nel sistema dell'istruzione superiore transculturale e transmediale: la formazione iniziale degli insegnanti (pp. 175-201). In A. Garavaglia (a cura di), *Transmedia education*. Milano: Unicopli.
- Nuzzaci A. (in press). Ethical in the teaching of ICT and initial teacher training: a

preliminary study on the descriptors of the observational tools. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*.

Pavlova M. (2006). Education for sustainable development: the nature of the issue in the multicultural world. In P. Ruohotie & R. Maclean (Eds.) *Communication and learning in the multicultural world* (pp. 377-397). Hameenlinna: University of Tampere Press.

Pavlova M. (2006). Comparing perspectives: comparative research in technology education. In M. de Vries, I. Mottier (Eds.) *International Handbook of Technology Education: Reviewing the Past Twenty Years* (pp. 19-32). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.

Rivoltella P. C. (Ed.) (2014). *Smart future. Didattica, media digitali e inclusione*. Milano: Franco Angeli.

34.

Quali processi di qualità nell'azione integrata tra attività formative, processi e strumenti nella formazione iniziale degli insegnanti: docenti e studenti nell'esperienza del Corso di laurea in Scienze della Formazione dell'Università degli Studi dell'Aquila

Full paper

Nuzzaci A.

Keywords:

università, processi di qualità, assicurazione della qualità, CdS, formazione degli insegnanti

Lo scopo del contributo è quello di analizzare criticamente l'esperienza di documentazione della qualità compiuta dai docenti e dagli studenti del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria dell'Università degli Studi dell'Aquila alla luce della ristrutturazione del piano di studio (a partire dalla Coorte 2013) diretta a sostenere un processo di progressiva integrazione tra le diverse attività formative dal punto di vista della coerenza e della logica curricolare e intrapresa allo scopo di rafforzare il profilo culturale dell'insegnante di scuola dell'infanzia e primaria. Il contributo, a partire dai problemi applicativi del DM del 10 settembre 2010, n. 249 e dai vincoli legislativi determinati dal DM del 30 gennaio 2013 n. 47, illustra l'uso degli strumenti gestionali, funzionali e valutativi adottati dal Consiglio di Area Didattica (CAD) per la progettazione, realizzazione, autovalutazione e ri-progettazione del CdS (SUA), descrivendo il modello interpretativo e le tre azioni di qualità che ne hanno determinato il successo in termini di ricadute qualitativamente apprezzabili sul piano delle acquisizioni degli studenti, in riferimento soprattutto allo studio sistematico delle competenze in ingresso dei futuri insegnanti nella prospettiva di un consolidamento delle competenze in uscita. In particolare viene spiegato il ruolo svolto dagli studenti nella definizione dei processi di qualità. Il contributo intende dare conto di una indagine multifocale e di un apparato documentale e documentario che ha accompagnato il percorso di valutazione della qualità e che ha consentito di promuovere una riflessione sulle caratteristiche del modello organizzativo e progettuale del Corso, diretto a consolidare il processo di acquisizione degli insegnanti in formazione iniziale sul piano sincronico e diacronico. La ricerca ha aiutato ad individuare la funzionalità e l'efficacia di tale modello e la sua configurazione sistemica in termini di punti forti e deboli, di diretta connessione e integrazione tra attività formative diverse (Insegnamenti, Laboratori e Tirocinio

diretto e Indiretto). L'analisi dei suoi esiti ha permesso di comprendere con chiarezza gli approcci assunti e sottesi alle attività svolte, l'impianto progettuale e la logica curricolare per porre in essere ulteriori interventi e di riconfigurare i caratteri del modello per una sua progressione e un suo ulteriore sviluppo.

Bibliografia essenziale

- Clark C., Peterson P. (1986³). Teachers' thought processes. In M. Wiltrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (255-296). New York: Macmillan.
- Shavelson R. J., Stern P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 3, 455-495.
- Harvey L., Knight P. T. (1996). *Transforming higher education*. Buckingham: Society for Research in Higher Education & Open University Press.
- Houston D. (2008). Rethinking quality and improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 16(1), 61-79
- Nuzzaci A. (2015). Indicatori della Qualità e Valutazione dell'Impatto delle ICT nel Sistema dell'Istruzione Superiore - Indicators of Quality and Evaluation of the ICT in the Higher Education System. *Formazione & Insegnamento*. Numero monografico, 13(3).

Il ruolo del tutor organizzatore e coordinatore nel modello *Self-Study* del Tirocinio di Scienze della Formazione Primaria Ciclo unico

Full paper

Perla L., Massaro S., Albano V., Genco A.M., Vera E., Vinci A.M.

Keywords:

tirocinio, self-study, formazione iniziale,
didattica dell'accompagnamento

È tempo di cominciare a riflettere sul bilancio che la multiforme esperienza del Tirocinio degli ultimi diciassette anni ha consegnato alla ricerca sulla formazione iniziale degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria. Se il Tirocinio è “esperienza guidata di formazione pratica” (Damiano, 2014, p.65), sarebbe auspicabile l'elaborazione di una didattica coerente con le caratteristiche di un apprendimento alla pratica da parte del futuro insegnante. Una *didattica dell'accompagnamento* nella quale conti sì l'esperienza “immersiva” nella fenomenologia scolastica ma, pariteticamente, anche la progressiva “emersione” di un modello innovativo di accompagnamento allo svolgersi dell'esperienza e dal quale sia possibile inferire le competenze agite del “nuovo” tutor. È l'impegno assunto, da due anni a questa parte, dalla Commissione di Tirocinio del Corso di laurea a Ciclo Unico di Scienze della Formazione Primaria di Bari, con un progetto di matrice *Self-Study* che faccia leva, per un verso, sulla rilevanza del mediatore didattico del Tirocinio e, per altro verso, sul percorso di progressiva professionalizzazione del gruppo dei tutor, investiti dal ruolo di *agenti innovatori* nella realizzazione delle azioni previste dal modello.

Entro le cornici teoriche sinteticamente tratteggiate, a partire dall'a.a. 2012/13 si è dato avvio, nella sede di Bari del CLCU di Scienze della Formazione primaria, a un percorso di ricerca-formazione a statuto collaborativo col gruppo dei tutor di Tirocinio ivi presente.

Il modello attualmente in sperimentazione prevede la presenza del tutor in tutti i “luoghi” della didassi universitaria e la costruzione progressiva di una comunicazione mediata, grazie a dispositivi peculiari, fra gli attori principali del palinsesto formativo di SFPCU: docenti disciplinaristi, tutor dei tirocinanti, studenti.

Il programma delle attività svolte dai tutor prevede una connessione di tutti gli “ambienti di lavoro” dello studente attraverso il filo conduttore della presenza del tutor in funzione supportiva: Didattica d'aula (*saperi universitari*); Laboratorio (*Tirocinio indiretto*); Aula scolastica (*Tirocinio diretto*).

In ciascuno di questi ambienti il tutor svolge un ruolo di mediazione nell'apprendimento dello studente secondo formati distinti in *didattica dell'analisi* (in aula col docente delle didattiche disciplinari), *didattica esperienziale* (a Scuola), *didattica esplicitativa* (nel Laboratorio, di ritorno dall'aula). Il filo conduttore delle attività svolte è quello della *formazione pratica*. Il tutor si fa in qualche modo “garante” di tale dimensione, attivando l'*istanza della pratica* in luoghi in cui questa può essere anche intenzionalmente trascurata. Nella didattica dell'analisi, per esempio, il tutor concorda col docente di trattare un tema “a lezione” (di solito i temi scelti sono quelli della didattizzazione, della progettazione disciplinare e della valutazione). Il *setting* d'aula, grazie alla presenza sollecitatrice del tutor, permette di dialettizzare temi solitamente trascurati negli insegnamenti disciplinari di didattica: trasposizione didattica, scelta di contenuti, curriculum, valutazione per competenze ecc. E il tutor, aspetto non trascurabile del modello, apprende dal docente universitario, aggiornando i suoi repertori di conoscenze, spesso anch'essi trascurati a causa della “chiusura” indotta dal ruolo.

Bibliografia essenziale

- Alastra V., Kaneklin C., Scaratti G. (2012). *La formazione situata. Repertori di pratica*. Milano: FrancoAngeli.
- Cerri R. (2014). Il caso di Torino nel contesto italiano della professionalizzazione degli insegnanti: bilanci e problemi aperti. In *Insegnare a insegnare. Il tirocinio nella formazione dei docenti: il caso di Torino* (pp. 183-200). Milano: FrancoAngeli.
- Damiano E. (2014). I tirocinio nella formazione degli insegnanti. In *Insegnare a insegnare. Il tirocinio nella formazione dei docenti: il caso di Torino* (pp. 43-71). Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri L., Rossi B. (Eds.). *Cultura del lavoro e formazione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Galliani L., Felisatti E. (Eds.) (2001). *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Laboskey V. (2007). The Methodology of Self-Study and its Theoretical Underpinnings. In J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. Laboskey, T. Russell (eds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*, vol. II. Springer: Dordrecht.
- Lazarus R.S. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, 55, 665-673.
- Massaro S. (2015). Orientamento e formazione insegnanti. Un modello di formazione del tutor di tirocinio. *Pedagogia Oggi* 1/2015, 295-314.
- Perla L. (2008). L'incidenza dei saperi pre-riflessivi nella pratica didattica degli inse-

gnanti novizi: prime risultanze di un'indagine sulle credenze attraverso l'uso delle metafore. *Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche*, 7, X, 2008, 249-267.

Perla L. (2009). Prova sul campo. *Scuola Italiana Moderna*, 13, 25-27.

Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.

Perla L. (2011). La ricerca didattica sugli impliciti d'aula. Opzioni epistemologiche. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, pp. 119-130

Perla L. (2012a). *Scrittura e tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*. Milano: FrancoAngeli.

**Motivazione all'insegnamento: ipotesi per una modellizzazione
nella formazione in ingresso**

Full Paper

Piccinno M., Simone M.G.

Keywords:

identità professionale, motivazione, bisogni formativi,
formazione in ingresso

La motivazione all'insegnamento rappresenta una delle condizioni di successo dell'attività docente. Tale costrutto si costituisce all'incrocio di una pluralità di variabili, le quali possono essere rilevate da alcune "unità di informazione". La presente indagine ha esplorato le variabili motivazionali presso un gruppo di 200 allievi frequentanti i corsi abilitanti TFA dell'Università del Salento.

Le variabili motivazionali sulle quali si è concentrata l'indagine sono le seguenti:

- Variabili motivazionali connesse all'identità professionale;
- Variabili motivazionali connesse al ruolo;
- Variabili motivazionali connesse a elementi estrinseci (per esempio la retribuzione);
- Variabili motivazionali connesse alla tipologia della disciplina insegnata.

L'indagine, che si è servita di uno strumento composto da 23 item, ha esplorato, attraverso quesiti a risposta multipla e scale Likert, ciascuna delle variabili sopra elencate e ha prodotto i seguenti output:

- una descrizione di ciascuna di esse attraverso indici di statistica descrittiva;
- una esplorazione delle correlazioni (anche parziali e multiple) tra le diverse variabili e tra le "unità di informazione" e le diverse variabili;
- l'elaborazione di *modelli di motivazione*, attraverso l'analisi fattoriale esplorativa, volta a indagare la saturazione dei diversi item su diversi fattori, allo scopo di operare una loro interpretazione.

I dati emersi, oltre a consentire l'elaborazione di un quadro di sintesi del profilo professionale dei docenti che si apprestano a entrare nel mondo della scuola, offre un punto di riferimento per individuare i bisogni formativi dei percorsi di formazione in ingresso.

Bibliografia essenziale

- Cenerini A., Drago R. (a cura di) (2001). *Insegnanti professionisti*. Trento: Erickson.
- Concured (a cura di) (2001). *Insegnanti in Europa. Materiali di confronto sulla formazione iniziale in Germania, Spagna Francia, Olanda, Svezia*. Milano: Franco Angeli.
- Grange Sergi T. (2001). *Verso un'identità professionale dell'insegnante, tra sapere e immaginario*. Aosta: Le Chateau.
- Milani L. (2000). Le competenze specifiche del mestiere di docente. *Scuola Italiana Moderna*, 10.
- Laporta R., Fiorentini C., Cambi F., Tassinari G., Testi C. (2000). *Aggiornamento e formazione degli insegnanti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Moè A., Pazzaglia F., Friso G., Mesi (2010). *Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti*. Trento: Erickson.
- Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P. (2001). *Former des enseignants professionnels*. De Boeck Université.
- Perrenoud P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*, tr. it., Roma: Anicia.
- Schon D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo (ed. or. 1983).
- Ulivieri S., Giudizi G., Gavazzi S. (2003). *Dal banco alla cattedra. Didattica e tirocinio formativo per l'insegnamento nella scuola secondaria*. Firenze: ETS.

Refrigeri L.*Keywords:*educazione economica e finanziaria, professionalità docente,
formazione dei docenti

Il lavoro che si vuole presentare intende porre l'attenzione sulla scarsa cultura economica e finanziaria della popolazione adulta e giovane, non solo italiana, rilevata da oltre un decennio da diverse istituzioni internazionali, l'Ocse su tutte, e nazionali, Istat e Banca d'Italia più di altre. A fronte di questa grande considerazione da parte di organismi che non si occupano sempre direttamente di educazione non si rileva una pari attenzione del mondo educativo istituzionale, e ancor più di quello accademico, non considerando, evidentemente, questa una emergenza sociale e un problema educativo da affrontare. In Italia, infatti, le uniche grandi attenzioni verso l'analfabetismo economico e finanziario della popolazione, soprattutto quella giovanile, provengono principalmente dal mondo bancario, il quale attraverso "agenzie educative" (Feduf, Banca d'Italia, ecc.) entrano nelle scuole per formare (o meglio informare) i giovani in questo ambito "nuovo" di cittadinanza, nella consapevolezza, però, che gli interventi formativi proposti non sono di natura organica e sistemica con la scuola stessa e, pertanto, relativamente poco efficaci per la formazione di una cultura economica e finanziaria.

In questo quadro generale si intende denunciare la necessità di una immediata azione sui docenti in servizio e sui futuri docenti (quelli in formazione iniziale) di ogni ordine e grado per conoscere, prima di tutto, il loro effettivo livello di cultura economica e finanziaria; infatti, ad oggi non risultano indagini specifiche sugli insegnanti, i quali, pertanto, devono essere considerati nella categoria "adulti", ai quali sono attribuite è attribuita una scarsa cultura economico-finanziaria.

In secondo luogo, si ritiene necessaria un'azione formativa, seppur differenziata, al fine di consentire nel breve periodo, ai tutti i docenti di acquisire competenze metodologico-didattiche utili a introdurre l'economia attraverso la propria disciplina e sin dalla scuola dell'infanzia, andando così oltre la considerazione dell'economia come disciplina una specialistica, caratteristica, invece, de "La Buona Scuola".

Bibliografia essenziale

- AA.VV. (2003). *Incertezza e rischio. Il ruolo dell'educazione economica. Unione Europea e contesto globale*. Milano: Mafigraf.
- Banca d'Italia (2012). *I bilanci delle famiglie italiane nell'anno 2010*. Supplementi al Bollettino Statistico, 6.
- Castrovilli E. (a cura di) (2011). *Educazione finanziaria a scuola. Per una cittadinanza consapevole*. Milano: Guerini.
- Commissione Europea (2007). *Comunicazione della Commissione Educazione Finanziaria*, COM(2007) 808 definitivo. Bruxelles.
- MIUR (2015). *Educazione economica come elemento di sviluppo e crescita sociale*.
- OECD (2012). *Pisa 2012 Financial Literacy Assesment Framework*. Paris: OECD.
- OECD (2006). *The Importance of Financial Education*. Paris: OECD.
- Refrigeri L. (2012). Pedagogical Sciences, Economics of Education and Economic Pedagogy. *Education Sciences & Society*, 101-118.
- Refrigeri L. (201). Il vuoto dell'educazione contemporanea. In M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Rinaldi E.E. (2015). *Perchè educare alla finanza? Una questione sociologica*. Milano: Franco Angeli.

Sessione 3

QUALE PROFESSIONISTA DELL'INSEGNAMENTO OGGI?

Coordinano: Galliani L. e Guerra L.

**Ripensare la professionalità docente imparando
ad ascoltare la voce degli studenti**

Full paper

Batini F., Bartolucci M., De Carlo M.E*Keywords:*docente, student voice, competenze, ricerca, didattica attiva

I recenti sviluppi della società attribuiscono alla scuola una funzione non solo d'istruzione, educazione e formazione, ma anche sociale. Essa deve promuovere identità, autonomia, cittadinanza attiva. Operativamente ciò si traduce nella necessità di far acquisire non solo le strumentalità di base, ma anche le life skill, competenze trasversali che accompagnino il soggetto nel divenire del suo progetto personale e professionale. Il passaggio dai contenuti alle competenze richiede un professionista dell'insegnamento, che interagisca, co-costruisca e co-valuti con lo studente, per scoprire insieme piste alternative di percorsi vincenti di insegnamento-apprendimento. Insegnare per competenze implica un capovolgimento di prospettiva in un'ottica di attivazione reciproca. Le competenze non si acquisiscono osservando o ascoltando, ma facendo, sbagliando, riprovando. Al di là delle normative e delle indicazioni, il docente ogni giorno si trova a testare l'efficacia delle sue strategie didattiche con ragazzi modello, ma anche con ragazzi *rumorosi, disinteressati, ribelli*. Il rischio è di alimentare assenze prolungate, bocciature ripertute, incrementando le percentuali di dispersione scolastica, già abbastanza alte in Italia. Allora cosa può fare un docente? In occasione della I edizione di *C'era una volta un pezzo di legno* a Gubbio (PG) è stata condotta una ricerca sperimentale allo scopo di comprendere il punto di vista di insegnanti e studenti rispetto alle pratiche didattiche. Dai dati, analizzati con software di analisi statistica e testuali, è emerso che gli studenti sono più che consapevoli di ciò che la scuola dovrebbe dar loro, ma che invece non sempre dà. "Insegnare è un mestiere di relazione" affermano quasi all'unanimità gli studenti e con la stessa convinzione più della metà del campione sostiene l'importanza di *fare esperienze per imparare cose e sviluppare competenze*. Al centro degli esiti migliori di apprendimento ci sono laboratori e pratiche di attivazione. Dall'altra parte i docenti, contraddicendosi tra pensato e agito, persistono nel dare maggiore peso alle discipline e alle lezioni frontali, rispetto ad attività esperienziali, lezioni partecipate, compiti di realtà. La situazione non cambia con i docenti più giovani in formazione. Partendo dai dati di Gubbio si è investigato trasversalmente con altri gruppi di studenti all'interno di più pro-

getti di ricerca, indagando sui possibili sviluppi del profilo docente. Allo stesso modo si è chiesto ai docenti disponibilità a concedere fiducia agli studenti e ad affidare loro incarichi importanti. Da questa fiducia ipotetica, concessa e rubricata nella ricerca, occorre ripartire per ripensare il professionista docente, che oggi più che mai deve formarsi con la competenza del ricercatore sperimentale, in grado di creare situazioni di apprendimento per dar voce agli studenti, ascoltarli e comprenderli, per apprendere da loro e con loro, per cimentarsi con loro in problemi aperti, sfidanti, tratti dal mondo reale, supportandoli, insegnando loro a leggere i contesti e a proporsi e ad agire nel modo migliore.

Bibliografia essenziale

- Batini F., Bartolucci M. (2016). *Dispersione scolastica: ascoltare e comprendere per agire*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini F., Bartolucci M., Cook Sather A. (2016). *C'era una volta un pezzo di legno*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini F., Bartolucci M., Bellucci C., Toti G. (Under review, 2016) *Failure and dropouts Investigation into the relationship between repeating year student and dropouts in the territory of Gubbio*, CADMO Journal.
- Batini F. (a cura di), (2015). *OCSE Skills Outlook 2013. Primi risultati della ricerca sulle competenze degli adulti* (ed. it. autorizzata OCSE). Torino: Loescher.
- Bergmark U. (2008). I want people to believe in me, listen when I say something and remember me: How students wish to be treated. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development* 26, 4, 267–279.
- Bragg S. (2007). It's not about systems, it's about relationships: Building a listening culture in a primary school. In D. Thiessen, A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. The Netherlands: Springer Publishers.
- Bragg S. (2001). Taking a joke: Learning from the voices we don't want to hear. *Forum*, 43, 2, 70-73.
- Cook-Sather A. (2014). Student Voice in Teacher Development. In L. Meyer (Ed.), *Oxford Bibliographies in Education*. New York: Oxford University Press.
- Fullan M. G., Hargreaves A. (1991), *What's worth fighting for? Working together for your school*, *The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Island*. Andover, MA.
- Ocse (2014). Are disadvantaged students more likely to repeat grades? *Pisa In Focus*, 43, settembre 2014.

**Migliorare le strategie di lettura degli studenti:
un modello di ricerca-formazione per i docenti**

Short paper

Benvenuto G., Castellana G.

Keywords:

lettura e comprensione, strategie di lettura, metacognizione,
ricerca-azione, formazione docenti

Nell'ambito di un progetto triennale del dottorato in Ricerca Educativa e Psicologia Sociale di Sapienza, Università di Roma, si sta sviluppando la sperimentazione di un percorso di miglioramento dei livelli di lettura e comprensione.

Lo studio si innesta nel filone di lavori che hanno per oggetto la comprensione e l'approccio metacognitivo applicato alla didattica della comprensione. Le domande di ricerca e le ipotesi di sperimentazione didattica nascono e prendono spunto da uno specifico interesse educativo e formativo del docente: l'individuazione e la progettazione di azioni didattiche proprie e funzionali ad una particolare area di criticità degli apprendimenti.

In una prospettiva di ricerca longitudinale sullo sviluppo della competenza della lettura, la ricerca si propone:

- la rilevazione dei bisogni formativi e criticità nelle strategie di lettura (fase diagnostica/misurativa) e l'identificazione di un piano di miglioramento finalizzato ad intervenire sul processo della comprensione (fase esplorativa e di ricerca descrittiva).
- la sperimentazione di un percorso di didattica della comprensione basato sull'insegnamento di *strategie di lettura* (fase di ricerca per esperimento).
Ipotesi della sperimentazione: L'insegnamento di modalità processuali e procedurali strategiche (metacognizione), porta a più elevati livelli di competenza della comprensione di testi scritti.

Per l'analisi dei livelli di partenza delle 18 classi prime della secondaria di primo grado, appartenenti a tre istituti comprensivi situati nello stesso distretto scolastico di Roma, coinvolte dall'indagine, è stata prevista la costruzione di una scala Likert (tarata per la fase di try out su un campione di 666 soggetti) e prove oggettive di lettura (tarate in precedenti ricerche di dottorato). Oltre a rilevare la relazione tra la consapevolezza e l'uso di strategie di lettura da parte dei soggetti e le loro abilità (fase diagnostico-misurativa, la

scala e le prove hanno permesso di delineare alcuni percorsi didattici da utilizzare nella fase di intervento (fase sperimentale).

Le classi coinvolte dalla sperimentazione didattica sono 6, per un totale di 130 studenti, ed appartengono ad un'unica istituzione scolastica. I moduli didattici inclusi all'interno del trattamento (20 h) si svolgono con cadenza settimanale ed hanno la durata di un'ora circa. Il lavoro di ricerca-formazione, attualmente in corso, coinvolge i sei docenti di lettere delle classi sperimentali. Essa ha previsto una serie di incontri preliminari, durante i quali sono state illustrate le aree di criticità processuali emerse dalla scala e dalle prove oggettive di lettura. Le attività formative successive riguardano l'illustrazione e la condivisione del quadro teorico e metodologico di riferimento, la pianificazione mensile degli interventi, il contenuto dei moduli da affrontare in presenza del docente-ricercatore, la scelta dei testi e il follow-up settimanale.

Bibliografia essenziale

- Ambel M. (2006). *Quel che ho capito. Comprensione dei testi, prove di verifica, valutazione*. Roma: Carocci.
- Corda Costa A., Visalberghi A. (1995). *Misurare e valutare le competenze linguistiche*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Beni R., Pazzaglia (1995). *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*. Torino: UTET.
- Kintsch W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge University
- Lumbelli L. (2009). *La comprensione come problema*. Bari: Laterza.
- Mc Ewan E. (2004). *Seven strategies of highly effective readers: using cognitive research to boost K-8 achievements*. Corwin.
- Paris S. G., Wasik B. A., Turner J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 609-640). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In A. E. Farstrup, S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 291-309). Newark, DE: International Reading Association.
- Pressley M., Beard El-Dinary P., Brown R. (1992). Skilled and not-so-skilled reading: Good information processing of not-so-good processing. In M. Pressley, K. Harris, J. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 91-127). San Diego, CA: Academic Press.
- Rapporto EURYDICE – INSEGNARE A LEGGERE IN EUROPA 201. Consultabile all'indirizzo: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/130IT.pdf

**La dimensione *universale* della formazione docenti:
*abilitare alla capacità di una conoscenza di secondo ordine***

Short paper

Giunta I.

Keywords:

complessità, conoscenza, livelli logici, formazione iniziale

La realtà della classe è caratterizzata da un'intrinseca complessità, non solo in virtù della natura composita e variamente interagente degli elementi che la caratterizzano, ma anche della pluralità dei piani sui quali si sviluppa il discorso intorno ad essi. La domanda, legittima, volta a dirimere il nodo di come sia possibile riuscire a gestire queste situazioni complesse, per la cui risoluzione occorre, di volta in volta, fare riferimento all'insieme delle conoscenze relative al dominio della Scienza dell'educazione, non è poi, a ben guardare, che uno degli aspetti del problema universale di come sia possibile percepire e concepire il complesso. Si tratta, tuttavia, di cosa non semplice, che richiede una ristrutturazione profonda degli schemi cognitivi e che rende cogente la necessità che l'insegnante sappia assumere, di volta in volta, n-livelli di descrizione, generare abduttivamente n-livelli di modellizzazione e, infine, fornire risposte con un indice di complessità adeguato alla situazione in atto.

È in questa nuova cornice di senso, orientata alla ricerca di una via semplice al problema di essere e stare al mondo, che diventa finalmente possibile accettare ciò che fino ad ora era sembrato inaccettabile e, cioè, che l'incongruenza di alcuni fenomeni educativi sia da attribuire all'inappropriatezza del framework teorico usato per spiegarli.

È in ragione di questa specifica esigenza, che risulta chiaro come, la scuola, e il pianeta tutto, abbiano sempre più bisogno di spiriti adatti a comprendere, di intelligenze generali in grado di fornire risposte sempre più composite, frutto della capacità di sapere mettere in connessione le conoscenze e le abilità acquisite e di saperne favorire, leggere e interpretare la progressione logica. È evidente, altresì, come modellandosi sulla base di questo preciso bisogno formativo, scopo della formazione iniziale dell'insegnante debba diventare quello di favorire gradi di consapevolezza via via sempre più ampi sui fenomeni educativi e di creare le condizioni per consentire il salto logico a livelli diversi di comprensione. Problematico è, invece, pensare un sistema formativo superiore in cui la riflessione divenga pratica quotidiana e com-

prendere come questa retroazione riflessiva debba tradursi in curricoli universitari. Il paper presenta, a tal fine, una proposta di modello organizzativo del piano di studi coerente con questi nuovi bisogni formativi, che abiliti gradualmente una conoscenza di secondo ordine.

Bibliografia essenziale

- Bateson G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson G. (1984). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Bateson G., Bateson M. C. (1989). *Dove gli angeli esitano*. Milano: Adelphi.
- Baldacci M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Berthoz A (2011). *La semplicità*. Torino: Codice.
- Dewey J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1949). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Morin E. (2004). *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*. Roma: Armando.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sibilio M. (2013). *La didattica semplice*. Napoli: Liguori.

**Il lavoro emotivo negli insegnanti: rassegna e contributo preliminare
di indagine professionalità docente**

Full paper

Greco M.C.*Keywords:*gestione emozionale, professionalità docente, lavoro emotivo

La qualità del lavoro di insegnante offerto nelle scuole italiane dipende in grande misura dalla salute psicofisica dell'insegnante che opera in quella data organizzazione scolastica. Lo sguardo rivolto alla professionalità docente, dovrebbe permettere di prendere consapevolezza delle variabili fattori di rischio per le persone coinvolte in questa professione e di poter quindi pensare al malessere come una vera patologia che non merita di essere ignorata per i problemi che comporta, ma che necessita di essere gestita efficacemente con metodi di prevenzione, rivolti sia al singolo, al gruppo e all'organizzazione.

A questo punto ciò di cui necessita un insegnante non sono soltanto buone conoscenze professionali, ma anche una migliore capacità di elaborazione emotiva, una buona competenza nel gestire il proprio *lavoro emotivo*: costruito ampiamente conosciuto nella letteratura scientifica internazionale ma trascurato dai ricercatori italiani. Il docente quindi non è solo un lavoratore impegnato fisicamente e mentalmente, bensì un lavoratore con degli "impegni" emotivi (Chen, 2015).

Il nostro contributo ha voluto dapprima analizzare lo stato della ricerca internazionale sul tema ed estrapolare delle conclusioni relative ai diversi modelli concettuali proposti dai ricercatori. Il modello più rappresentativo degli studi sul tema valuta la presenza di tre fattori del costrutto indagato che rendono spiegazione di un'alta varianza della dimensionalità del lavoro emotivo. Infine nell'ultima parte di questa nostra trattazione abbiamo voluto presentare la costruzione preliminare di uno strumento che possa appunto indagare meglio e prevenire in un secondo momento il malessere lavorativo a cui si va incontro se non si elabora correttamente l'emozione da esprimere nel contesto scuola. La ricerca ha coinvolto 162 insegnanti di scuola primaria e secondaria per l'intervista aperta, nella quale gli insegnanti hanno risposto apertamente alla domanda: quale emozione provi quando non esprimi l'emozione attesa dal contesto? Le risposte hanno suggerito 15 item somministrati ad un campione di 274 insegnanti, e attraverso la analisi di asimmetria, Cur-

tosì e correlazione item-totale abbiamo potuto determinare una prima versione di 13 item che verranno sottoposti ad analisi fattoriale confermatória.

Vogliamo ricordare che l'insegnamento e quindi gli insegnanti rappresentano la forza culturale e lo sviluppo futuro di un Paese. L'importanza che diamo alle ricerche sugli insegnanti e sulla qualità del loro lavoro non deve mai esaurirsi bensì crescere e focalizzarsi anche sugli aspetti psicologici, emotivi e non solo pedagogici e didattici.

Bibliografia essenziale

- Anafarta N. (2015). Job Satisfaction as a Mediator between Emotional Labor and the Intention to Quit. *International Journal of Business and Social Science*, 6, 2.
- Ye M., Chen Y. (2015). A Literature Review on Teachers' Emotional Labor. *Creative Education*, 6, 2232-2240.
- Ashforth B. E., Humphrey R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18, 188-115.
- Basim H. N., Begenirbas M., Yalcin R. (2013). Effects of teacher personalities on emotional exhaustion: mediating role of emotional labor. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1488-1496.
- Begenirbas M., Meydan C. H. (2012). The effects of emotional labor on organizational citizenship behavior: A study in the public sector. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 159-181.
- Day C., Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools*. London: Routledge.
- Farber B.A. (2000). Treatment strategies for different types of teacher burnout. *Psychotherapy in Practice*, 56(5), 675-689.
- Flook L., Goldberg S.B., Pinger L., Bonus K., Davidson R.J. (2013). Mindfulness for Teachers: A Pilot Study to Assess Effects on Stress, Burnout, and Teaching Efficacy. *International Mind, Brain, and Education Society and Blackwell Publishing*, 7, 3.
- Ghalandari (2012). The Effect of Emotional Labor Strategies (Surface Acting and Deep Acting) on Job Satisfaction and Job Burnout in Iranian Organizations: The Role of Emotional Intelligence. *Interdisciplinary Journal of Research in Business*, 1, 12, 24-31.
- Ghanizadeh A., Royaei (2015). Emotional facet of language teaching: emotion regulation and emotional labor strategies as predictors of teacher burnout. *International Journal of Pedagogies and Learning*.

Convinzioni e pratiche di valutazione formativa degli insegnanti di matematica. Studio di casi in alcune scuole secondarie di I grado dell'Emilia-Romagna attraverso la tecnica della videoanalisi

Full paper

Lovece S., Vannini I

Keywords:

videoanalisi in classe, convinzioni degli insegnanti, valutazione formativa, didattica della matematica, formazione in servizio

Il contributo si inserisce all'interno delle attività di ricerca del Progetto LLP-Comenius "FAMT&L (*Formative Assessment for Mathematics' Teaching and Learning*) che coinvolge cinque università europee di Italia, Svizzera, Francia, Cipro e Olanda.

L'obiettivo principale del progetto è quello di promuovere l'uso della valutazione formativa in classe come possibilità di miglioramento effettivo delle pratiche didattiche in matematica, in particolare in contesti come quello della "scuola media" dove importanti ricerche hanno evidenziato le difficoltà negli apprendimenti e nei risultati degli studenti. In risposta a tali difficoltà, il ruolo della valutazione con funzione *formativa* (Bloom, 1968; Vertecchi, 1976; Weeden, Winter, Broadfoot, 2002) si evidenzia come in grado di garantire un monitoraggio degli apprendimenti e una regolazione costante dei percorsi didattici in vista del raggiungimento di adeguati obiettivi di apprendimento per tutti gli allievi (Vannini, 2009). Il dibattito scientifico mette in luce, a questo proposito, come l'uso sistematico della valutazione in itinere dei progressi negli apprendimenti conduca a significativi incrementi nelle prestazioni finali. Molto importanti per l'efficacia della valutazione formativa nel promuovere l'apprendimento (Scallon, 1985; Allal, 1993; Black e William, 1998) sono in particolare: l'uso di feedback appropriati, la partecipazione attiva degli allievi al processo valutativo, la qualità dell'interazione in classe e la considerazione costante degli effetti che la valutazione può avere su autostima e motivazione degli allievi.

A partire dunque da un'analisi approfondita del dibattito scientifico internazionale, i partner hanno condiviso uno specifico costrutto di valutazione formativa, da cui sono stati declinati specifici indicatori di pratiche valutative dell'insegnante e una griglia di osservazione e videoanalisi, utilizzata infine per analizzare videosequenze filmate nelle classi dei cinque paesi.

In questo contributo si intendono presentare alcuni risultati delle videoa-

nalisi condotte nelle classi italiane, in particolare all'interno di situazioni "semi-guidate" di quattro casi di insegnanti (nel complesso 59 videosequenze) di scuola secondaria di I grado della regione Emilia-Romagna.

Le pratiche analizzate mettono in luce i pochi punti di forza e i molti punti di debolezza delle prassi valutative dei docenti presi in esame e, pur con le cautele interpretative tipiche degli studi di caso, consentono di riflettere sui bisogni formativi degli insegnanti in servizio sui temi della valutazione scolastica, a partire soprattutto dai loro effettivi comportamenti realizzati in classe (Santagata, Zannoni, Stigler, 2007; Santagata and Guarino, 2011). Tali risultati vengono poi messi a confronto con le concezioni sulla valutazione degli apprendimenti degli stessi insegnanti e con le opinioni dei loro studenti (Bolondi, Ferretti, Lovece, Vannini et al.; 2015), al fine di osservarne elementi di coerenza e incoerenza.

Infine, ma unicamente come riflessione conclusiva, l'analisi delle sequenze filmate in classe porta a interrogarsi sui possibili percorsi di formazione in servizio attraverso l'uso stesso della videoanalisi (Mottet, 1997; Plakhotnik, 2001; Ertmer, Conklin, Lewandowski, 2002; Meyer, 2012; Casabianca et al., 2013; Walkowiak et al., 2014; Rossi et al. 2015) come strumento di potenziamento dell'efficacia (in termini di cambiamento delle prassi) dei percorsi di formazione in servizio dei docenti.

Bibliografia essenziale

- Allal L., Laveault D. (2009). Assessment for learning. Evaluation-soutien d'apprentissage. *Mésure et Evaluation en Education*, 32 (2), 99-104.
- Bolondi, Ferretti, Lovece, Vannini et al. (2015). *The formative assessment in mathematics education. First results of an international project*. National Conference "Encounters with Mathematics n. 29", Castel San Pietro Terme, Bologna (6-7-8 November 2015).
- Black P., Wiliam D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5 (1), 7-74.
- Casabianca J.M. et al. (2013). Effect of observation mode on measures of secondary mathematics teaching. *Educational and Psychological Measurement*, 73 (5), 757-783.
- Meyer F. (2012). Les vidéos d'exemples de pratique pour susciter le changement. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28 (2), 1-19.
- Mottet G. (1997). La vidéo, outil de construction des compétences professionnelles des enseignants. In G.Mottet (Ed.). *La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques*. Paris: L'Harmanattan. 21-36.
- Rossi P.G. et al. (2015). The use of video recorded classes to develop teacher professionalism: the experimentation of a curriculum. *Je-LKS – Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 11 (2), 111-127.

- Santagata R., Guarino J. (2011). Using the video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM. The international Journal of Mathematics Education*, 43 (1), 133-145.
- Vertecchi B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.
- Weeden P., Winter J., Broadfoot P. (2002). *Assessment. What's in it for schools*. London: Routledge. Trad. It. Scalera V. (2009). *Valutazione per l'apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*. Trento: Erickson.

**Teacher Profession and Performance:
the Arts-Based Research perspective**
Short paper

Pentassuglia M.

Keywords:

arts-based research, corpo; performance, teacher education,
dance-based methods

La ricerca educativa, negli ultimi anni, concentrandosi sui modi di acquisizione e trasmissione della conoscenza all'interno dei contesti educativi, ha sviluppato una particolare attenzione all'esperienza pratico-operativa dei docenti.

L'attenzione puntuale al concetto di pratica ha permesso una diversa interpretazione del lavoro, percepito ora, come spazio, contesto (nel senso più ampio del termine) nel quale specifiche abilità vengono create, trasmesse e custodite (Shilling, 2003; Schatzi, Knorr-Cetina, von Savigny, 2001).

Ciò ha indotto la ricerca all'individuazione di nuove categorie interpretative (Foster, 2011). Nello specifico, è quella della coreografia ad aver permesso lo studio delle pratiche lavorative come attività improvvisate, strutturate, contestualizzare e incorporate, sottolineando in tal senso il ruolo centrale del corpo in tali contesti. Per tale ragione, l'analisi del corpo e della coreografia del docente si servirà dell'arte, e nello specifico della danza, come "lente" per osservare la realtà e come "abito" utile ad acquisire una postura capace di gestire e organizzare l'intero percorso di ricerca sulla base dell'approccio metodologico dell'Arts-Based research.

L'ABR, definita come «a systematic use of the artistic process, the actual making of artistic expressions in all of the different forms of arts as a primary way of understanding and examining experience by both researchers and the people that they involve in their studies» (McNiff, 2007: 29) ha recentemente contribuito in maniera significativa alla comprensione che i ricercatori possono avere della realtà.

La sfida è quella di comprendere come l'ABR, nella sua complessità, possa aiutare ad aprire nuove aree di conoscenza che permettano a ricercatori e pratici di acquisire nuova consapevolezza grazie ad una visione più ampia della realtà.

Il presente progetto, nell'ambito della *Teacher Education* è finalizzato allo studio della pratica artistica messa in scena dagli insegnanti in aula.

Le domande di ricerca sviluppate sono: è possibile identificare uno stile coreografico nel lavoro degli insegnanti? Può l'arte essere d'aiuto alla comprensione del lavoro dell'insegnante? Che tipo di conoscenza i docenti veicolano con il proprio corpo?

Per riuscire a rispondere a tali questioni, il presente contributo, presenterà i primi risultati relativi alla ricerca condotta con i docenti di due scuole secondarie di secondo grado di Verona (VR) e Putignano (BA).

Per la raccolta dati sono stati utilizzati strumenti qualitativi e quantitativi per un approccio mixed-method. L'analisi dei dati, ancora in fieri, ha previsto osservazioni sul campo (con video-riprese) di lezioni frontali dei docenti che si sono resi disponibili. Le video-riprese saranno funzionali all'analisi del movimento. Una successiva rielaborazione dell'analisi dei movimenti del corpo dei docenti, incrociata ad un'analisi delle azioni didattiche messe in campo, permetterà l'individuazione di "stili coreografici" di insegnamento.

Differenti modi di acquisire della conoscenza necessitano di differenti approcci per lo studio di tale conoscenza (Barbour, 2011).

Nuovi approcci non solo possono aiutare le attività di insegnamento-apprendimento, ma possono fornire un importante contributo ai ricercatori per sperimentare nuovi percorsi di comprensione (Janesick, 2000; 1994).

Bibliografia essenziale

- Barbour K. (2011). *Dancing across the page*. Chicago: The University Chicago Press.
- Barone T., Eisner E.W. (2012). *Arts Based Research*. Thousand Oaks, CA: Routledge.
- Foster S.L. (2011). *Choreographing empathy*. New York, NY: Routledge.
- Janesick V. J. (1994). The Dance of Qualitative Research Design. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 209-219). Thousand Oaks: Sage.
- Janesick V. J. (2000). The Choreography of Qualitative Research Design: Minuets, Improvisations, and Crystallization. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 379-399). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Laban R., L. Ullmann (2011). *The Mastery of movement*. Humpshire, UK: Dance Books Ltd.
- McNiff S. (2007). Art-based research. In J. G. Knowles, A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Schatzki T., Knorr-Cetina K., von Savigny E. (Eds.) (2001). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge
- Shilling C. (2003). *The body and social theory*. London: Sage Publications.

44.

**Il dispositivo di progettazione dell'unità di competenza
nella formazione in servizio degli insegnanti. Esperienze
di ricerca-formazione collaborativa in Puglia**

Full paper

Perla L., Vinci V.

Keywords:

formazione, progettazione, dispositivo, competenze,
ricerca collaborativa

Recenti teorizzazioni didattiche, sia in ambito internazionale che nazionale, hanno dato vita ad una rivoluzione di impianto epistemologico e metodologico in relazione ad alcuni temi che ineriscono l'insegnamento e la formazione degli insegnanti, fra cui lo studio dell'insegnamento come *studio dell'azione* (Pastré 2011, Theureau, 2006, Durand, Filliettaz, 2009), l'analisi degli organizzatori della pratica insegnante e delle regolarità osservabili nella professione (Bru, Pastré, Vinatier, 2008), l'utilizzo di paradigmi di ricerca-formazione di tipo *collaborativo*, basata sulla partnership tra ricercatori e insegnanti, implicati pariteticamente, anche se con posture differenti, dinanzi al medesimo oggetto di studio (Perla, 2010, 2011, 2012, 2014). La relazione fra insegnanti e ricercatori si posiziona in forme non gerarchiche, ma di "accompagnamento metodologico", in cui la ricerca offre alle scuole mediatori e dispositivi di professionalizzazione e progettualità indispensabili per migliorare e valorizzare il contesto scolastico. Il rapporto Scuola e Università viene sempre più ripensato attraverso il ricupero di modelli di *formazione attraverso la ricerca* (Beillerot, 1991; Calidoni, 2000; Perla 2011).

DidaSco (Didattiche Scolastiche), gruppo di ricerca nato nel 2010 per iniziativa di L. Perla – e costituito da docenti universitari di varie discipline, da dirigenti e da insegnanti – opera sul territorio pugliese con l'obiettivo di elaborare risposte di tipo progettuale e dispositivi di sviluppo professionale a richieste di formazione e ricerca emergenti dal territorio pugliese. Fra le diverse proposte formative, una recente esemplificativa di costruzione collaborativa di un particolare dispositivo di sviluppo professionale, è rappresentato da quello funzionale alla progettazione per competenze. In ottemperanza a quanto previsto dalla C.M. 22 agosto 2013, n. 22 - Avvio delle misure di accompagnamento delle Indicazioni nazionali 2012, nel territorio di Bari e provincia, diverse scuole – di ogni ordine e grado – si sono costituite in reti sottoponendo al gruppo DidaSco la richiesta di articolare un percorso for-

mativo per gli insegnanti sulla *didattica per competenze*. Il contratto formativo concordato con gli insegnanti ha previsto, nell'a.a. 2015-2016, l'articolazione di un percorso incentrato sulla costruzione di un dispositivo di progettazione di *Unità Di Competenza (U.Di.Co.)*, secondo la logica “a ritroso” che procede dalla definizione della competenza e da una situazione problema in cui possa manifestarsi alla selezione delle modalità di articolazione delle attività e dei contenuti disciplinari. La costruzione della griglia di progettazione dell'Unità di Competenza, adattata ai contesti scolastici comprendenti Scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado, è stata preceduta dalla costruzione di un dispositivo di progettazione del curriculum per competenze nel biennio liceale (Perla, 2014), costituito da “schede tutoriali”, corrispondenti ad altrettante fasi operative di redazione della progettazione, utilizzate in sequenza. Dalle esperienze di co-costruzione delle U.Di.Co. e dall'analisi dei format compilati dal gruppo di docenti sono emerse alcune evidenze e riflessioni che risultano meritevoli di attenzione per la ricerca e per la costruzione di percorsi formativi.

Bibliografia essenziale

- Beillerot J. (1991). La recherche. Essai d'analyse. *Recherche et formation*, 9, 17- 31.
- Bru M., Pastré P., Vinatier I. (2008). Les organisateurs de l'activité enseignante: perspectives croisées. *Recherche et formation*, 56, 95-108.
- Calidoni P. (2000). *Didattica come sapere professionale*. Brescia: La Scuola.
- Durand M., Fillietaz L. (2009). *Travail et formation des adultes*. Paris: PUF.
- Pastré P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris: PUF
- Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Perla L. (2012). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Perla L. (2014). (Ed.). *I Nuovi Licei alla prova delle competenze. Per una progettazione nel biennio*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Theureau J. (2006). *Le cours d'action: méthode développée*. Toulouse: Octarès Editions.
- Vergnaud G. (1996). Au fond de l'action la conceptualisation. In J.M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris: PUF.

**I rapporti di autovalutazione degli istituti scolastici:
da percezione ingenua a modelli valutativi condivisi
per una nuova professionalità docente**

Short paper

Robasto D.

Keywords:

rapporto di autovalutazione (RAV), valutazione, gap di competenze,
piani di miglioramento, formazione professionalità docente

Il DPR 80/2013 ha segnato un percorso volto a innestare nella scuola italiana la cultura della valutazione. Lo scopo di tale innesto, in coerenza con l'etimo, pare contemporaneamente di carattere sperimentale e di carattere terapeutico. *Sperimentale*, per l'intento di voler "apportare in un sistema educativo una o più variazioni deliberate di una o più variabili indipendenti che concorrono, presumibilmente, a determinare un processo, il processo che noi studiamo, e ciò in vista di variazione che ci si aspetta in una o più variabili dipendenti" (Visalberghi, 1955). *Terapeutico* perché possiamo senza troppe incertezze affermare che attualmente il sistema scolastico appare bisognoso di cure, ancora inefficace – e probabilmente anche inefficiente – nel raggiungere quegli stessi traguardi di competenza che ha dichiarato, anni fa, di voler raggiungere e che ha stabilito essere ineludibili. Ci troviamo pertanto, presumibilmente, nella fase di una valutazione diagnostica di un sistema scolastico, che sta raccogliendo dati e auto-riflettendo su questi, al fine di individuare i propri prerequisiti per poi decidere azioni utili per il raggiungimento di tali obiettivi. L'operazione, forzatamente innestata ed ora avviata, è virtuosa. Difficile tuttavia controllare quanto tale azione stia effettivamente portando ad un *reale processo di autovalutazione* delle persone che operano all'interno della scuola. Ciò che attualmente è possibile analizzare sono i RAV: cioè l'*output* prodotto da ciascun istituto a seguito di un processo autovalutativo e sulla base del quale vengono stilati i Piani di Miglioramento (PdM).

La presente ricerca, ancora in atto, si prefigge di individuare gli eventuali gap di competenze della professionalità docente a partire dall'analisi puntuale dei RAV (estratti con campionamento probabilistico) attualmente pubblicati sul *Scuola in Chiaro*.

La valutazione risulta sterile se non accompagnata dalla messa in evidenza dell'eventuale scarto tra una situazione osservata (indicata sì dal dato) e una situazione attesa, ritenuta raggiungibile ed auspicabile. Quando poi, come in

tal caso, si parli di autovalutazione, il punto nodale viene effettivamente fornito dall'*autoriflessione* dello stesso soggetto (o istituto) che compie la lettura di tale scarto, giungendo autonomamente ad enunciare *cosa è già stato fatto, cosa si può fare, cosa non si può fare* tenuto conto dei vincoli che il soggetto (o l'istituto) si trova a vivere (Scheerens, 2000). Il fulcro autovalutativo del RAV viene riportato nei campi aperti successivi alle tabelle statistiche, nella sezione che appunto viene etichettata come "Sezione Valutazione" e suddivisa nei denominati campi: *Opportunità e Vincoli*, ognuno dei quali può ospitare fino a 1500 caratteri di testo (in sintesi circa una mezza pagina di testo per ogni campo).

A partire dall'analisi di tali campi, la presente ricerca si prefigge di rilevare quali possano essere le criticità, nei termini di gap di competenze del team docente, da affrontare al fine di supportare un reale (e realistico) processo autovalutativo e pertanto un percorribile Piano di Miglioramento.

Bibliografia essenziale

- A.A.V.V. (2013). *L'autovalutazione di istituto. Modelli e strumenti operativi*. Guerini e Associati.
- Barzanò G., Mosca M., Scheerens J. (2000) *L'autovalutazione nella scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Borich G.D., Jemelka, R.P. (1982). *Programs and Systems. An evaluation perspective*. New York: Academic Press.
- Bottani N., Checchi D. (2013). *La sfida della valutazione*. Bologna: Il Mulino.
- Bruner J. (1996, trad. 2015). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Morgan G. (1986). *Images of organization*. London: Sage.
- Scheerens J., Scherens J., Graafland (2001). *The Foundations of Educational Effectiveness*, Emerald Group Publishing
- Scheerens J. (1992). *Effective schooling. Research, Theory and Practice*. London: Cassell.
- Vilsalberghi A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Edizioni di Comunità

**Il fenomeno dell'educazione naturale: una indagine esplorativa
sui nuovi contesti formativi**

Full paper

Schenetti M., Bertolino F., Guerra M., Antonietti M.*Keywords:*natura, educazione, professionalità, didattica, ricerca

Analisi della letteratura: Il tema della cosiddetta outdoor education attraversa da tempo la riflessione culturale e, nello specifico, pedagogica, lungo una tradizione illustre che si può far risalire almeno alla concezione di educazione naturale rintracciabile già in Rousseau (1762). Oggi sono noti gli esempi provenienti dai paesi del Nord Europa, in cui il rapporto tra scuola e natura si è diffuso da più di 60 anni e si è concretizzato innanzitutto nelle esperienze delle forest school (Constable, 2014; Knight, 2013; Williams-Sieghfredsen, 2012), nelle quali bambini e ragazzi hanno occasioni frequenti e regolari di fare esperienze di apprendimento nell'ambiente naturale, che sia una foresta o uno spazio verde con alberi, ma anche in proposte meno radicali, quali quelle delle classi all'aperto, realizzate in un piccolo cortile, un giardino, un angolo di un campo da gioco. Da queste esperienze raccolte dalla letteratura internazionale sotto la definizione di outdoor education, che in Italia vengono sempre più spesso definite di educazione naturale, emergono interessanti osservazioni, che mostrano con evidenza come all'aperto si possano favorire apprendimenti che intercettano le più diverse aree di apprendimento (Constable, 2012). Tale opportunità è colta dalle sempre più numerose iniziative presenti anche nel nostro paese (Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015; Guerra, 2015; Farné, Agostini, 2014; Malavasi, 2013; Mortari, Zerbato, 2007), ampliate dall'avvento di agrinidi (Bertolino, Morgandi, 2013; Ciabotti, 2014) e asili nel bosco, ma anche dalla diffusione degli orti scolastici (Bertoncini, 2015) e, sebbene con peculiarità diverse, delle fattorie didattiche (Bertolino, Piccinelli, Perazzone, 2012). Motivazione alla ricerca: L'obiettivo iniziale della ricerca è volto ad indagare il recente fenomeno di diffusione di realtà educative all'aperto, con particolare riferimento alla nascente rete di asili nel bosco, e le diverse identità, esplorandone sia i riferimenti pedagogici e le metodologie didattiche, sia le caratteristiche organizzative e gestionali. Metodologie di ricognizione esperienze, raccolta dati: La ricerca ha preso avvio con una analisi dei siti web e delle pagine social di ciascuna realtà, con l'obiettivo di cogliere le rappresentazioni sottostanti; successivamente sono state somministrate delle interviste

semistrutturate a testimoni privilegiati, quali educatori, insegnanti e coordinatori dei servizi all'aperto coinvolti, con l'obiettivo di indagarne le percezioni e di raccogliere dati in merito alle scelte pedagogiche e didattiche in essere. La prima analisi dei dati ha evidenziato una realtà estremamente diversificata e in divenire, che individua nelle proposte all'aperto la possibilità di introdurre innovazione nel sistema educativo e scolastico, e contemporaneamente ha indicato articolati bisogni formativi, che permettano di identificare con sempre più rigore le prerogative di una proposta di educazione in natura nel nostro paese. Queste prime osservazioni suggeriscono di procedere l'indagine attraverso una ricerca azione collaborativa, con il triplice scopo di promuovere conoscenza e confronto tra le diverse realtà attive o nascenti sul territorio nazionale, di sostenere uno sguardo auto ed etero riflessivo sulle scelte teoriche e metodologiche dei singoli e della rete, di approfondire la riflessione sulle scelte progettuali e metodologiche più favorevoli per sostenere l'incontro tra bambini e natura in chiave educativa. Realtà coinvolte Asili nel bosco di nuova attivazione Altre realtà nazionali orientate all'educazione naturale Soggetti interessati a prossime attivazioni.

Bibliografia essenziale

- Bertolino F., Morgandi T. (2013). Nuovi servizi educativi per l'infanzia in ambito rurale: agriasili, agrinidi, agritate. In T. Grange Sergi (a cura di), *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asili nido* (pp. 117-169). Pisa: ETS.
- Guerra M. (2015, a cura di). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: Franco Angeli.
- Humberstone B., Prince H., Henderson K.A. (2016). *Routledge International Handbook of Outdoor Studies*. London: Routledge.
- Knight S. (2013, a cura di). *International perspectives on Forest School. Natural spaces to play and learn*. London: SAGE.
- Mortari L. (2001). *Per una pedagogia ecologica*. Milano: La Nuova Italia.
- Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*. Trento: Erickson.

47.

**Dalla valutazione dei docenti alla valorizzazione
del merito del personale docente:
il punto di vista degli insegnanti liceali di Salerno**
Short paper

Tammaro R., Petolicchio A., Calenda M.

Keywords:

valorizzazione, professionalità, comitato di valutazione, bonus

La valutazione delle prestazioni professionali degli insegnanti è un tema molto controverso e, benché esso faccia riferimento ad un oggetto valutativo fondamentale da indagare per poter spiegare e descrivere compiutamente la relazione formativa e i suoi effetti, rimanda ad una pratica ancora poco diffusa nella cultura scolastica italiana. Le ragioni alla base di questa oggettiva difficoltà hanno radici profonde che sono di natura culturale, contrattuale, sociale (Castoldi, 2012) e toccano aspetti legati alla complessità dell'oggetto da valutare – l'insegnante e l'insegnamento – alla multidimensionalità del processo – l'azione d'insegnamento – alla consistenza ed eterogeneità delle variabili da considerare per un'analisi accurata. Negli ultimi decenni alcuni contributi significativi prestano attenzione al profilo professionale dell'insegnante (Danielson, in INDIRE, 2002). Un modello particolarmente interessante proviene, inoltre, dalla proposta dell'ADI (Associazione Docenti Italiani) che punta a fornire un quadro di riferimento sugli standard professionali dei docenti e costituisce, al contempo, un tentativo di autorappresentazione della professione. A livello internazionale ricordiamo l'Indagine sull'insegnamento e l'apprendimento, TALIS (Teaching and Learning International Survey) che aveva come obiettivo quello di indagare le condizioni di lavoro degli insegnanti e l'ambiente di apprendimento allo scopo di fornire indicatori internazionali solidi ed analisi utili per sostenere i Paesi nello sviluppo delle loro politiche sull'insegnamento, sull'apprendimento e sui docenti al fine di favorire lo sviluppo di condizioni atte a promuovere un insegnamento/apprendimento di elevata qualità. Negli ultimi decenni, la questione della valutazione degli insegnanti, nell'ambito più generale della valutazione delle scuole ha interessato, a livello sistemico tutti i soggetti coinvolti (decisori politici, sindacati, comunità professionale). Un segno di tale riacceso dibattito è stata l'approvazione del Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione (D.P.R., n. 80 del 28.3.2013). Attualmente, le riforme sui sistemi scolastici investono nella valutazione quale fattore decisivo per il miglioramento della

qualità dell'insegnamento, per riconoscere il merito/demerito e predisporre incentivazioni premiali. Infatti, la Legge 13 luglio 2015, n. 107, ai commi 126-130 focalizza l'attenzione sulla valorizzazione del merito del personale docente.

Partendo da queste premesse, la nostra ricerca si pone come obiettivo quello di indagare la percezione del personale docente dei licei di Salerno e provincia riguardo la valorizzazione del merito del personale docente, così come declinata dai dispositivi normativi della Legge n. 107. In particolare, intendiamo focalizzare la nostra attenzione sui possibili e auspicabili mutamenti per l'affermazione di un reale principio di meritocrazia. L'articolazione del progetto di ricerca prevede alcune fasi fondamentali:

- individuazione dei Licei e selezione del campione;
- indagine esplorativa nelle scuole coinvolte;
- predisposizione degli strumenti di raccolta dati (interviste, focus group);
- svolgimento delle interviste;
- elaborazione ed interpretazione dei dati raccolti.

Bibliografia essenziale

- Castoldi M. (2012). *A scuola di valutazione. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- Cenerini A., Drago R. (Eds.) (2001). *Insegnanti professionisti*. Trento: Erickson.
- Gazz. Uff. 15 luglio 2015, n. 162.
- INDIRE (2002). *Standard professionali per l'insegnamento*. Quaderni di Eurydice, n. 21.

Sessione 4

**L'INSEGNANTE E L'INCLUSIONE:
STRATEGIE, TECNOLOGIE,
APPROCCI GLOBALI AL CURRICOLO**

Coordinano: Bonaiuti G. e Sibilio M.

**Indagine sulle percezioni e sull'efficacia dei docenti in formazione
verso un agire didattico inclusivo**

Full paper

Aiello P., Pace E.M.*Keywords:*efficacia del docente, percezioni, scala TEIP, scala SACIE-R, inclusione

La riflessione sui valori fondanti dell'inclusione e sulle competenze dei docenti ha contribuito a delineare il profilo del docente inclusivo nel documento proposto dalla European Agency for Development in Special Needs Education (2012), inducendo a considerare l'importanza di costrutti che sono al centro della ricerca sulla professionalità docente per favorire il successo formativo di *tutti e ciascuno*. A tale proposito, l'attenzione è stata rivolta, negli ultimi decenni, a valutare quanto il docente si senta capace di esercitare un'influenza su ciò che fa, recuperando il senso dell'agency individuale e dell'efficacia (Bandura, 2000) nel produrre gli effetti sperati. Ciò ha implicato nella ricerca educativa una focalizzazione dell'indagine sulle competenze socio-cognitive, non tecniche, degli insegnanti che contribuiscono alla realizzazione di un *habitus* professionale (Bourdieu, 1972) che si traduca in un agire didattico orientato a fronteggiare la complessità dei processi di insegnamento-apprendimento nell'eterogeneità che caratterizza i contesti scolastici contemporanei.

Partendo da tale premessa l'obiettivo della ricerca è volto a far emergere l'*hidden* che agisce nelle pratiche didattiche inclusive, per indurre i docenti ad esaminare criticamente le proprie convinzioni di efficacia e quanto ciò incida nelle dinamiche inclusive. Nello specifico, l'indagine ha previsto l'utilizzo di due scale: la scala *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP) (Sharma, Loreman & Forlin, 2012) e la scala *Sentiments, Attitudes and Concerns on Inclusive Education Revised* (SACIE-R) (Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011), tradotte in lingua italiana e validate per il contesto italiano (Aiello et al., 2016), somministrate sia a docenti *pre-service* che a docenti *in service*. I risultati emersi hanno offerto spunti di riflessione utili a garantire una maggiore qualità della professionalità dei docenti alla luce delle recenti evoluzioni normative e delle suggestioni emergenti dalla letteratura scientifica sulla realizzazione di percorsi formativi riflessivo-attivi (Schön, 1983; Ghaye, 2011) per favorire una consapevolezza da parte dei docenti delle proprie risorse personali e del proprio potenziale inclusivo.

Bibliografia essenziale

- Aiello P., Sharma U., Dimitrov D. M., Di Gennaro D. C., Pace E. M., Zollo I., Sibilio M. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti verso l'inclusione. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 15 (1), 64-87.
- Bandura A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e Applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bourdieu P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Denmark: Author.
- Forlin C., Earle C., Loreman T., Sharma U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21 (3), 50-65.
- Ghaye T. (2011). *Teaching and Learning through Critical Reflective Practice: A Practical Guide for Positive Action (2nd Ed.)*. New York: Routledge.
- Schön D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sharma U., Loreman T., Forlin C. (2012). Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 12-21.

**La percezione degli insegnanti su problemi,
potenzialità e strategie per l'inclusione**

Short paper

Belelli B., Lancioni C.*Keywords:*inclusione, formazione docente

Per progettare una didattica inclusiva è utile conoscere le concezioni dei docenti sull'inclusione, i problemi che essi incontrano per attuare pratiche inclusive e gli strumenti che considerano più appropriati per operare nell'ambito dell'inclusione (Giaconi, 2015; Giaconi, Rossi in Perla, 2013).

La ricerca si inserisce nel filone di studi volto a indagare gli atteggiamenti degli insegnanti verso tematiche come la disabilità e l'inclusione. Alcune indagini vengono condotte con campioni comparati di insegnanti in riferimento agli anni di servizio (Stempien, Loeb, 2002; Bogler, 2002; Parasuram, 2004; Billingsley, 2004); altre si orientano verso l'indagine delle idee e degli atteggiamenti dei docenti in riferimento al profilo professionale, ovvero di insegnanti curriculari o di sostegno (Stempien, Loeb, 2002).

In questa direzione, il contributo si incentrerà sulla presentazione di una ricerca volta a indagare gli atteggiamenti che gli insegnanti hanno in merito all'inclusione, a partire dai loro anni di servizio e dalla loro formazione.

Per tale ricerca, effettuata sia su docenti novizi sia su esperti, è stato utilizzato un questionario a risposte aperte che ha permesso di esplorare le rappresentazioni degli stessi sul concetto di inclusione, in particolare sulle criticità che incontra una didattica inclusiva. L'indagine voleva anche esplorare l'atteggiamento dei docenti stessi in relazione alle tecnologie. Pertanto, si è fatto riferimento alla Grounded Theory (Charmaz, 2006).

L'esame dei dati fa emergere alcune interessanti prospettive su cui puntare in relazione alle tematiche precedenti, ma anche una differente percezione degli ostacoli per un progetto inclusivo tra docenti alle prime armi e docenti di ruolo con alcuni anni di esperienza.

Sia in relazione agli ostacoli, sia ai possibili punti di forza, sia alle strategie da mettere in atto, le risposte date (risposte aperte) possono essere raccolte in macro-settori: la didattica, la collaborazione tra docenti e, nello specifico, tra docente di sostegno e docente curricolare, il contesto esterno, le risorse, le tecnologie.

Il ruolo degli insegnanti e la didattica sono visti come il fattore determinante sia in relazione agli ostacoli, sia in relazione alle potenzialità, sia alle

strategie. Significativa è però la differenza tra insegnanti precari (D1) e insegnanti in servizio da alcuni anni (D2). Per entrambi l'intervento sulla didattica e la formazione ad una didattica innovativa sono l'aspetto fondamentale su cui lavorare (48% D1; 50% D2) così come nuove strategie sono un'arma vincente (68% D1; 57% D2). Diversa è la percezione della didattica e della propria formazione quando si parla di ostacoli (47% D1; 22% D2). Gli insegnanti in servizio, pur ritenendo fondamentale lavorare sull'innovazione didattica, sembrano attribuire al proprio agire una diversa responsabilità rispetto ai novizi quando si analizzano le difficoltà che incontra il processo inclusivo. L'opposto avviene invece quando si analizza il ruolo del contesto, ovvero il ruolo della classe e delle loro famiglie. Il contesto, infatti, influisce negativamente per il 13% di D1 e il 49% di D2.

La scarsa collaborazione tra docenti in generale e tra docenti curricolari e docenti di sostegno è vista dal 14% dei novizi e dal 7% degli esperti come un problema e dal 16% dei primi e dal 13% dei secondi come un ambito su cui lavorare.

La tecnologia è un'arma importante per il rinnovamento sia per i novizi (17%), sia per gli esperti (18%). E se per questi ultimi ha un peso quasi equivalente a quello di nuove strategie (18%), per i novizi le potenzialità di una nuova didattica sono sicuramente più interessanti (34%). Ma quali nuove proposte e strategie didattiche? Tra tutte emerge il cooperative learning (30% e 37%) come lo strumento più efficace per l'inclusione. Sono anche indicati l'uso delle mappe, l'individualizzazione, la flipped classroom e le attività laboratoriali, così come sono ritenute molto efficaci tutte quelle proposte che riportano nella scuola i contesti reali e le attività e strumenti valutativi che richiamano i compiti autentici.

Bibliografia

- Billingsley B.S. (2004). Special education teacher retention and attrition: a critical analysis of the research literature. *Journal of Special Education*, 38, 39-55.
- Bogler R. (2002). Two profiles of school teachers: a discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and Teachers Education*, 18, 665-673.
- Charmaz K. (2006). Constructing Grounded Theory: a practical guide through qualitative analysis. *Introducing Qualitative Methods Series*.
- Giaconi C., (2015). *Qualità della vita e storie difficili*. FrancoAngeli, Milano.
- Parasuram K. (2006). Variables that affect Teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21, 231-242.
- Perla L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione*. Pensa Multimedia Editore, Lecce.
- Stempien L., Loeb R. (2002). Differences in job satisfaction between general education and special education teachers: implication for retention. *Remedial and Special Education*, 5, 258-267.

**Formare con, formare per: l'inclusione come *luogo di pratica riflessiva*
per una rinnovata professionalità docente**

Esiti di una esperienza in un Istituto Comprensivo romano

Short paper

Bocci F., Travaglini A.

Keywords:

comunità di pratica, inclusione, formazione docente,
apprendimento cooperativo, index for inclusion

La recente legge 107/2015 pone all'attenzione di tutti i protagonisti dell'azione formativa (studiosi dell'educazione, dirigenti, docenti, associazioni, ecc...) la questione relativa alla formazione degli insegnanti. Questa diviene *obbligatoria, permanente, strutturale* (art. 1, c.124) e deve porsi in linea di continuità con i dati emergenti dalle autovalutazioni e dai piani di miglioramento elaborati dai singoli istituti. D'altro canto, le teorie di Wenger sulla *comunità di pratica* (Wenger, 2006) e di Schön sull'*apprendimento riflessivo* (Shön, 2006) evidenziano come la formazione, per essere realmente efficace, debba tessere trame di relazioni e significati condivisi tra tutti i soggetti che co-costruiscono una medesima realtà, all'interno di una prospettiva che consente all'individuo di *imparare a imparare*, attraverso un circolarità sistematica e virtuosa tra teoria e prassi (Baldacci, 2015).

In modo particolare, per quel che concerne l'attualità, tale stato di fatto chiama in causa il concetto di inclusione, termine con il quale si intende un processo trasformativo del contesto scolastico (D'Alessio, Medeghini, Vadalà, Bocci, 2015) che si configura come una *azione collettiva* (Booth, Ainscow, 2014) che mobilita le risorse dell'intera comunità scolastica (Forlin, 2010; Chiappetta Cajola, Ciraci, 2013; Santi, 2014).

Sulla base di tali premesse, gli autori presentano un percorso di formazione tuttora svolto presso un Istituto Comprensivo romano finalizzato a: 1) attivare con i docenti coinvolti (55 tra primaria e secondaria di I grado) percorsi di riflessività condivisa sulle *culture*, sulle *politiche* e sulle *pratiche* inclusive del loro istituto; 2) introdurre i docenti alla conoscenza e all'applicazione in situazione di alcuni aspetti fondamentali riguardanti la didattica inclusiva mediante le procedure dell'Apprendimento Cooperativo (Bocci, 2015).

Nello specifico l'intervento, si è articolato nelle seguenti fasi:

- incontro con il Dirigente Scolastico e con il suo Staff per l'analisi delle criticità emerse nel *Rapporto di Autovalutazione d'Istituto* (RAV);

- individuazione dei bisogni formativi emergenti;
- allestimento di un percorso formativo per i docenti (n. 4 incontri)
- confronto con gli insegnanti sull'esperienza svolta e sugli aspetti emergenti dai questionari, attraverso l'organizzazione di focus group e di un incontro conclusivo.

Gli strumenti utilizzati sono stati:

- due questionari semistrutturati (*ex ante* e *ex post*).
- *QueRiDIS – Questionario di Rilevazione delle Dimensioni dell'Inclusione Scolastica* – (Bocci & Travaglini, 2016) elaborato sulla base dell'Index per l'Inclusione;

Al momento l'intervento si trova in corrispondenza della fase 3 (svolgimento degli incontri di formazione) e analisi dei questionari in ingresso, dalla quale emerge una notevole variabilità nella concettualizzazione dell'inclusione, nonché la diffusione fuori dall'aula di attività didattiche “di gruppo” rivolte in via esclusiva agli allievi BES.

Bibliografia essenziale

- Baldacci M. (2015). Formare le competenze dei docenti. *Pedagogia Oggi*, 2, 41-48.
- Bocci F. (2015). Parte seconda. Dalla Didattica Speciale per l'inclusione alla Didattica Inclusiva. L'approccio cooperativo e metacognitivo. In L. d'Alonzo, F. Bocci, S. Pinelli, *Didattica speciale per l'inclusione* (pp. 85-166). Brescia: La Scuola.
- Bocci F., Travaglini A. (2016). Valorizzare le differenze, cooperare, partecipare. Il QueRiDIS: uno strumento per rendere visibile il processo inclusivo nelle scuole. *Atti del Convegno Inclusion 2.0*. [in corso di stampa].
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola L., Ciraci A. M. (2013). *Didattica inclusiva: quali competenze per gli insegnanti?*. Roma: Armando.
- D'Alessio S., Medeghini R., Vadalà G., Bocci F. (2015). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello e S. Di Nuovo (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia. Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*. Trento: Erickson.
- Forlin C. (Ed.). (2010). *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. Abingdon: Routledge.
- Santi M., Quando L'inclusione sfida il sostegno. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II/2, 191-210.
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

**La formazione per il sostegno
Valutare la didattica in un'ottica di qualità**
Full paper

Calvani A., Menichetti L., Pellegrini M., Zappaterra T.

Keywords:

sostegno, corso di perfezionamento, progettazione,
qualità, formazione insegnanti

L'attenzione verso la disabilità e il sostegno nella scuola è sensibilmente cresciuta negli ultimi anni e il MIUR, in particolare, ha avviato diverse iniziative per favorire un sistema scolastico inclusivo, a partire dalla formazione di educatori competenti in questo ambito. I corsi di specializzazione annunciati con D.M. 30.09.2011 hanno una struttura di base preordinata, ma la progettazione del corso annuale ha offerto l'opportunità di definire, applicare e affinare indicatori di qualità specifici e strumenti di valutazione della qualità della didattica universitaria da usare secondo un approccio di total quality management, finalizzato ad un progressivo miglioramento dei corsi.

La struttura metodologica ha previsto innanzitutto la definizione di un quadro di obiettivi didattici condiviso tra i docenti, che tenesse conto sia della letteratura internazionale sull'inclusione sia degli aspetti normativi. A tali obiettivi sono stati associati strumenti di auto- ed etero-valutazione, per rintracciare gli apprendimenti più significativi conseguiti e le aree di miglioramento, format strutturati per gli elaborati finali e criteri di valutazione condivisi per gli stessi, dispositivi per registrare l'empowerment percepito dai soggetti in formazione e la sostenibilità dell'impianto.

In questo lavoro presentiamo il bilancio di due anni di sperimentazione, con un'analisi dei dati raccolti e una riflessione critica sulle modalità di progettazione.

Lo scopo è proporre un modello efficace, comprensivo di un monitoraggio in itinere e di appropriati dispositivi di feedback che consentano interventi di miglioramento progressivo.

Bibliografia essenziale

Decreto Ministeriale del 30 settembre 2011. Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249.

- Brophy J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, pp. 40-48.
- Cambi F., Orefice P., Ragazzini D. (a cura di). *I saperi dell'educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*. Firenze: La Nuova Italia.
- Elliott K.M., Healy M.A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), pp. 1-11.
- Hattie J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London-New York, NY: Routledge.
- Italian Journal of Special Education for Inclusion*, n. 2, 2014.
- Marzo Navarro M., Pedraja Iglesias M., Rivera Torres P. (2005). A new management element for universities: satisfaction with the offered courses. *International Journal of Educational Management*, 19(6), pp. 505-526.
- Trisciuzzi L. (2002). *Manuale di didattica per l'handicap*. Roma-Bari: Laterza.
- Włodkowski R.J. (2008). *Enhancing adult motivation to learn*. A comprehensive guide for teaching all adults. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Zappaterra T. (2014). I bisogni educativi speciali a scuola. In P. Federighi, V. Boffo. *Primaria oggi. Complessità e professionalità docente* (pp. 183-188). Firenze: FUP - Firenze University Press.

La Metodologia dell'*Activation du développement vocationnel et professionnel* per un'educazione inclusiva nella scuola secondaria

Full paper

Cappuccio G.

Keywords:

formazione insegnanti, sviluppo personale e professionale,
educazione inclusiva

Il contributo che viene presentato si inserisce all'interno del Progetto di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN, 2010/2011) dal titolo *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi* (Coordinatore Scientifico Nazionale del Programma di Ricerca Prof. Gaetano Domenici). Il progetto di ricerca dell'Unità di Palermo coordinato dal prof. G. Zanniello si è posto come obiettivo da un lato il miglioramento delle performance individuali degli alunni e, dall'altro, il potenziamento delle competenze professionali dei docenti.

La 48° Conferenza internazionale sull'educazione del 2008 dell'UNESCO, *Inclusive Education: the way of the future* sostiene l'esigenza di incoraggiare l'educazione inclusiva a tutti i livelli. Gli insegnanti nella scuola, pertanto, hanno il compito e la responsabilità della progettazione e dell'attuazione del processo di inclusione scolastica.

L'inclusive education, come sottolineano Ainscow e Miles (2008), comprende il miglioramento dei processi e degli ambienti per promuovere l'apprendimento considerando da un lato, gli studenti nel loro contesto educativo, e dall'altro il sistema per supportare l'intera esperienza di apprendimento.

La ricerca si inserisce nel variegato panorama di studi relativi all'orientamento inteso come processo di maturazione professionale che aiuti la persona a compiere delle scelte autonome, a progettare e decidere i propri percorsi di formazione, a realizzare la scelta sul proprio futuro professionale e dunque a promuovere l'inclusione sociale.

Il contributo mostra il percorso di ricerca che ha coinvolto 42 docenti di lingua italiana e matematica e 432 alunni di 18 classi seconde di scuole secondarie di primo grado della provincia di Palermo e Trapani, nei mesi di giugno 2014-febbraio 2015; l'intervento ha previsto la progettazione, la costruzione e la sperimentazione di una serie di attività attraverso le quali gli insegnanti hanno potuto sviluppare la capacità di progettazione e di scelta

del futuro professionale negli alunni, partendo dai contenuti delle discipline e utilizzando la metodologia canadese dell'*Activation du Développement Vocationnel et Personnel* (ADVP), creata da Pelletier, Boujold & Noiseux (1971, 1974), validata e ampiamente utilizzata in Sicilia (Cappuccio, 2003, 2009, 2012), che riconosce gli insegnanti quali mediatori strategici dei processi di inclusione scolastica e sociale.

Per la conoscenza iniziale e finale dei 432 alunni, sono stati scelti il questionario sulla Tipologia Decisionale di Polacék e il test ITTCT di Torrance. Per la valutazione in itinere del processo di maturazione professionale tra gli 11 e i 13 anni, è stata utilizzata una scheda di osservazione che si ispira agli indici di maturità professionale di Super (1994).

L'intervento ha provocato significativi miglioramenti professionali negli insegnanti che hanno partecipato alla sperimentazione per la maturazione della scelta professionale nei propri alunni attraverso la personalizzazione dell'insegnamento.

Gli strumenti di valutazione utilizzati nella fase di valutazione iniziale, in itinere e finale dell'intervento hanno consentito di valutare quegli aspetti ritenuti essenziali per impostare un'attività didattica volta a promuovere il processo di maturazione professionale degli alunni. I dati rilevati confermano cambiamenti significativi nel processo di decisione dell'alunno.

Bibliografia essenziale

- Ainscow M., Miles S. (2008). Making Education for All inclusive. *Prospects*, 38, 15-34.
- Cappuccio G. (2012). Advp technology-supported model: the development of metacognitive strategies during teacher training academic studies. *Rem - Research on Education and Media*, June, 4, 1, 85-96.
- Cappuccio G. (2009). La costruzione degli esercizi advp e la valutazione dei miglioramenti ottenuti dagli studenti. In G. Zanniello (ed.), *Competenze metacognitive e processi di autovalutazione nel blended e-learning* (pp. 123-138). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cappuccio G. (2003). Il metodo di attivazione dello sviluppo professionale e personale. L'intervento per lo sviluppo della maturità professionale e personale. Appendice: gli esercizi. In G. Zanniello (ed.), *Didattica Orientativa* (pp. 53-180). Napoli: Tecnodid.
- Pelletier D., Noiseux G., Bujold C. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle: approche opératoire*. Toronto: Mc Graw-Hill.
- Pelletier D., Noiseux G., Bujold C. (1971). *Activation du développement vocationnel et personnel*. Quebec: Université de Laval.
- Super D. E. (1994). A life-span, life-space perspective on convergence. In M. L. Savickas, R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (pp. 63-74). Palo Alto, CA: CPP Books.

De Giuseppe T., Corona F.*Keywords:*

autostima, mobilità del self, flipping, tras-formatività, ri-modulazione

La Flipped Inclusion, modello sperimentale, di applicazione integrata dei metodi e strategie didattiche inclusive e di valorizzazione, in progressive e cicliche fasi di costruzione/decostruzione positiva, si pone come unico comune denominatore la Persona, la sua creativa irripetibile unicità, specialità ed investe in *modulari circolarità rimodulanti*. Il per-corso di Flipped Inclusion, modello trasformativo socio-psico-educativo dell'etica triade, self esteem, sollecitudine e comunità, si origina da assunti paradigmatici epocali: l'emergenza sociale di sviluppo ecologico, per una gestione semplessa² di società complesse e i nuovi approcci alla conoscenza. nel loro vantaggio di un utilizzo mediato.

Il progetto di ricerca procede, attraverso modulari circolarità progettuali, in modalità bottom-up, con vision top-down, alla *gestione della complessità*³. Si sviluppa in *quattro sequenziali macro-fasi progettuali*, che richiamano la prospettiva ecologico-sistemica⁴ di macro, eso, meso e micro sistema, trasposto⁵ progettualmente e didatticamente, sia nella modalità progettuale⁶ top-down L'Esplorare, l'Ideare, il Progettare e lo Sperimentare (EIPS) per-Corsi Flipped Inclusion, rappresenta il work in progress incentrato sulla pedagogia della decostruzione, attraverso un mirato ribaltamento di status, ruoli⁷ e metodi, e di ogni strumento/azione di interconnessione mediale, si intende fornire competenze di gestione co-costruzione personalizzata del sapere e di una formazione inclusiva. Le azioni didattiche FI puntando al pensiero laterale creativo divergente, hanno come presupposto il valore educativo dell'azione-stimolo ambientale, *condizionamento operante*⁸. Il richiamo all'esperienza e al mutamento delle *relazioni sociali* si connette strettamente alla necessità di ascrivere alla *persona*, non come concetto statico-autoreferenziale, bensì un'entità pluridimensionale, persona socialmente atteggiata⁹, realtà dinamica e progettuale¹⁰, che si esplicita attraverso processi di *razionalizzazione, soggettivizzazione e libertà creativa*¹¹.

1 Il gruppo di ricerca è costituito da: Lucia Balduzzi, Andrea Ciani, Dina Guglielmi, Dario Tuorto, Ira Vannini, del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" – Alma Mater Studiorum Università di Bologna.

2 www.flippedinclusion.it

- 3 Sibilio M., (2014), *La didattica semplice*, Liguori, Napoli.
 - 4 Morin E., (1993) *Introduzione al pensiero complesso Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità* tr. it. a cura di M. Corbani, Sperling & Kupfer, Milano
 - 5 Bronfenbrenner U. (2002) *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna.
 - 6 Chevallard Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage
 - 7 Gadomski A. M. (1994) *Top-down Object-based Goal-oriented Approach (TOGA meta-theory)*. Gadomski A.M.. TOGA (1994): A Methodological and Conceptual Pattern for modeling of Abstract Intelligent Agent. Proceedings of the “First International Round-Table on Abstract Intelligent Agent”. A.M. Gadomski (editor), Rome, 1993, Published by ENEA.
 - 8 Johnson D. W., Johnson R. T (2005) *Leadership e apprendimento cooperativo*, Trento, Erickson.
 - 9 Bandura, A. (1975). *Social Learning & Personality Development*. Holt, Rinehart & Winston, INC: NJ.
 - 10 Bobbio N. (1938), *La persona nella società contemporanea*, Torino, Baravalle e Falconieri, p.7
 - 11 Ricoeur P. (2005.), *Percorsi del riconoscimento. Tre studi*, Milano Cortina.
 - 12 Touraine A. (1993), *Critica della modernità*, Milano Il Saggiatore.
- Il progetto di ricerca denominato “*Visioni dell’insegnante e teorie sull’insegnamento*” ha preso avvio nel 2011. materiali e le elaborazioni del presente studio si riferiscono al periodo 2014-2015 (Gola, 2016).

Bibliografia essenziale

- Bronfenbrenner U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Chevallard Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Gadomski A. M. (1994). *Top-down Object-based Goal-oriented Approach (TOGA meta-theory)*.
- Johnson D. W., Johnson R. T. (2005). *Leadership e apprendimento cooperativo*. Trento: Erickson.
- Morin E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Tr. it. a cura di M. Corbani. Milano: Sperling & Kupfer.
- Mounier E. (1999). *Il personalismo*. Roma: A.V.E.
- Ricoeur P. (2005). *Percorsi del riconoscimento. Tre studi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sibilio M. (2014). *La didattica semplice*. Napoli: Liguori.
- Touraine A. (1993). *Critica della modernità*. Milano: Il Saggiatore.
- www.flippedinclusion.it

Didattica semplessa e competenza di lettura nella scuola primaria

Full paper

Di Tore S., Zollo I.*Keywords:*

DSA, semplessità, didattica, lettura, scrittura

L'acquisizione della competenza di lettura costituisce uno degli obiettivi principali dei sistemi formativi europei. I risultati emersi dagli studi sulle competenze di lettura svolti all'interno del "Programme for International Student Assessment (PISA, 2009, 2012)" mostrano però che in media, nei Paesi europei, il 20% degli studenti di 15 anni possiede competenze di lettura molto scarse. L'indagine del 2012 mostra come l'Italia si inquadri perfettamente in questa media con il 19,5% degli alunni di 15 anni che non raggiunge il livello minimo di competenze in lettura (la percentuale sale al 28% in relazione alla regione Campania). Sulla base di questi dati, l'Università degli Studi di Salerno ha avviato, nel 2015, un'azione di monitoraggio dello sviluppo della competenza di lettura. Il monitoraggio ha coinvolto 8 scuole primarie dislocate sul territorio delle cinque province campane (per un 203 studenti frequentanti la classe terza della scuola primaria). L'indagine ha mostrato che, in media, circa il 25% dei soggetti analizzati possiede competenze di lettura significativamente al di sotto degli standard di riferimento. La seguente tabella riporta il percentile medio dei tre parametri utilizzati per la valutazione della competenza di lettura in relazione all'intero campione. Si precisa che l'elaborazione dei dati non ha tenuto conto delle performances di studenti con DSA o BES.

Percentile medio comprensione	Percentile medio rapidità	Percentile medio accuratezza
36°	27°	22°

I risultati del monitoraggio, nonostante la differenza di test utilizzati (rispettivamente PISA Test e Prove di Lettura MT) e di fascia di età dell'utenza analizzata (rispettivamente 15 e 8-9 anni), sembrano in linea con i risultati delle indagini PISA precedentemente presentati. In relazione a quanto esposto UNISA ha avviato un progetto di ricerca finalizzato alla realizzazione di strumenti e metodologie didattiche volte a sostenere lo sviluppo della competenza di lettura nella scuola primaria. Partendo dal presupposto che la competenza di lettura afferisce al dominio specifico dell'apprendimento (ov-

vero è un'abilità che non fa parte del naturale sviluppo dell'individuo, ma necessità di essere *appresa*) (Stella, 2011), essa è stata considerata, in questo studio, come una strategia di *adattamento*. In tal senso, l'utilizzo della didattica semplessa, intesa quale didattica basata sui principi che guidano l'adattamento degli organismi all'ambiente circostante, ha rappresentato una scelta naturale (Sibilio, 2014; Di Tore, 2014). In quest'ottica, i principi *semplessi* possono infatti rappresentare un utile guida per “creare esercizi volti a esercitare alcune delle abilità coinvolte nel processo di lettura” (Cornoldi, 2014; Cazzaniga, 2005) al fine di ottenere un miglioramento indiretto della competenza di lettura stessa.

Bibliografia essenziale

- Cazzaniga S. (2005). *Dislessia e trattamento sublessicale: attività di recupero su analisi sillabica, gruppi consonantici e composizione di parole*. Trento: Erickson.
- Cornoldi C. (2014). *In classe ho un bambino che*. Firenze: Giunti Scuola.
- Di Tore S., Fulgione M., Sibilio M. (2014). Dislessia e Videogames: Il Potenziale Didattico dei Videogiochi. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23), 1165.
- Sibilio M. (2014). *La didattica semplessa*, Napoli: Liguori.
- Stella G., E. Savelli (2011). *Dislessia oggi. Prospettive di diagnosi e intervento in Italia dopo la legge 170*. Trento: Erickson.

Scuola in ospedale: un laboratorio di innovazione per l'inclusione

Short paper

Ena A.E., Vera E.*Keywords:*inclusione, learning by doing, curriculum sistemico
Global Curriculum Approach, tecnologie

Il sistema di laboratori interdisciplinari per l'inclusione come pista di ricerca in azione, viene implementato nella sezione di scuola primaria nella Neuropsichiatria Infantile degli Ospedali Riuniti di Foggia a partire dal 2010, in collaborazione con il personale socio sanitario e i ricercatori del Laboratorio ERID-Dipartimento di Studi Umanistici-Università degli Studi di Foggia. Le docenti hanno preso coscienza che solo una visione sistemica della progettualità e dell'intervento, è in grado di rispondere alla complessità di questo specifico contesto educativo. L'aula è oggi un atelier creativo. L'approccio al curriculum è globale. Il curriculum diventa "esperienziale", "esistenziale", "virtuale", includendo il bambino nella sua totalità. Le docenti modellano quotidianamente la mediazione didattica sui bisogni di relazione e di cura, procedendo contestualmente alla rielaborazione del disagio e del dolore. Ogni giorno si alternano gruppi di alunni diversi, estremamente eterogenei e si determinano nuove dinamiche relazionali: occorre sperimentare prassi laboratoriali coinvolgenti, efficaci e inclusive, con compiti autentici, utili per monitorare anche aspetti clinici.

Nel 2012, la Sezione ospedaliera diviene 1° scuola pilota in Puglia nel Progetto "Smart Future Samsung", viene attrezzata come atelier tecnologico. La sperimentazione della metodologia E.A.S. contribuisce ulteriormente a ristrutturare l'identità didattica delle docenti, avvertita dalle stesse come estemporanea, frammentaria. Le docenti la utilizzano principalmente nel Laboratorio di scrittura creativa in cui la narrazione "a cento mani", è strumento relazionale-comunicativo consolidato. La nostra sperimentazione, durata una settimana, è stata realizzata nel maggio 2015. E' stato coinvolto un piccolo gruppo eterogeneo per età e per abilità, con la presenza di un soggetto con grave disabilità psicomotoria e due bambini con ADHD. Le docenti hanno stimolato il gruppo a costruire una storia collettiva, partendo dai personaggi scelti da ciascun bambino e oggetti reperiti nelle stanze. Create le sequenze narrative, con sole immagini e didascalie, è stato utilizzato il software PIXTON per la realizzazione di un fumetto. La sperimentazione ha avuto una valenza educativa per l'acquisizione delle competenze legate alla scrittura (pianificazione,

stesura e revisione) e tecnologiche (uso del tablet e del software). Inoltre, si è creato un clima collaborativo tra bambini che ha consentito un apprendimento autentico (basato sull'esperienza) e facilitato dalla condivisione. Tutti i componenti del gruppo hanno partecipato mantenendo costante il livello di attenzione e di aderenza al compito. Il soggetto con grave disabilità ha partecipato con fattiva evidenza, intervenendo sul prodotto finale. Le tecnologie possono essere considerate come tools che favoriscono i processi di apprendimento e l'acquisizione di autonomie di base. Nel caso di soggetti con gravi disabilità, il più delle volte l'obiettivo non è tanto riprodurre informazioni quanto riuscire a modificare i processi sottostanti (Antonietti et al. 2003). L'uso di software didattico specifico presenta sicuramente alcuni vantaggi rispetto all'utilizzo di strumenti tradizionali: stimola e incrementa sia l'attenzione che la motivazione; semplifica ciò che il soggetto deve apprendere, riducendo le interferenze fra compiti cognitivi diversi e permettendo di concentrare l'attenzione su pochi ed essenziali elementi (Fogarolo, 2007). L'empatia intesa come capacità di sintonizzarsi cognitivamente ed emotivamente con gli altri e con ciò che stanno vivendo, favorisce la conoscenza dell'altro, è in grado di attivare anche condotte divergenti. Il pensiero creativo mette in moto le idee da condividere, influisce sul benessere psico-fisico dei soggetti con disturbi relazionali, crea un legame tra contenuti inconsci e realtà, facilitando l'apprendimento (Damasio, 1995; Sousa, 2010). Elementi virtuali, reali e immaginari, materializzati nel sistema di laboratori, sono gli strumenti più efficaci per educare all'empatia e raggiungere il substrato cognitivo.

Bibliografia essenziale

- Elia G. (a cura di) (2015). *La complessità del sapere pedagogico fra tradizione e innovazione*. Atti del Seminario pedagogico nazionale Sett. 2014. Milano: Franco Angeli.
- Antonietti A., Castelli I., Fabio R.A., Marchetti A. (2003). *La sindrome di Rett. Prospettive e strumenti per l'intervento*. Roma: Carocci.
- Corradi M. (2014). *Curarsi senza controindicazioni. Come curarsi utilizzando il subconscio e la medicina naturale*. Palermo: Nuova IPSA.
- Damasio A. (1995). *L'errore di Cartesio*. Milano: Adelphi.
- F. Fogarolo F. (2007). *Il computer di sostegno: ausili informatici a scuola*. Trento: Erikson.
- Guilford J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*.
- P.C. Rivoltella P.C. (2015). *Fare didattica con gli E.A.S.* Brescia: La Scuola.
- Benigno V., Tavella M. (2011). Percorsi di didattica inclusiva con l'uso delle TIC: il progetto A ESSEDI TD. *Tecnologie Didattiche*, 52, 12-18.
- Sousa D. (2010). *Mente, cervello e istruzione: Neuroscienze e implicazioni per la classe (Leading Edge- Soluzione albero)*.

Dall'utopia alla realtà delle differenze

Short paper

Filosofi F.*Keywords:*

utopia, inclusione, differenze, bisogni

La complessità del reale e i cambiamenti sociali presenti nella società italiana (flussi migratori, svantaggio socio-culturale, disagio psico-fisico, mono o omogenitorialità) impongono agli insegnanti una costante riflessione sul concetto di inclusione nell'accezione più vasta del termine. L'orientamento verso l'inclusione appare intimamente legato al pensiero utopico inteso non come ideale filosofico-esistenziale mai realmente raggiungibile, ma come vera e propria prefigurazione della realtà. Il progetto di ricerca qui descritto propone dunque un viaggio dall'utopia alla realtà: l'insegnante, dopo un'attenta osservazione del contesto, riconosce gli obiettivi inclusivi che intende raggiungere e attuare durante il percorso educativo-didattico. Il presente studio esamina possibili strumenti e metodologie atti a misurare e promuovere il grado di inclusione secondo un'ottica volta alla valorizzazione delle differenze.

Il percorso si articola in tre fasi e coinvolge quattro docenti della scuola primaria (tre curricolari e uno di sostegno).

La prima fase, denominata *Valutazione*, si focalizza sull'analisi di due aspetti: la valutazione degli assunti pedagogici dei libri di testo e la valutazione, tramite osservazioni guidate da griglie ad hoc, del grado di consapevolezza e competenza degli insegnanti sul tema dell'inclusione, ovvero la capacità di identificare bisogni e di affrontare le eventuali criticità nell'ambito della partecipazione all'apprendimento. Questa prima fase di osservazione attualmente in corso ha rilevato criticità nel grado di consapevolezza da parte dei docenti e nell'utilizzo di materiali scolastici. In particolare, la formazione del docente spesso induce inconsapevolmente a pensare che la lezione frontale, concepita come trasmissione di nozioni didattiche, passi attraverso una modalità centrata fortemente sugli insegnanti. Inoltre, l'esame dei libri di testo ha registrato che questi tendono a proporre una visione della realtà sociale ancorata a stilemi superati o, a volte, addirittura tendenti a ribadire una visione pre-strutturata della realtà (ad esempio la famiglia composta da madre-padre o la mono-etnia familiare); questa tendenza contribuisce a favorire una categorizzazione del reale secondo assunti che ostacolano l'intento inclusivo dell'istituzione scolastica.

La seconda fase, denominata *Azione*, risponde al quesito “come promuovere l’inclusione?”. I risultati della fase di *Valutazione* sono utilizzati per due scopi. Il primo obiettivo sarà modificare e arricchire l’offerta di testi da proporre agli alunni con una particolare attenzione nei confronti del territorio in cui l’istituzione scolastica opera e dello specifico micro-contesto classe. Il secondo focus della Valutazione sarà, invece, stabilire obiettivi formativi per i docenti attraverso workshop basati sulla tecnica del loop input che possano rendere gli insegnanti consapevoli del ruolo centrale dell’alunno nel processo educativo (dalla lezione teacher-centered a quella learner-centered).

Infine, la terza fase della ricerca prevede, dopo i cambiamenti prodotti nella fase di *Azione*, la ripetizione dei cicli di Valutazione in un processo circolare atto a verificare il nuovo grado di inclusione all’interno del micro-contesto classe.

Bibliografia essenziale

- Andrich Miato S., Miato L. (2003). *La didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
Biscaro F., Maglioni M. (2014). *La classe capovolta*. Trento: Erickson.
Freire P. (1975). *L’educazione come pratica di libertà*. Milano: Mondadori.
Freire P. (1980). *Pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
Ianes D. (1996). (a cura di). *Metacognizione e insegnamento*. Trento: Erickson.
Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
Recalcati M. (2014). *L’ora di lezione*. Torino: Einaudi.

Valutare la percezione della disabilità e dell'educazione inclusiva degli insegnanti: validazione italiana del SACIE-R (*Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education - Revised Scale*)

Full paper

Murdaca A.M., Oliva P.

Keywords:

percezione della disabilità, atteggiamento dell'insegnante, educazione inclusiva, validità, affidabilità, analisi fattoriale

La pratica di inserire studenti con bisogni educativi speciali sia nei contesti scolastici quanto in quelli sociali sebbene, oggi, riceva una maggiore attenzione rispetto al passato, sia a livello nazionale che a livello internazionale, è ben lungi dall'essere pienamente condivisa dalla comunità scientifica (Yellin et al., 2003). Attualmente si registra una forte curiosità nei confronti dell'inclusione ma altrettanto si avverte la necessità sempre più accentuata di una formazione sia degli insegnanti che degli operatori onde evitare che tale processo venga svuotato di senso nella pratica educativa quotidiana. Focalizzare l'attenzione sul potenziale dell'inclusione significa operare in direzione della prospettiva socio educativa e della prospettiva ecologica della disabilità, e nello specifico andare a riconsiderare tutta quella messe di studi che accentra l'attenzione sul contesto (personale e sociale) dell'insegnante, il cui compito è, non solo favorire l'integrazione, ma facilitare il processo di inclusione.

A tal proposito, numerose evidenze scientifiche sottolineano quanto il successo dell'inclusione dipenda in larga misura da determinate variabili personali degli educatori, dall'atteggiamento e dal modo di affrontare gli alunni con bisogni educativi speciali e dalle strategie di insegnamento utilizzate. In particolare, gli insegnanti con un atteggiamento positivo circa l'inclusione mostrano un maggiore senso di efficacia, sono più propensi a usare strategie didattiche che favoriscono l'adattamento dello studente con disabilità (Van Reusen et al., 2001), e sono più efficaci nella progettazione di contesti scolastici inclusivi (Alghazo et al., 2003; Boyle et al, 2013).

L'interesse per la valutazione dei fattori personali e della percezione dell'atteggiamento inclusivo degli insegnanti è notevolmente aumentato negli ultimi anni, in Italia come in altri paesi. In questa direzione, notevoli progressi sono stati fatti per realizzare scale e questionari volti a indagare l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti delle pratiche inclusive, e in tal senso numerosi strumenti di valutazione validi e standardizzati sono attualmente disponibili. Tuttavia, la maggior parte di tali strumenti sono in lingua inglese e validati in contesti con soggetti non italiani, che poco, quindi, si adattano ad essere utilizzati in setting culturali differenti.

Pertanto, il presente studio ha lo scopo di verificare la struttura fattoriale, la validità e l'affidabilità del questionario Sacie-R (Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education - Revised Scale) in un campione italiano. Il Sacie-R è uno strumento utile per misurare tre aspetti della percezione degli insegnanti circa l'inclusione: i sentimenti, gli atteggiamenti e le preoccupazioni; la cui valutazione fornisce informazioni preziose per rispondere alle di insegnanti che lavorano con studenti speciali (Forlin, 2010; Forlin, et al. 2001; 2011). Una misura di tale costrutto non è al momento disponibile in italiano, e quindi si rende necessario un processo di validazione. Hanno partecipato, a questa iniziale valutazione psicometrica dello strumento, 400 insegnanti italiani iscritti a corsi di formazione per l'insegnamento, a cui è stato chiesto di compilare una versione tradotta in italiano del Sacie-R. L'analisi fattoriale ha confermato la medesima struttura a 3 fattori del modello originale, evidenziando una adeguata coerenza interna dello strumento. Inoltre, l'analisi ha mostrato anche buona affidabilità e validità convergente e discriminante dello strumento. Quindi, la versione italiana del Sacie-R dimostra di possedere buone caratteristiche psicometriche che la rendono un utile strumento di valutazione della percezione degli insegnanti circa il processo inclusivo da applicare anche in contesti scolastici italiani.

Bibliografia essenziale

- Alghazo E., Dodeen H., Algaryouti I. (2003). Attitudes of pre-service teachers towards persons with disabilities: Predictions for the success of inclusion. *College Student Journal*, 37(4), 515-522. Retrieved from Academic Search Complete database.
- Boyle C., Topping K., Jindal-Snape D. (2013). Teacher's Attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and teaching. Theory and practice*, 19(5), 527-542.
- Forlin C. (2010). Re-framing teacher education for inclusion. In *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* edited by C. Forlin, 3-10. Abingdon: Routledge.
- Forlin C., Earle C., Loreman T., Sharma U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(2 & 3), 50-65. Italian translation of original article: S. Pinnelli (2014). "La scala rivista delle Opinioni, degli Atteggiamenti e delle preoccupazioni sulla formazione inclusive (SACIE-R) per la misurazione delle percezioni degli insegnanti tirocinanti circa l'inclusione", *Italian journal of Special Education for Inclusion*, II(1), 67-84.
- Forlin C., Jobling A., Carroll A. (2001). Pre-service teachers' discomfort levels toward people with disabilities. *Journal of International Special Needs Education*, 4, 32-38.
- Van Reusen A.K., Shoho A.R., Barker K.S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-17. Retrieved from Wilson Web.

**L'occhio dei ricercatori e degli studenti UniBa
sul "Sistema delle responsabilità" in Senza Zaino: prime risultanze**

Full paper

Perla L., Amati I., Pietropaolo M.P.

Keywords:

inclusione didattica, approccio globale al curriculum,
videoanalisi, analisi di pratica

La ricerca è stata esplorativa, di tipo qualitativo/comparativo di analisi di pratica, propedeutica a una sperimentazione da avviare a partire dall'a.s. 2015/2016. Si è voluta analizzare la pratica ordinaria di scuole che adottano il modello Senza Zaino e la pratica ordinaria di Scuole di controllo al fine di evidenziare, nella pratica, i formati dell'innovazione dichiarati nel modello Senza Zaino relativamente al "Sistema delle responsabilità". Inoltre si sono voluti rendere intelligibili i processi che soggiacciono al "Sistema delle responsabilità", identificandone le diverse variabili in interazione. Fra aprile e giugno 2015 l'equipe dei ricercatori si è recata presso gli Istituti Comprensivi aderenti alla ricerca. Alcuni studenti di Scienze della Formazione Primaria hanno affiancato i ricercatori nelle attività di osservazione. Gli strumenti utilizzati sono stati sei: Interviste semistrutturate ai dirigenti, Interviste di Verwersch ai docenti, Videoriprese con videoanalisi dei soli ricercatori, Intervista-gioco con i bambini, Osservazione pedagogico-clinica del setting, Note di osservazione degli studenti di Scienze della Formazione Primaria. Il modello SZa, segue un modello di scuola di tipo responsabilizzante-comunitario al contrario della scuola tradizionale che segue un modello trasmissivo-individualista. In SZ è importante che nei vari momenti dell'attività scolastica gli allievi esprimano loro stessi in quanto, solo in questo modo si acquisiscono le competenze che si basano proprio sulla loro autonomia. Con SZ l'attenzione è rivolta ad ogni singolo elemento che deve necessariamente essere coerente con una visione di curriculum globale e sviluppare un processo di apprendimento-insegnamento basato sull'esperienza, la scoperta, l'esplorazione. La visione globale che emerge dal modello SZ è propriamente inclusiva e rispetta tre valori fondamentali: responsabilità, ospitalità, comunità. Specificatamente per la responsabilità, nelle scuole SZ, gli studenti si assumono la responsabilità del proprio apprendimento. In tal caso, il sapere non si trasmette più passivamente ma è frutto dell'azione responsabile del soggetto, non a caso, ognuno sa quello che deve fare (avendolo concordato con tutti

in precedenza). Il sistema delle responsabilità, coinvolge gli alunni nei processi di progettazione, organizzazione e realizzazione delle responsabilità. Si tratta, insieme agli alunni, di individuare incarichi e responsabilità da esercitare a turno. Inoltre, con il modello di responsabilità, il docente abbandona pian piano quello che è il suo potere per dare spazio ad atteggiamenti improntati all'autonomia e alla partecipazione del soggetto. Essere responsabili per diventare grandi, significa sentire la voglia di esplorare il mondo. "Per promuovere la responsabilizzazione degli allievi è necessario stimolare la partecipazione e incoraggiare le scelte, promuovendo in loro la formazione di un corretto stile attributivo riguardo alle cause del successo o dell'insuccesso delle loro azioni". Naturalmente, il passaggio da un modello di dipendenza al modello delle responsabilità non può essere qualcosa di immediato. Affinché si attui il modello delle responsabilità sono essenziali alcuni elementi come: la fiducia nei confronti degli allievi, il ruolo dell'insegnante che deve creare le condizioni per l'autonomia, la responsabilità, la partecipazione; porre l'attenzione non sull'insegnamento ma sull'apprendimento. In sintesi, si può affermare che il sistema delle responsabilità è fondamentale per creare la dimensione della comunità in classe perché in questo aspetto occorre la partecipazione non solo degli allievi ma anche di tutti i docenti della classe. Alcuni esempi di responsabilità sono: responsabile della classe con il compito di portavoce; responsabile della registrazione delle assenze e delle presenze; responsabile per i compiti a casa; responsabile della tenuta in ordine degli strumenti didattici; responsabile delle piante dell'aula.

Saranno presentate in maniera dettagliata le risultanze della ricerca.

Bibliografia essenziale

- Orsi M. (2006). *A scuola senza zaino*. Trento: Erickson.
- Orsi M. (2002). *Educare alla responsabilità nella globalizzazione*. Bologna: Emi.
- Orsi M. (1999). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione Prove di formalizzazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

La documentazione per l'inclusione. Una ricerca-formazione sulle scritture professionali dell'insegnante specializzato

Full paper

Perla L., Schiavone N., Bennardi I.

Keywords:

scritture professionali inclusive, competenza documentativa, inclusione didattica

L'itinerario di ricerca-formazione dal titolo "La scrittura professionale dell'insegnante specializzato" è stato promosso dall'USR-Puglia in collaborazione col Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari e col C.N.I.S.- Puglia. Il progetto ha coinvolto 40 insegnanti di sostegno di 6 scuole primarie e secondarie di primo grado di Bari e provincia. Più specificatamente l'itinerario progettuale ha inteso focalizzare l'attenzione sugli indicatori della competenza documentativa insegnante a partire dall'analisi dei modi ordinari di documentare la didattica inclusiva (Perla, 2013; Canevaro, 2013; Clough, Corbett, 2000; d'Alonzo, Caldin 2012). L'obiettivo a lungo termine della ricerca è quello di giungere a formalizzare il concetto di "competenza documentativa" (Schiavone, 2012) in riferimento allo specifico lavoro d'aula dell'insegnante specializzato.

Le domande da cui la ricerca ha preso avvio sono molteplici. Ne indichiamo le più rilevanti: (da parte dei ricercatori) a) come documentano l'esperienza gli insegnanti specializzati? b) quali criticità incontrano nella pratica ordinaria della documentazione richiesta dall'amministrazione scolastica?; c) quali convinzioni e credenze sottendono la "cultura dell'inclusione" posseduta dagli insegnanti specializzati? d) quali artefatti possono agevolare la documentazione dell'insegnamento specializzato?; (da parte degli insegnanti-partner): a) come riuscire a documentare l'esperienza dell'inclusione "oltre" l'adozione delle modulistiche ministeriali? b) quali "registri" di scrittura sono più consoni a descrivere/esprimere i fatti didattici inerenti alla didattica dell'inclusione? c) è possibile ipotizzare l'uso di una modulistica comune a tutti gli allievi, disabili e non disabili? d) come salvaguardare, attraverso la scrittura professionale, l'esigenza di autoformazione dell'insegnante di sostegno?

L'itinerario progettuale, pensato con una declinazione triennale, è stato costruito ipotizzando le seguenti fasi:

- a) una prima fase di esplorazione delle rappresentazioni emergenti dalla conoscenza pratica degli insegnanti di sostegno attraverso l'utilizzo di un questionario semistrutturato;

- b) una seconda fase di analisi delle pratiche di documentazione in uso e dei prodotti della documentazione degli insegnanti di sostegno attraverso due dispositivi progettati dalle scriventi: una “*Griglia di rilevazione documentazione inclusiva*” e un “*Questionario sui documenti di programmazione personalizzati*”.
- c) una terza fase di analisi co-realizzata dei materiali testuali prodotti realizzata attraverso il software N-Vivo; d) una quarta fase di formazione al concetto di “competenza documentativa” attraverso l’allestimento di un laboratorio formativo al fine di accrescere i livelli di formalizzazione, condivisione e comunicazione dei saperi della didattica inclusiva degli insegnanti specializzati;
- e) una quinta fase di co-costruzione con gli insegnanti-partner di dispositivi di documentazione didattica dell’inclusione differenziati per i diversi gradi scolastici e “replicabili”, con gli opportuni adattamenti, anche in altri istituti scolastici oltre che in quelli coinvolti nella sperimentazione.

In sede di convegno saranno presentati i risultati delle prime due fasi già sviluppate, quelle relative all’esplorazione delle rappresentazioni di documentazione inclusiva possedute dal gruppo degli insegnanti coinvolti e dell’analisi delle pratiche documentali in uso.

Nel corso del convegno saranno presentate le risultanze del questionario e una mid-term-review della ricerca.

Bibliografia essenziale

- Caldin R., Farn R., Guerra L., Gardou Ch., Canevaro A., Perego G., Gori E., Leonardi B., Dainese R., Argiropoulos D., Defli S., Esposti Elisi, Sansavini A., Guarini. A. (2012). *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*. Napoli: Liguori.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Desgagné S., Badnarz N., Couture C., Poirier L., Lebuis P. (2001). L’approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l’éducation*, XXVII (1), 33-64.
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Perla L. (2010). *Didattica dell’implicito. Ciò che l’insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla L. (2011). *L’eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell’insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla L. (2011). Giovani insegnanti e “scrittura-compagna. In M. Corsi, G. Spadafora, *Progetto generazioni. I giovani, il mondo, l’educazione* (pp. 221-230). Napoli: Tecnodid.

- Perla L (2012). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Perla L. (2012). *Scrittura e Tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla L. (2013) (a cura di). *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Perla L., Schiavone N. (2014). Quels dispositifs de documentation de l'implicite dans la formation des enseignants? In Frisch M (Dir.). (a cura di), M. Frisch M (Dir.), *Le réseau IDEKI. Objets de recherche d'éducation et de formation émergents, problématisés, mis en tension, réélaborés* (pp. 23-42). Paris: L'Harmattan.
- Schiavone N. (2012). Scritture della documentazione didattica. In L. Perla (a cura di), *Scritture professionali. Metodi per la formazione* (pp.172-196). Bari: Progedit.

**Progettare l'inclusione: la sperimentazione di un modello metodologico
di progettazione in ottica inclusiva**

Short paper

Piccioli M.

Keywords:

progettazione, didattica inclusiva, scuola inclusiva, scuola come contesto

A seguito della riflessione sulla narrazione delle esperienze di tirocinio di alcuni gruppi di studenti dopo le loro esperienze nelle scuole, è emerso che la prassi quotidiana lascia troppo poco tempo alla riflessione sui percorsi proposti agli alunni e la progettazione delle attività spesso si limita alla gestione di tempi, spazi e materiali utili alla realizzazione delle stesse.

La complessa composizione dei gruppi classe chiede però alla scuola di compiere un adattamento dei processi di insegnamento/apprendimento abituali sia in ottica di personalizzazione che in ottica inclusiva.

L'adattamento però si limita spesso ad individuare strategie rivolte a singoli alunni che manifestano varie tipologie di difficoltà lasciando sullo sfondo il normale processo monolitico rivolto alla "norma" verso cui tutti gli alunni dovrebbero tendere con l'obiettivo nobile dell'integrazione ma ancora distante da una vera e propria inclusione.

È in questo passaggio che la scuola italiana che da sempre si confronta con la diversità, adesso si trova di fronte ad una svolta concettuale dovendosi confrontare con il concetto di inclusione e con l'esigenza sempre più stringente di operare in questa direzione.

Appare quindi necessario che il principio di inclusione diventi un pensiero pervasivo dell'azione didattica e che questo guidi l'intero processo di insegnamento/apprendimento rendendolo sempre più intenzionalmente diretto verso una nuova direzione.

Questa rinnovata visione della diversità che pone al centro la relazione tra persona e contesto andando al di là dell'idea che la diversità risieda in ciascuno di noi, consegna alla scuola un vasto campo di azione proprio in quanto contesto che, superando le prassi abituali, dovrebbe diventare un contesto educativo inclusivo.

Questo però non può accadere in maniera naturale ma solo tramite una specifica intenzionalità progettuale rivolta sia alla gestione del sistema scolastico sia a quella della progettazione educativo-didattica dell'intervento quotidiano in classe.

È in quest'ultimo campo che si è mossa la sperimentazione di un modello metodologico di progettazione pensato come strumento guida per favorire la riflessione e il rinnovamento del processo intenzionale di inclusione nelle proposte di attività didattiche.

La sperimentazione, condotta all'interno del percorso aggiuntivo per insegnanti di sostegno del Corso di Scienze della Formazione Primaria, ha coinvolto gli studenti e le classi accoglienti degli stessi di alcuni gruppi di tirocinio dal 2010 al 2015 e ha messo in evidenza che un modello metodologico di progettazione inclusiva favorisce una riflessione e una progettazione intenzionale di attività didattiche inclusive, che la prassi quotidiana deve essere diretta intenzionalmente verso attività inclusive e che queste, per essere davvero tali, necessitano di alcuni aggiustamenti derivanti principalmente da una modifica della visione piuttosto che da un radicale mutamento, il quale verrà naturalmente di conseguenza.

Bibliografia essenziale

- Capperucci D. (2008). *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare. Modelli teorici e proposte operative per la scuola delle competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Cottini L., Morganti A. (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- D'Alonzo L., Bocci F., Pinelli S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola
- Medeghini R. (2006). *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*. Gussago (BS): Vannini
- Medeghini R., (a cura di) (2015). *Norma e normalità. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A.D., Vadalà A., Valtellina A. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2007). *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- Zappaterra T. (2010). *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*. Pisa: ETS.

Il dispositivo tecnologico per lo sviluppo professionale dell'insegnante specializzato. Indagine esplorativa con i docenti esuberati frequentanti un corso di riconversione di sostegno

Full paper

Perla L., Vinci V., Tamborra V.

Keywords:

formazione, sostegno, tecnologie, inclusione, teachers'thinking

Il tema della formazione degli insegnanti e dell'*apprendere ad insegnare* (Feirman-Nemser, 2008) si connette fortemente con quelli dello sviluppo delle *conoscenze professionali* degli insegnanti e della valorizzazione del *Teachers' Thinking*, del punto di vista e delle rappresentazioni dei docenti, riconosciuti come specifico sapere professionale, utile anche al fine di ipotizzare percorsi formativi o interventi migliorativi. Nati sulla scia delle ricerche di Shulman (1987) sul riconoscimento scientifico del sapere professionale degli insegnanti (Clark, Peterson, 1986; Calderhead, 1987; Day, Popoe, Denicolo, 1990), le ricerche sul *Teachers' Thinking* hanno mostrato il peso delle conoscenze pre-riflessive e dei saperi incorporati nelle pratiche nell'apprendistato professionale dei futuri insegnanti, cioè di tutti quegli elementi che sottendono la soggettività docente. Si tratta di quel mondo che L. Perla ha definito l'"implicito" dell'azione didattica e che ha indagato in diverse ricerche recenti, fra cui una focalizzata sull'incidenza dei saperi pre-riflessivi nella pratica didattica degli insegnanti novizi (Perla, 2008), emersi grazie all'esplicitazione di credenze dei futuri insegnanti specializzati attraverso l'uso delle metafore e dell'intervista di esplicitazione (Vermersch, 2005). Una seconda indagine condotta sempre all'interno di tale cornice teorica, nata dalla collaborazione fra l'Università di Foggia e l'Università di Bari, s'intitola *Rappresentazioni, tecnologie e competenze per i DSA* e ha visto la somministrazione di un questionario di 23 domande – a risposta multipla e aperta – a 972 docenti in formazione (Vinci, De Santis, Schiavone 2014). In continuità con tale frame, è stata avviata un'indagine esplorativa con 215 docenti in formazione, frequentanti, durante l'a.a. 2015-2016, il *Corso di Formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità* – D.M. 30/09/2011 – dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro destinati a docenti esuberati.

La ricerca ha visto la somministrazione di un questionario (tramite Google Moduli) incentrato sulle rappresentazione che i docenti hanno delle *tecnologie didattiche inclusive*, tema essenziale per ripensare la formazione dell'inse-

gnante professionista, il quale assume sempre più il volto di un *co-designer* dell'apprendimento (Kalantzis, Cope, 2012). L'età media dei rispondenti è per il 66,5% superiore a 48 anni; il 95,8% dichiara di avere oltre 12 anni di esperienza lavorativa a scuola.

I risultati mostrano la necessità di strutturare corsi di formazione universitari specializzanti che consentano ai docenti di ripensare i metodi di insegnamento con le tecnologie, le quali, pur intese come facilitatori dell'apprendimento e mediatori *inclusivi*, volti a valorizzare la partecipazione di ciascuno (Perla, 2013; Booth, Ainsworth, 2002), sono assai poco conosciute. Per lo specifico target in questione, la formazione deve farsi specialistica, ma al contempo deve essere in grado di mobilitare le competenze pre-esistenti affinché possano essere potenziate e applicate in contesti nuovi.

Bibliografia essenziale

- Booth T., Ainscow (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Calderhead J. (1987). *Exploring Teachers' Thinking*. London: Cassel Education.
- Clark C.M., Peterson P.L. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., 255-296). New York: Macmillan.
- Day C., Pope M., Denicolo P. (1990). *Insights Into Teachers' Thinking And Practice*. London: Palmer Press.
- Feiman-Nemser S. (2008). Teacher Learning. How do Teachers learn to teach? In Cochran-Smith M., Feiman-Nemser S., McIntyre D. (Eds.). *Handbook of research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. New York/Abingdon: Routledge/ Taylor & Francis.
- Kalantzis M., Cope B. (2012). *New Learning: Elements of a Science of Education* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Perla L. (2008). L'incidenza dei saperi pre-riflessivi nella pratica didattica degli insegnanti novizi: prime risultanze di un'indagine sulle credenze attraverso l'uso delle metafore. *Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche*, 7(X), 249-267
- Perla L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Shulman L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Vermersch P. (2005). *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*. Roma: Carocci (ed. or. 1994. L'entretien d'explicitation. Paris: ESF).
- Vinci V., De Santis A., Schiavone N. (2014). Representations, technologies and competence for Learning Disabilities. In F. Falcinelli, T. Minerva, P.C. Rivoltella, *Apertura e flessibilità nell'istruzione superiore: oltre l'e-learning?* Sie-L.

Sessione 5

**LA DOCUMENTAZIONE DI PROCESSI E VALUTAZIONE
PER UNA NUOVA PROFESSIONALITÀ DOCENTE**

Coordinano: Lucisano P. e Trincherò R.

**Progettare per lo sviluppo della competenza negli alunni:
organizzazione didattica e controllo dei risultati**

Full paper

Anello F.

Keywords:

progettazione didattica, pratiche di insegnamento,
azione riflessiva; valutazione

Per l'insegnante un problema cruciale è come organizzare, a partire da particolari requisiti e vincoli, esperienze di apprendimento che contribuiscano ad accrescere negli allievi la comprensione delle acquisizioni culturali, la capacità di risolvere problemi con senso critico e autonomia, l'attitudine a operare scelte consapevoli. L'obiettivo del contributo è indagare le condizioni in cui gli insegnanti pianificano e realizzano un intervento didattico, quali difficoltà incontrano nelle fasi di sviluppo dell'azione programmata, quali esiti conseguono da attività di insegnamento ben progettate e condotte.

Quando si tenta di tratteggiare le pratiche degli insegnanti, la loro maniera di fare e di essere nelle classi, si scopre la varietà e la variabilità con cui si manifesta l'azione nei differenti contesti e con i diversi allievi. Si nota spesso la differenza tra previsione e azione, tra ciò che gli insegnanti dicono quando pianificano e ciò che realmente fanno. La ricerca si concentra da tempo sulle pratiche effettive di attori osservati in situazione e sul legame tra ciò che l'insegnante e gli studenti stanno facendo, per fare emergere la discrepanza tra ciò che si programma e ciò che si realizza visibilmente nell'azione agita.

In primo luogo, è stato osservato il lavoro di organizzazione didattica di un gruppo di insegnanti del territorio di Palermo coinvolti in una ricerca-azione sulla didattica per competenze, per verificare il loro livello di consapevolezza della prassi di pianificazione. Il problema di partenza ha riguardato l'analisi dei momenti dell'attività progettuale, implementativa ed attuativa; sono state evidenziate le operazioni che i docenti hanno compiuto prima, durante e dopo un intervento strutturato per migliorare negli alunni la competenza espressivo-comunicativa. Nello specifico l'indagine, che si colloca nella tipologia dello studio di caso, si è occupata di verificare la funzionalità del dispositivo *teaching planning* di anticipare, condurre e regolare il lavoro del docente. In secondo luogo, i risultati di apprendimento degli alunni sono stati messi in rapporto con le attività di insegnamento sviluppate, messe in pratica e valutate dagli insegnanti. Alcuni studi che si occupano degli effetti

dell'insegnamento sono interessati, infatti, alle relazioni tra la pianificazione dell'azione da parte del docente e le performance dello studente rispetto agli obiettivi prefissati.

Bibliografia essenziale

- Allal L. (2000). Acquisition et évaluation de compétences en situation. In J. Dolz, E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Altet M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- Bru M., Altet M., Blanchard-Laville C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 75-87.
- Castoldi M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Clark C.M., Dunn S. (1991). Second generation research on teacher planning. In H.C. Waxman, H.J. Walberg (Eds.), *Effective teaching: current research* (pp. 183-201). Berkeley: McCuthan.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Perrenoud Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dan le métier d'enseignant*. Paris: ÉSF - Édition Social Française.

Osservare e documentare per includere
Short paper**Antonietti M., Bertolini C.***Keywords:*professionalità, osservazione, documentazione, inclusione

Contesto e letteratura di riferimento

Nella scuola di oggi agli insegnanti è richiesta attenzione per una varietà di situazioni complesse: queste possono essere fronteggiate al meglio laddove ci si doti di strumenti osservativi e di documentazione. Seppur si configurino come attività onerose, il dedicare tempo sia per progettare le modalità attraverso cui rilevare dati oggettivi e focalizzati, sia per raccogliarli in modo sistematico, nonché mantenere memoria di alcuni aspetti propri del processo di insegnamento/apprendimento, contribuisce all'efficacia dell'azione didattica ed educativa (Biondi 1990, Massa 1996, Benzoni 2001, Ragazzini 2001, Specchia 2001, Nigris 2004, Gori 2008, Antonietti 2011, Luciano 2011). Osservare e documentare risultano quindi "attrezzi" fondamentali per la professionalità docente. Questo vale a maggior ragione nel settore della didattica e pedagogia speciale, laddove tali prassi sono prescritte da normativa, ma il tema è scarsamente esplorato dal punto di vista empirico e ancor meno considerato nelle pratiche dei docenti, sia per carenza di indicazioni, che per scarso appeal (Antonietti 2011, 2014). Osservazione e documentazione rappresentano infatti strumenti indispensabili per una raccolta ragionata delle informazioni che vada al di là della mera certificazione delle difficoltà riscontrate e sia funzionale a tesaureizzare strategie adottate e a documentare gli apprendimenti (Canevaro 1999). Oltremodo la documentazione è considerata cruciale per la professionalità docente in quanto tassello funzionale alla costruzione di contesti inclusivi (Ianes, Canevaro 2001, Albanese 2006, Pavone 2006, Ianes 2006, Bondioli 2009).

Obiettivi e metodologia di indagine

L'attenzione delle indagini avviate è rivolta alle prassi e alle tipologie di documentazioni prodotte in presenza di allievi con BES. L'intento è quello di esplorare le modalità attraverso cui si procede a documentare a scuola, ipotizzando ulteriormente forme di documentazione funzionali a precisi scopi

propri della didattica speciale. I percorsi di ricerca tutt'ora in corso muovono nella direzione di approfondire il tema della documentazione e osservazione in pedagogia e didattica speciale secondo diverse piste di indagine:

raccogliere – attraverso interviste – testimonianze sulle pratiche di documentazione attuate in presenza di allievi con BES, in particolare quelli con disabilità certificate, nei diversi ordini di scuola.

ipotizzare e testare – attraverso percorsi di ricerca e formazione - strumenti di documentazione funzionali a sostenere una progettazione individualizzata in prospettiva inclusiva, adottando anche precisi strumenti osservativi funzionali allo scopo.

Risultati attesi

I percorsi intrapresi intendono evidenziare prassi di documentazione e tipologie di materiali documentativi adottati in presenza di allievi con BES, riconducendoli alle finalità sottese per le quali sono stati predisposti. Inoltre si intende verificare l'efficacia degli strumenti di documentazione ideati, monitorando l'utilità, la funzionalità, la significatività dei descrittori ipotizzati.

Bibliografia essenziale

Albanese O. (a cura di) (2006). *Disabilità, integrazione e formazione degli insegnanti. Esperienze e Riflessioni*. Bergamo: Junior.

Antonietti M. (2011). *Raccontare la scuola. Studi sulla documentazione*. Parma: Junior-Spaggiari.

Benzoni I. (a cura di) (2001). *Documentare? Sì, grazie*. Bergamo: Junior.

Bondioli A. (a cura di) (2009). *ERVIS - Elementi per rilevare e valutare l'integrazione scolastica*. Bergamo: Junior.

Bortolotti E., Sorzio P. (2014). *Osservare per includere*. Roma: Carocci.

Canevaro A. (1999). *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*. Roma: Carocci.

Specchia A. (2001). *La documentazione scolastica*. Roma: Anicia.

**Leggere le mappe per sfidare la realtà.
Come attivare le capacità di risoluzione problemi**
Full paper

Asquini G., Sabella M.

Keywords:

valutazione, problem solving, didattica, rappresentazione degli spazi

Nell'ambito del progetto di ricerca *Problem solving geografico*, che ha coinvolto oltre 1200 studenti di scuola secondaria di I grado e oltre 600 di II grado dell'area romana, sono state misurate le capacità di risolvere situazioni problematiche legate al movimento negli spazi e all'uso degli stessi. Oltre alla prova è stato somministrato un questionario, che ha permesso di raccogliere informazioni su diverse variabili di sfondo, tra cui l'esperienza scolastica dello studente circa l'uso di mappe, carte e strumenti finalizzati al miglioramento delle stesse capacità spaziali. La verifica delle correlazioni tra risultati e variabili didattiche permette di riflettere sull'efficacia, in termini di profitto nel problem solving, delle modalità di insegnamento che fanno leva sull'uso di strumenti di rappresentazione degli spazi.

La tematica del *Problem solving* si inquadra in quella più ampia dell'imparare ad imparare (Marcuccio, 2015), puntando sulle competenze chiave del quadro di riferimento europeo (Ryjchen & Salganik, 2000). Lo stato dell'arte per la rilevazione del *Problem solving* è l'indagine PISA (OECD, 2013), che lo ha inserito nel ciclo 2012 di rilevazione, con risultati sorprendenti per il nostro Paese (Asquini, 2014). Su queste basi è stato svolto il progetto di ricerca *Problem solving geografico*.

Fin dagli studi di Polya (1945) è apparsa subito interessante la potenzialità didattica di un approccio per problemi (Bransford, Brown, Cockling, 1999; Mayer & Wittrock, 2006), anche per gli elementi motivazionali attivati dal *problem solving* e per la sollecitazione costante a osservare ed esplorare la realtà alla ricerca di una soluzione (Mayer, 1998). L'uso didattico di mappe virtuali, da quelle mentali a quelle concettuali fino alla *solution map* (Scocco, 2010), per la visione ed esplorazione dei problemi è però spesso sganciato dalla capacità di leggere mappe reali, legate alle rappresentazioni degli spazi fisici (ampi o ristretti), che può costituire un prerequisito per migliorare le capacità di rappresentazione dei processi mentali. Pertanto l'ipotesi di fondo dell'approfondimento di ricerca è che la maggiore dimestichezza con le mappe geografiche, derivata dall'esperienza di studio e personale dello stu-

dente, rinforzi in modo significativo la capacità di *problem solving*. Di conseguenza possono emergere interessanti suggerimenti per gli insegnanti, non solo del livello secondario, circa i vantaggi dell'uso più sistematico delle rappresentazioni spaziali nella didattica.

Un approfondimento particolare riguarda il risultato specifico degli studenti nelle domande aperte che richiedono di decidere come muoversi nello spazio (Asquini & Sabella, in stampa), ipotizzando che proprio in questo tipo di compito, che richiede anche di giustificare la soluzione scelta, si manifesti la maggior efficacia di una didattica fondata sull'uso delle mappe.

Bibliografia essenziale

- Asquini G. (2014a). Lo strano caso dei risultati italiani di PISA 2012. *Italian Journal of Educational Research*, 13, 13-28.
- Asquini G., Sabella M. (in stampa). *Take the long way home*. Atti del Convegno Narrazione e educazione. Roma, 10 dicembre 2015.
- Bransford J. D., A. L. Brown, R. R. Cockling (eds.) (1999). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Marcuccio M. (2015). La formazione degli insegnanti a una didattica dell'imparare a imparare. Tra scelte per l'innovazione ed elementi di problematicità. *Italian Journal of Educational Research*, 14, 13-34.
- Mayer R. E. (1998). Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving. *Instructional Science*, 26, 49-63.
- Mayer R. E., M. C. Wittrock (2006). Problem Solving. In P. A. Alexander, P. H. Winne (eds.), *Handbook of Educational Psychology* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- OECD (2013). PISA 2012 Problem Solving Framework, in *Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, Paris, Oecd Publishing.
- Polya G. (1945). *How to Solve It*. Princeton University Press, Princeton, New Jersey.
- Ryjchen D., Salganik L.H. (2000). *Definition and Selection of Key Competencies* (DeSeCo). Paris: OECD Publishing.
- Scocco A. (2008). *Costruire mappe per rappresentare e organizzare il proprio pensiero*. Milano: Franco Angeli.

**Dispositivi valutativi, bisogni formativi, *effetti perversi*
Ipotesi di ricerca e di intervento**

Full paper

Benvenuto G., Giacomantonio A.

Keywords:

valutazione, individualizzazione, laboratorio

Su misura è un servizio promosso dalla casa editrice Anicia e costituito da due dispositivi informatizzati: di valutazione diagnostica e di valutazione sommativa. Al termine della rilevazione vengono elaborati automaticamente i profili degli studenti, delle classi e delle scuole.

Il servizio prevede la creazione di una collana editoriale rivolta ai docenti e l'erogazione di attività di formazione che quasi sempre assumono una forma laboratoriale: vi si mettono a punto strumenti di valutazione e/o vi si analizzano i tre tipi di profili che emergono dalla rilevazione – provando a formulare le relative ipotesi d'intervento didattico. Sinora queste attività hanno coinvolto due reti (di 25 e 19 scuole) e diverse scuole prevalentemente della provincia romana.

Nel corso dell'esperienza sono emersi diversi tipi di bisogni formativi: alcuni noti, altri indotti dai dispositivi di valutazione promossi dal SNV. Li abbiamo momentaneamente classificati in: bisogni docimologici, *idola mentis* ed effetti perversi. Proviamo a fornirne una definizione – a tratti eccessivamente – sintetica.

La prima classe riguarda i bisogni connessi alle competenze docimologiche. A differenza di molti altri, infatti, alcuni docenti non hanno ancora individuato le relazioni esistenti tra funzioni della valutazione, destinatari, oggetti della valutazione, strumenti, metodi di raccolta, analisi e interpretazione dei dati.

Alla seconda classe – gli *idola mentis* (nei processi valutativi) – appartengono i docenti anti-riduzionisti e gli scienziati ai quali, ad esempio, sfuggono i limiti teorici, metodologici e informativi dei dispositivi valutativi. E soprattutto la natura funzionale di ogni strumento di valutazione. Tra i fantasmi valutativi si possono considerare le distorsioni, le affezioni stereotipiche, le insidie categoriali che spesso si trasformano in “patologie” professionali.

L'ultima classe rimanda agli *effetti perversi* dei dispositivi introdotti dal SNV. Limitiamo la loro descrizione a pochi indicatori: la pulsione al *teaching to the test* e la panacea delle “prove comuni”. In alcuni contesti è emerso

chiaramente il desiderio di piegare la didattica sulle richieste valutative e di utilizzare strumenti definiti “comuni”, raramente frutto di co-costruzione autentica, per normalizzare i *curricula* reali. Entrambi gli effetti, il teaching to the test e le prove “comuni”, in assenza di piani didattici volti all’individuazione e al recupero mirato delle differenze interindividuali, portano a rischiosi processi di omologazione e standardizzazione nei processi di apprendimento.

Il servizio *Su misura*, valorizzando il pensiero di Claparede, tenta di fornire una risposta a questi bisogni affiancando alla formazione in presenza quella a distanza. Una formazione iniziale e in servizio dei docenti che punti a migliorare i metodi di misurazione e valutazione, in una reale ottica di ricerca condivisa, per prediporre piani interpretativi comuni e modelli di intervento individualizzati.

Bibliografia essenziale

- Agamben G. (2006). *Che cos'è un dispositivo*. Roma: Nottetempo.
- Barone P. (2012). *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici e specificità minorile*. Milano: Guerini e Associati.
- Benvenuto G. (2003). *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci.
- Benvenuto G. (a cura di) (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma: Anicia.
- Cavalli A., Argentin G. (a cura di) (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: il Mulino.
- Claparede E. (1952). *La scuola su misura*. Firenze: La Nuova Italia; (tit. or., *L'École sur mesur*, Payot, Genève 1920).
- Foucault M. (2000). *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*. Milano: Feltrinelli.
- Giacomantonio A. (2013). Hypotheses non fingo. I profili degli allievi: potenzialità e insidie. *Formazione & Lavoro*, 1, 72-83.
- Palmieri C., Prada G. (a cura di) (2005). *La diagnosi educativa. La questione della conoscenza del soggetto nelle pratiche pedagogiche*. Milano: Franco Angeli.
- Visalberghi A. (1958). *Esperienza e valutazione*. Torino: Edizioni di Comunità.

**La formazione in servizio del docente:
valutazione di un corso di aggiornamento online**
Full paper

Biasutti M., Concina E., Frate S.

Keywords:

sviluppo professionale, apprendimento online,
apprendimento cooperativo, insegnante di musica

La presente ricerca riguarda lo sviluppo professionale del docente e si propone di verificare il beneficio tratto da insegnanti di musica in servizio a seguito di un'esperienza formativa online centrata sul miglioramento delle abilità riflessive. È stato progettato e attivato un corso collaborativo su una piattaforma virtuale (Moodle) che è stato proposto a docenti di strumento e di canto in servizio presso le Scuole Musicali Trentine. Alle fine delle attività è stato valutato il livello di soddisfazione dei partecipanti.

Il programma formativo è durato un anno accademico e ha considerato i principi dell'apprendimento collaborativo (Johnson & Johnson, 1988). Nella definizione e pianificazione dell'ambiente virtuale è stato adottato un approccio socio-costruttivista (Biasutti, 2015a; 2015b; EL-Deghaidy & Nouby, 2008): in questo contesto i docenti contribuiscono alla costruzione della conoscenza con l'obiettivo di potenziare le loro competenze professionali ed educative (Kidd, 2013). I partecipanti al corso (n=22) sono stati coinvolti in attività sia in un ambiente virtuale (online) sia in presenza. Nei moduli di lezione online sono state proposte, tra le varie attività, discussioni nei forum ed esperienze collaborative tramite Wiki, mentre le lezioni in presenza sono state strutturate come workshop condotti da esperti in diversi ambiti dell'educazione musicale. Nel programma del corso sono stati inclusi contenuti didattici riguardanti varie aree della pedagogia, della didattica generale e dell'educazione musicale: le tematiche affrontate sono state scelte per soddisfare le esigenze di sviluppo professionale dei docenti. Come prova conclusiva, i partecipanti hanno sviluppato un project-work, lavorando collaborativamente in piccoli gruppi in Wiki. A conclusione delle attività annuali il project-work è stato presentato e discusso all'interno di una lezione in presenza.

I dati riguardanti la soddisfazione dei partecipanti al corso sono stati raccolti con una metodologia mista (Ng, 2014) che ha previsto l'utilizzo di strumenti quantitativi (questionario con domande a scala Likert) e qualitativi

(domande aperte e focus group). I dati quantitativi sono stati analizzati con tecniche statistiche descrittive (Biasutti, 2011; 2012), mentre i dati qualitativi sono stati sottoposti ad un'analisi induttiva del contenuto (content analysis; Biasutti e EL-Deghaidy, 2015). Le analisi hanno evidenziato gli aspetti considerati più importanti nell'esperienza di apprendimento collaborativo e gli aspetti che dovrebbero essere migliorati. Inoltre, sono emersi i seguenti aspetti di sviluppo professionale che gli insegnanti hanno riferito essere avvenuto nella loro attività di insegnamento come conseguenza della partecipazione al corso: aspetti sociali-comunicativi, cognitivi e didattico-metodologici. Sono infine discussi i fattori che hanno contribuito all'efficacia del corso e le implicazioni per la pianificazione di attività per lo sviluppo professionale di insegnanti di musica strumentale e vocale.

Bibliografia essenziale

- Biasutti M. (2011). The student experience of a collaborative e-learning university module. *Computers & Education*, 57 (3), 1865-1875. DOI.org/10.1016/j.compedu.2011.04.006
- Biasutti M. (2012). Beliefs about teaching music: A comparison between primary and secondary trainee teachers. *Journal of Education for Teaching*, 38 (3), 231-244.
- Biasutti, M. (2015a). Creativity in virtual spaces: Communication modes employed during collaborative online music composition. *Thinking Skills and Creativity*, 17, 117-129. DOI.org/10.1016/j.tsc.2015.06.002
- Biasutti M. (2015b). Assessing a collaborative online environment for music composition. *Educational Technology & Society*, 18 (3), 49-63.
- Biasutti M., EL-Deghaidy H. (2015). Interdisciplinary project based learning: an online wiki experience in teacher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 24 (3), 339-355. DOI.org/10.1080/1475939X.2014.899510
- EL-Deghaidy H., Nouby A. (2008). Effectiveness of a blended e-learning cooperative approach in an Egyptian teacher education programme. *Computers & Education*, 51(3), 988-1006.
- Johnson R. T., Johnson D. W. (1988). Cooperative learning: Two heads learn better than one. *Transforming Education: In context*, 18, 4, 34.
- Kidd W. (2013). Framing pre-service teachers' professional learning using Web2.0 tools: positioning pre-service teachers as agents of cultural and technological change. *Professional Development in Education*, 39(2), 260-272.
- Ng E. M. (2014). Using a mixed research method to evaluate the effectiveness of formative assessment in supporting student teachers' wiki authoring. *Computers & Education*, 73, 141-148.

**Certificare competenze attraverso le rubriche di valutazione:
un percorso di Ricerca-Formazione realizzato
con gli insegnanti del I ciclo d'istruzione**

Short paper

Capperucci D.

Keywords:

certificazione, competenze, valutazione, professionalità docente, rubriche

Contesto della ricerca e quadro teorico di riferimento

La valutazione delle competenze, con cui oggi le scuole sono chiamate a confrontarsi, è strettamente connessa alla loro certificazione. Quest'ultima fa parte di un ciclo di attività più ampio che ha inizio con la progettazione del curricolo per competenze, a cui fanno seguito la realizzazione di appositi interventi didattici, la valutazione delle competenze maturate e la certificazione che attribuisce validità e riconoscimento agli apprendimenti dell'alunno anche all'esterno della scuola.

La certificazione delle competenze non è, pertanto, un momento terminale-sommativo interno alla scuola, ma ha la funzione di: 1. promuovere il raccordo tra ordini di scuola diversi, 2. sostenere e orientare gli alunni nel loro percorso di apprendimento sino al conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica professionale. Essa va considerata come uno strumento formativo in grado di indicare in modo autentico e con evidenze a supporto il livello di competenza raggiunto dall'alunno a seguito di un processo scolastico di lunga durata.

Metodologie della ricerca e risultati

L'attualità della certificazione delle competenze è testimoniata di recente anche dalla CM n. 3/2015 che ha introdotto un documento nazionale di certificazione da estendere in via sperimentale a tutte le scuole primarie e secondarie di primo grado a partire dall'anno scolastico 2014/2015.

Il presente contributo presenta i risultati di un percorso di Ricerca-Formazione realizzato con un campione di 25 Istituti del primo ciclo della Toscana, che hanno partecipato alla sperimentazione di un modello metodologico finalizzato alla certificazione, denominato VA.R.C.CO. (VALutazione, Rubriche, Certificazione delle COmpetenze) e centrato sull'uso delle rubriche valutative. Nello specifico con detto modello si è inteso creare un raccordo tra: 1. il Profilo

dello studente previsto dalle Indicazioni Nazionali (2012); 2. gli indicatori di competenza previsti dalle due schede di certificazione di cui alla CM n. 3/2015; 3. i traguardi per lo sviluppo delle competenze delle discipline, puntando alla costruzione di un rapporto sinergico tra progettazione curricolare, valutazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze.

Bibliografia essenziale

- Arter J., Bond L. (1996). Why is assessment changing. In R.E. Blum, J.A. Arter (Eds.) (1996). *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bennett R.E., Jenkins F., Persky H., Weiss A. (2003). Assessing complex problem-solving performances. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 10, 3, November, 347-365.
- Bondioli A., Ferrari M. (a cura di) (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Bergamo: Junior.
- Bottani N. (2007). La scuola di fronte allo “tsunami” delle competenze. In D.S. Ry-chen, L.H. Salganik (a cura di) (2007). *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole* [trad. it. delle conclusioni del Progetto DeSeCo]. Milano: FrancoAngeli.
- Castoldi M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Coggi C., Notti A. (a cura di) (2002). *Docimologia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Comoglio M. (2002). *La valutazione autentica. Orientamenti Pedagogici*, 49 (1).
- Danielson C., Hansen P. (1999). *A collection of performance tasks and rubrics*. Larchmont (NY): Eye On Education.
- Darling-Hammond L. (1994). *Performance assessment and educational equity*. Harvard Educational Review, 64, (1).
- Domenici G. (1993). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma-Bari: Laterza.
- Giovannini M.L. (1995). *La valutazione. Ovvero, oltre il giudizio sull'alunno*. Milano: Ethel Editoriale Giorgio Mondatori.
- Maccario D. (2012). *A scuola di competenze*. Torino: SEI.
- Pellerey M. (2010). *Le competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*. Napoli: Tecnodid.
- Perrenoud P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Stevens D.D., Levi A.J. (2005). *Introduction to rubrics. An assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*. Sterling (VA): Stylus.
- Trinchero R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Vertecchi B., Agrusti G. (2008). *Laboratorio di valutazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Wiggins G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.

**Dalla validazione alla valutazione nelle formazioni INDIRE:
un'analisi del progresso per l'individuazione di possibili sviluppi**

Short paper

Di Stasio M., Camizzi L., Messini L., Morini E.

Keywords:

cultura della valutazione, valorizzazione professionale,
sviluppo professionale, documentazione

INDIRE si occupa storicamente di formazione dei docenti in servizio, con un impegno che si è via via caratterizzato per l'attenzione ai processi di documentazione e riflessione orientati alla valorizzazione dello sviluppo professionale e alla collaborazione.

Fino a oggi, la formazione era riconosciuta come un dovere dell'amministrazione, ma solo come un diritto dei docenti, senza alcuna conseguenza per l'avanzamento di carriera.

Con la Legge 107, ci troviamo di fronte a un cambiamento. Negli *Orientamenti per l'elaborazione del piano Triennale dell'offerta formativa*, la formazione del personale si configura come obbligatoria, permanente e strutturale, “nell'ambito degli adempimenti connessi con la funzione docente”; nella nota relativa a *Indicazioni e orientamenti per la definizione del piano triennale per la formazione del personale* si indicano come migliori esperienze formative quelle che propongono “equilibrato dosaggio di attività in presenza, studio personale, riflessione e documentazione, lavoro in rete, rielaborazione e rendicontazione degli apprendimenti realizzati”.

In questo quadro si inserisce una ricerca INDIRE sui temi della valutazione, dell'accreditamento e della valorizzazione dei percorsi formativi dei docenti in servizio.

In linea con le esigenze che si delineano, guardiamo ad alcune caratteristiche delle nostre formazioni come l'evoluzione del profilo di riferimento, il passaggio della validazione verso la valutazione dei percorsi formativi dei docenti, la documentazione di processo e di prodotto.

È necessario però guardare anche a un background più ampio, all'evoluzione dell'identità del docente (Schön, 1987; Ranieri, 2014; OECD, 2014), all'uso di strumenti di valutazione e accreditamento specifici (Giannadrea, 2012) come ePortfolio (Rossi, 2008; Magnoler, 2007) e Digital Open Badge (Mozilla Foundation 2012a, 2012b; Grant, 2014; Raffanghelli, 2014).

Nella prima fase, ancora in corso e oggetto di questo contributo, è stata

condotta un'analisi comparativa sui modelli, i processi e gli strumenti di supporto e validazione dei progetti di formazione e miglioramento di INDIRE degli ultimi 10 anni da cui è emersa una sostanziale coerenza delle fasi fondamentali dei percorsi di formazione, delle competenze oggetto di sviluppo di ciascuna fase e degli strumenti impiegati per supportarle e validarle.

Si è poi analizzato quanto emerso dai monitoraggi in relazione allo sviluppo delle competenze e agli strumenti di supporto e validazione.

Sono stati identificati i criteri per individuare classi campione (7: una per ciascun progetto considerato) da analizzare.

La ricerca prevede attualmente la realizzazione di un'intervista ai tutor e la somministrazione di un questionario ai corsisti con l'obiettivo di:

- dare un riscontro attraverso la voce degli attori della formazione di quanto emerso dall'analisi comparativa e dai monitoraggi;
- rilevare la conoscenza degli attori su metodi e strumenti di valutazione e accreditamento (ePortfolio, DOB ecc.) e rilevare la percezione rispetto a un loro possibile utilizzo nella formazione dei docenti in servizio.

Bibliografia essenziale

- Grant S.L. (2014). *What Counts As Learning: Open Digital Badges for New Opportunities*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub.
- Magnoler P. (2007). Uso del teacher portfolio e degli ambienti on line per la formazione dei docenti in servizio. *ISDM*, 29.
- Mozilla Foundation, Peer 2 Peer University, The Mc Arthur Foundation (2012a), *Open Badges for Lifelong Learning. Exploring an open badge ecosystem to support skill development and lifelong learning for real results such as jobs and advancement*, Working Document, Available at: https://wiki.mozilla.org/images/-/b/b1/OpenBadges-Working-Paper_092011.pdf [Accessed 26 May 2015].
- Mozilla Foundation, Peer 2 Peer University, & The Mc Arthur Foundation (2012b), *Open Badges for Lifelong Learning. Exploring an open badge ecosystem to support skill development and lifelong learning for real results such as jobs and advancement*, Working Document, Available at: https://wiki.mozilla.org/images/-/b/b1/OpenBadges-Working-Paper_092011.pdf [Accessed 26 May 2015].
- Raffaghelli J.E. (2014). Nuove prospettive tecnologiche a supporto della valutazione per l'apprendimento permanente: il caso degli Open Digital Badge. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, ISSN 1825-7321, 1, 14, 22-37.
- Ranieri M. (2014). Le competenze digitali dei giovani ricercatori. Quadro teorico, modelli di analisi, proposte formative. *Pedagogia Oggi*, 1, 180-198.
- Rossi, P.G. (2008). *Progettare e realizzare il Portfolio*. Roma: Carocci.
- Schön D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- OECD (2014). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing.

69.

**Rappresentazione dei docenti e politiche
sulla valutazione degli insegnanti**

Full paper

Felisatti E., Restiglian E., Grion V., Da Re L.

Keywords:

valutazione degli insegnanti, professionalità docente,
rappresentazioni dei docenti

Introduzione e quadro teorico

Con l'emanazione della Legge 107/2015, il tema della valutazione degli insegnanti è tornato al centro del dibattito politico e di discussione nel mondo scolastico, non essendoci nella realtà italiana alcun sistema di valutazione in servizio (Eurydice, 2008).

Valutare la professionalità docente rappresenta un processo particolarmente complesso e le posizioni di ricerca che ne considerano le finalità, l'impatto sulla professionalità del singolo docente, sulla motivazione, sui tempi, sul valore degli incentivi, risultano articolate, a volte discordanti se non controverse (Grion, 2012): la multiformità della professione docente (Castoldi, 2009; Rotherdam & Willingham, 2009), la problematica idea di "qualità" dell'insegnante (Harris, Ingle, Rurledge, 2014) e il rifiuto, ampiamente condiviso in ambito di ricerca, di approcci tecnicistici e universalistici alla professionalità docente (Kostogriz, 2007) rendono particolarmente difficoltosi i processi di valutazione degli insegnanti.

Inoltre, appare ancora irrisolto il dibattito intorno al giusto equilibrio fra un approccio alla valutazione come *accountability* e quello orientato allo sviluppo professionale (Fox, White, & Kidd, 2011). Un ulteriore aspetto problematico riguarda il carattere "collettivo" delle azioni e dei "prodotti" dell'insegnamento (Campbell *et al.*, 2004), che contrasterebbero con una valutazione focalizzata sul singolo individuo, piuttosto che sul sistema.

Le attuali disposizioni di legge indicano tre aree a cui il processo valutativo dei docenti dovrebbe fare riferimento: la qualità dell'insegnamento e del contributo al miglioramento dell'istituzione scolastica; i risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti; le responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico e nella formazione del personale (L.107/15, art. 1, comma 129, 3).

È in tale contesto che s'inserisce questa ricerca, orientata a rispondere alle seguenti domande di ricerca:

Quali sono le dimensioni che gli insegnanti valorizzano maggiormente riguardo alla valutazione in servizio?

Fra le dimensioni valorizzate, quali risultano in linea con le aree di valutazione indicate dalla normativa?

Metodo

La ricerca è stata rivolta ai 542 corsisti immatricolati ai Percorsi Abilitanti Speciali (PAS) dell'Università degli Studi di Padova delle coorti 2014-15 e 2015-16. I corsisti appartengono a classi di concorso dell'area umanistica (A043-A050) e dell'area tecnico-scientifica (A033-A059-A060-A013-A020-C320-C050). Ai soggetti è stato somministrato un questionario prima dell'inizio del corso, tramite piattaforma *Moodle*, con lo scopo di rilevare le loro rappresentazioni rispetto alla valutazione in servizio.

Il questionario, su scala auto-ancorante da 1 a 5, è stato adattato rispetto a una versione precedente, messa a punto insieme a esperti internazionali di valutazione degli insegnanti. Nell'elaborazione si è mirato a coprire il massimo ventaglio delle dimensioni che caratterizzano la valutazione in servizio degli insegnanti. Lo strumento prevedeva domande sulle seguenti aree: scopi, autori, destinatari, tempi, criteri, strumenti e modalità di restituzione dei risultati.

Sui dati sono state compiute: (i) Analisi descrittive, (ii) Un'analisi fattoriale esplorativa, (iii) Un'analisi della varianza tra alcuni fattori emersi e alcune variabili, sulla base dell'ipotesi di ricerca.

Risultati

Hanno partecipato alla ricerca 445 corsisti PAS (82,1% sul totale). I rispondenti sono principalmente docenti donne (67,6%), che insegnano nella scuola secondaria di I grado (71,9%) e che hanno una laurea umanistica (51,3%, mentre il restante 49,7% possiede una laurea in ambito scientifico-tecnologico). L'età media è di 42 anni e il 32,7% dichiara di avere un grado medio-alto di formazione universitaria e *post lauream*.

I primi risultati mostrano che alcune variabili esplicative, correlate ai fattori individuati con l'analisi fattoriale, risultano essere particolarmente significative. L'analisi della varianza delle medie mostra alcune interessanti significatività in particolare per quanto riguarda il genere e l'area disciplinare di afferenza.

Le evidenze che emergeranno con la prosecuzione delle analisi in corso ci permetteranno di rilevare quanto le recenti indicazioni normative sulla valutazione degli insegnanti risultano in linea con le rappresentazioni degli insegnanti come emergenti dalle analisi.

Bibliografia essenziale

- Campbell J., Kyriakides L., Muijs D., Robinson W. (2004). *Assessing Teacher Effectiveness. Developing a Differentiated Model*. London: Routledge.
- Castoldi M. (2008). *Si possono valutare le scuole? Il caso italiano e le esperienze europee*. Torino: SEI.
- Eurydice (2008). *Responsabilità e autonomia degli insegnanti in Europa*. Bruxelles.
- Fox R.K., C. S White, J.K. Kidd (2011). Program portfolios: documenting teachers' growth in reflection-based inquiry, *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 17, 1, 149-167.
- Grion V. (2012). *Valutazione/autovalutazione degli insegnanti. Approcci, pratiche, strumenti*. Padova: Cleup.
- Harris D. N. Ingle, W.K. Rurledge S.A. (2014). How Teacher Evaluation Methods Matter for Accountability. A Comparative Analysis of Teacher Effectiveness Ratings by Principals and Teacher Value-Added Measures. *American Educational Research Journal*, 51, 1, 73-112.
- Jiang J.Y., Spote S.E., Luppescu S. (2015). Teacher Perspectives on Evaluation Reform: Chicago's REACH Students. *Educational Researcher*, 44, 2, 105-116.
- Kostogriz A. (2007). Spaces of Professional Learning: Remapping Teacher Professionalism. In A. Berry, A. Clemans, A. Kostogriz (eds.). *Dimension of Professional Learning. Professionalism, Practice and Identity* (pp. 23-36). Rotterdam: Sense Publishers.
- Rotherdam A.J., Willingham D. (2009). 21st Century Skills: The Challenges Ahead. *Educational Leadership*, 67 (1), 16-21.

Noi scuola delle competenze. Lo sviluppo professionale del docente attraverso il Piano di Miglioramento VALeS. Uno studio di caso:

I'I.S.S. "Oreste Del Prete" di Sava

Full paper

Fornasari A.

Keywords:

formazione, competenze, EQF, professionalità, docenti

Viviamo in un'epoca caratterizzata da profondi e rapidi cambiamenti in ambito tecnologico, economico e culturale che determinano nuove forme di organizzazione della vita e della convivenza. La costante evoluzione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione comporta l'affermazione di nuovi profili professionali e l'organizzazione sociale è continuamente sottoposta a nuove sfide, dettate anche dai limiti ecologici connessi alla crescita economica. Come risponde il sistema educativo ai complessi processi di cambiamento in atto? In Italia, come negli altri paesi europei, le politiche educative hanno risposto proponendo il passaggio da una scuola delle conoscenze a una scuola delle competenze all'interno di una prospettiva che rovescia il punto di vista tradizionale: dall'insegnamento all'apprendimento, dalla centralità del docente e della disciplina alla centralità dell'apprendente e dei suoi processi, dalla riproduzione alla competenza d'azione. Tutto ciò non può lasciare inalterata una didattica di natura prevalentemente trasmissiva che dà allo studente soprattutto il ruolo di ascoltatore, ma richiede al contrario una didattica attiva e laboratoriale, basata sull'agire dello studente. Più che impegnato a rispondere in modo passivo alle sollecitazioni dell'insegnante, lo studente andrà impegnato in prima persona a gestire e a risolvere situazioni problematiche, a prendere decisioni, da solo o in collaborazione con i compagni, imparando in questo modo a gestire emozioni e relazioni e a costruire contestualmente le proprie competenze. In questa prospettiva, conoscenze e abilità acquistano valore soprattutto se usate per dare senso al mondo e per guidare l'azione. Conosciamo bene le difficoltà che molti alunni incontrano quando imparano cose di cui non capiscono il senso o lo scopo. Per questo, uno sviluppo professionale del corpo docente, attraverso la progettazione di una "didattica per competenze" diventa fondamentale. Ma come la scuola risponde a queste nuove sfide? Nel presente paper si riportano i processi e le risultanze di un percorso di formazione docenti (finanziato attraverso il Piano di Miglioramento VALes) intrapreso presso l'I.I.S.S. Oreste del Prete

di Sava che ha visto cinquanta docenti appartenenti a scuole di diverso ordine e grado lavorare sulla progettazione e valutazione per competenze. La normativa cui la scuola fa riferimento, a livello europeo ma anche a livello nazionale, opera una distinzione fra competenze disciplinari e trasversali, queste ultime individuate nelle competenze chiave per la cittadinanza. Il percorso di formazione docenti attivato ha supportato i docenti nella progettazione delle UDA nei Consigli di classe, fornito indicazioni per la produzione di Unità di apprendimento coerenti con la progettazione del curriculum per competenze, definito i criteri per la valutazione e la certificazione per competenze, fornito strumenti operativi per governare il nuovo approccio progettuale.

Bibliografia essenziale

- Hattie J., (2009), *Visible Learning*, London, Routledge.
- M. Castoldi, (2013), *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti* (brossura). Roma: Carocci.
- Castoldi M., Martini M. (2012), *Verso le competenze: una bussola per la scuola. Un percorso di ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Trinchero R. (2016), *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Pellerey M. (2010). *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti* (brossura). Napoli: Tecnodid.
- Perla L. (2012). *L' eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.

I termini valutazione “formativa” e “sommativa” coniati da Scriven nel 1967, sono stati assunti da moltissimi autori sia in ambito teorico sia nelle pratiche di ricerca effettuate in contesti educativi (Calonghi 1976; Dewey 1977; Domenici 1998-2007-2011-2015; Gattullo & Giovannini 1989; Tessaro 1997; Vannini 2011; Vertecchi 1976). Black & Wiliam (2009) hanno proposto una efficace definizione della valutazione formativa: “Una pratica valutativa in una classe può dirsi formativa nella misura in cui evidenzia che il rendimento degli studenti è interpretato e utilizzato dai docenti e dagli studenti per prendere decisioni sui prossimi passi da compiere nel percorso formativo, in modo che questo risulti essere migliore, o meglio fondato, rispetto alle decisioni che si sarebbero prese in assenza di una valutazione formativa”. Marzano (2006) cita le indagini di Black e Wiliam (1998), i quali, dall’analisi di più di 250 studi nel settore, rilevano che la valutazione formativa produce un effetto più potente di quella sommativa sull’apprendimento degli studenti. Chappuis & Chappuis (2006) propongono una estensione semantica del termine “valutazione formativa” poiché osservano che se gli insegnanti non utilizzano la valutazione formativa per modificare il proprio intervento didattico, quella valutazione non è formativa; vice-versa, se utilizzano valutazioni sommative per rivedere i curricoli o intervenire sulle proprie modalità di insegnamento, allora questa valutazione potrà essere definita formativa. Le informazioni/feedback (Hattie, 2003) ottenute attraverso la pratica della valutazione in funzione formativa incidono fortemente sulla qualità dell’insegnamento/apprendimento e dunque i docenti, nella progettazione dell’intervento didattico, dovrebbero prevedere una modalità valutativa in funzione in-formativa utilizzando strategie che orientino lo studente verso un atteggiamento auto-valutativo e meta-cognitivo.

In questo lavoro si presentano le procedure e gli esiti di una indagine osservativa effettuata nell’ambito delle azioni di insegnamento/apprendimento in alcune classi della scuola secondaria di primo e secondo grado nelle quali è stata proposta una azione didattica strutturata sulla attivazione di un feedback valutativo in funzione di informazione e di formazione. L’indagine, nel

suo procedere, si è riferita alla ricerca-azione poiché i docenti e il ricercatore hanno lavorato a stretto contatto nell'allestimento dell'intervento didattico e di quello valutativo; il monitoraggio dei risultati è stato effettuato attraverso la somministrazione, in ingresso e in uscita del periodo temporale in cui l'intervento didattico/valutativo è stato osservato, di due questionari standardizzati (Alkharusi H. 2015) rivolti ai docenti e agli studenti sulle tipologie di valutazione utilizzate in classe. L'analisi dei dati rilevati consente di porre in relazione la percezione, da parte dei docenti, della propria tipologia di azione valutativa con la modalità valutativa percepita dagli allievi.

Bibliografia essenziale

- Alkharusi H. (2015). Classroom Assessment Communication, Perceived Assessment Environment, and Academic Achievement: A Path Analysis. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, ISSN: 2278 – 0998, Vol.:8, Issue.:2. See more at: <http://www.sciencedomain.org/abstract.php?iid=1066&id=21&aid=8918#sthash.uOx2UkRj.dpuf>
- Black P. J., Wiliam D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Calonghi L. (1976). *Valutazione*. Brescia: La scuola
- Domenici G. (1998). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Laterza. Roma-Bari. ISBN: 9788842090069
- Domenici G. (2007b). La valutazione come volano della crescita formativa. *Annali della Pubblica Istruzione*. Rivista bimestrale Ministero Pubblica istruzione, 4-5, 57-69.
- Domenici G., Lucisano P. (2011). Valutazione, conoscenza, processi decisionali. Dibattito. *Educational, Culture and Psychological Studies*, 3, 147-167.
- Domenici G. (2015⁹). *Manuale della valutazione scolastica*. Laterza. Roma-Bari. ISBN: 9788842070078
- Galliani L., Bonazza V., Rizzo U. (2011). *Progettare la valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gattullo M., Giovannini M.L. (1989). *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*. Milano: Mondadori
- Hattie J.A.C. (2003, October). Teachers make a difference: What is the research evidence? *Keynote presentation at the Building Teacher Quality: The ACER Annual Conference*, Melbourne.
- Vertecchi B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.

**La generazione automatica di test per la valutazione
degli degli apprendimenti**

Full paper

Marzano A., Miranda S., Orciuoli F.*Keywords:*valutazione degli apprendimenti, ontologie,
generazione automatica di test

La valutazione degli esiti di apprendimento rappresenta un'azione intrinseca e fondamentale del processo formativo, la fase dell'approfondimento critico, della riflessione, del ripensamento dell'intervento progettato ed attuato. Essa può fornire indispensabili informazioni per comprendere come procede il percorso intrapreso e, nel caso, come adeguare il setting formativo in relazione al progetto elaborato e agli obiettivi definiti (Galliani, Notti, 2014). L'intero processo è legato alla definizione e all'elaborazione di prove che, somministrate agli *utenti* dei percorsi formativi, siano in grado di fornire informazioni valide relativamente alla qualità degli apprendimenti conseguiti. Queste azioni (costruzione, somministrazione delle prove e conseguente misurazione degli esiti) impegnano per lunghi periodi di tempo gli attori coinvolti: individuare ed elaborare prove di profitto affidabili richiede, infatti, uno sforzo che è spesso paragonabile a quello della progettazione del percorso formativo, ma che, molte volte, non viene adeguatamente e preventivamente preso in considerazione. D'altro canto, negli studenti è forte l'esigenza di essere valutati coerentemente con gli obiettivi d'apprendimento e in base a chiari e condivisi criteri a cui conseguono giudizi oggettivi (Coggi, 2005).

La ricerca è partita da queste premesse e ha avuto come principale obiettivo quello di sperimentare forme di valutazione degli apprendimenti supportate da processi di generazione automatica dei test. Si è quindi realizzato un sistema automatico che, partendo da un dominio di conoscenze e da una modellazione semantica basata su ontologie (Sutt, Motta, 2004; Naeve et al., 2006), sia in grado di produrre delle batterie di test relative a tutti gli argomenti del dominio e alle relazioni logiche tra questi (Alsubait, Parsia, Sattler, 2012). Sono state generate prove basate sui contenuti e sulla scoperta individuale stimolata da un problema presentato. Il sistema è stato implementato e sperimentato nell'ambito dell'insegnamento di "Abilità informatiche e telematiche" per il Corso di laurea in "Educatore di ludoteca, laboratori socio-

educativi e servizi ricreativi per l'infanzia" svolto presso l'Università degli Studi di Salerno.

Pur considerando che qualsiasi misura e in sostanza una approssimazione (De Luca, Lucisano, 2011), l'analisi dei risultati (*item analysis*) relativi alla qualità dei singoli item e della prova complessiva è decisamente incoraggiante e può costituire, in prospettiva, la premessa per lo sviluppo di una applicazione utile ed efficace a supporto dei processi di valutazione.

Bibliografia essenziale

- Alsubait T., Parsia B., Sattler U. (2012). Automatic generation of analogy questions for student assessment: An ontology-based approach. *Research in Learning Technology*, 20 (suppl), 95-101.
- Coggi C. (Eds), (2005). *Domande di qualità: le istanze degli studenti universitari*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- De Luca A.M., Lucisano P. (2011). Item analysis between model and reality. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV, 7, pp. 85-96.
- Galliani L. (Eds.), (2009). *Web ontology della valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani L., Notti A. M. (Eds), (2014). *Valutazione educativa*. Lecce. Pensa MultiMedia.
- De Luca A.M., Lucisano P. (2011). Item analysis between model and reality. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV, 7, 85-96.
- Naeve A., Lytras M., Nejdl W., Harding J., Balacheff N. (2006). Advances of semantic web for e-learning: expanding learning frontiers. *British Journal of Educational Technology*, 37 (3), 321-330.
- Stutt A., Motta E. (2004). Semantic Learning Webs. *Journal of Interactive Media in Education*, 10, 253-285.

**Valutazione e sviluppo della Scuola pugliese:
un progetto di ricerca-formazione collaborativa tra Scuola e Università**
Full paper

Perla L., Baldassarre M., Vinci V., Tamborra V.

Keywords:

valutazione di sistema, autovalutazione, ricerca-azione
collaborativa, documentazione, rendicontazione sociale

Il sistema formativo scolastico continua ad essere percorso da sussulti di trasformazione che investono trasversalmente tutti gli aspetti del sistema stesso. Il processo che caratterizza questa fase storica della trasformazione del sistema scolastico del nostro Paese richiede una rilettura e studi approfonditi in ordine ad uno degli aspetti più delicati e meno trascurabili del processo di trasformazione: quello della valutazione.

Il Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione (DPR n.80 del 28.03.2013) ha definitivamente chiarito la funzione del sistema valutativo delle istituzioni scolastiche: orientare le politiche scolastiche e formative alla crescita culturale, economica e sociale del Paese e favorire la piena attuazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Per migliorare la qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti, l'SNV valuta l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo di istruzione e formazione. La scansione temporale è articolata in quattro fasi (fonte: www.istruzione.it/snv/scuole.shtml):

- autovalutazione delle istituzioni scolastiche attraverso l'analisi e la verifica del proprio servizio, con la redazione di Rapporto di Auto-Valutazione (RAV) e la stesura di un conseguente Piano di Miglioramento (PdM);
- valutazione esterna attraverso l'individuazione da parte dell'INVALSI delle situazioni da sottoporre a verifica e la ridefinizione da parte delle scuole dei PdM in base agli esiti dell'analisi svolta;
- azioni di miglioramento definite e attuate dagli istituti scolastici;
- rendicontazione delle istituzioni scolastiche attraverso la pubblicazione dei risultati raggiunti.

Tale modello di valutazione segue un approccio organico di rendicontazione sociale integrando dimensioni diverse della valutazione, che pone le basi per la costruzione di nuove sinergie tra le istituzioni centrali e quelle territoriali coinvolte nel processo; nonché una riflessione sui tratti complementari propri di valutazione esterna e interna degli istituti scolastici e le possibilità di integrazione reciproca (Castoldi, 2015).

Modalità della ricerca

Il processo di restituzione sociale degli esiti del percorso valutativo svolto, assume le peculiarità di una ricerca-form/azione collaborativa che veda il coinvolgimento delle istituzioni scolastiche e dell'Università finalizzato alla documentazione e alla costruzione di un quadro di sintesi delle direttrici di sviluppo della Scuola presente sul territorio.

Il paradigma della ricerca di tipo collaborativo, che valorizzi pienamente la “voce” docente, è basato su un partenariato autentico tra ricercatori e insegnanti (Perla, 2010, 2011, 2014) che sia finalizzato alla costruzione di un sapere utile alla formazione dell'insegnante e ai decisori istituzionali.

A partire da questi presupposti è stato costituito un gruppo di ricerca in seno al progetto “Orizzonti della Valutazione” (DM 435, art. 25; DD 937 del 15.09.2015; Nota MIUR 11171 - 09.11.2015 - Allegato 2; Direzione Generale USR Puglia MPIAODRPU 12780) con l'intento di porre un'attenzione particolare quegli aspetti del valutare che portano ad un passaggio sistemico che va dai dati disponibili verso l'uso che dei dati riusciamo a fare, anche mediante l'uso di specifici strumenti di analisi statistica, per una valutazione più valida ed efficace.

Il fine è quello di “mappare” l'intero territorio pugliese attraverso i RAV ed i PdM per costruirne una sintesi documentativa nell'ottica della rendicontazione sociale.

Lo stato attuale della ricerca

La ricerca, ha visto la collaborazione tra i prof.ri Perla L. e Baldassarre M. e le dott.sse Tamborra V. e Vinci V., quali esperti di didattica e valutazione del Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università di Bari, e 240 docenti di ogni ordine di scuola della regione Puglia, componenti dei Nuclei Interni di Valutazione di istituti scolastici, con l'obiettivo di individuare le direttrici di sviluppo della Scuola pugliese. Le attività di ricerca-azione, al momento in corso, prevedono incontri di formazione all'analisi critica dei RAV e dei PdM e attività online di analisi dei RAV e dei PdM da parte di ciascun docente. Lo strumento di analisi è stato co-costruito con il gruppo di ricerca.

Bibliografia essenziale

- Baldassarre M. (2006). *Dai dati empirici alla valutazione. Come predisporre gli strumenti e applicarli sul campo*. Bari: Edizioni dal Sud.
- Castoldi M. (2015). Autovalutazione e valutazione esterna delle scuole. In L. Galliani (Ed.), *L'agire valutativo*. Brescia: La Scuola.

- Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito. Cio che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla L., Schiavone N. (2014). Documenting at school: the research training "ScrittureBambine" between transmedia storytelling and mapping. In P. Limone, M. Baldassarre (Eds.), *ICT in Higher Education and Lifelong Learning* (pp. 84-92). Bari: Progedit.
- Schulman L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), pp. 4-14.

**Progettazione, narrazione e analisi di pratiche didattiche di genere
nel primo ciclo dell'istruzione**

Full paper

Zanniello G.

Keywords:

pratiche didattiche, differenze di genere, primo ciclo istruzione

Il contributo di ricerca si colloca all'intermo del PRIN, coordinato a livello nazionale da G. Domenici, "Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi", che si è concluso il 28.2.2016. All'interno dell'unità di ricerca palermitana sono state formulate diverse ipotesi, tra cui quella che l'insuccesso scolastico nel primo ciclo dell'istruzione sarebbe diminuito se gli insegnanti avessero attuato una didattica più attenta al diverso modo di apprendere degli alunni e delle alunne. Nell'intervento si riferirà sul processo di costruzione, attuazione, narrazione e analisi di trentaquattro pratiche didattiche di genere.

Inizialmente si sono offerti agli insegnanti, spunti di riflessione sui processi di insegnamento affinché essi fossero sollecitati ad interrogarsi per definire atteggiamenti, stili comunicativi, metodologie educativo-didattiche, strumenti e contenuti capaci di valorizzare le differenze uomo-donna, nella prospettiva della reciprocità e della collaborazione. Si riferirà sulle opinioni iniziali degli insegnanti e su come esse si sono modificate nel tempo.

Produrre e validare strumenti da fornire agli insegnanti per ricostruire la memoria didattica, narrare di sé, esplicitare le conoscenze "tacite" e verbalizzare le proprie credenze sulla valorizzazione delle differenze di genere nell'insegnamento è stato il primo obiettivo della ricerca. Analizzare la qualità della pratica dell'insegnare che risponda ai bisogni differenziati degli alunni e delle alunne secondo i principi della personalizzazione educativa è stato il secondo obiettivo.

Con l'affiancamento dei ricercatori, trenta insegnanti siciliani di scuola primaria e quindici di scuola secondaria di primo grado sono riusciti al termine della ricerca biennale, a costruire, attuare e narrare delle attività didattiche che valorizzano le specificità maschili e femminili degli alunni. Le pratiche didattiche realizzate sono state poi analizzate dai ricercatori coinvolgendo gli stessi insegnanti che avevano partecipato alla ricerca.

Si riferirà sull'esito dell'analisi. Saranno presentati anche gli strumenti validati nel corso della ricerca.

Bibliografia essenziale

- Ferotti C. (2015). *Differenze di genere a scuola. Una ricerca con gli insegnanti*. Roma: Aracne.
- Reichert C. M., Hawley R. (2010). *Reaching boys, teaching boys: Strategies that work – and why*. San Francisco: Jossey-Bass,.
- Sax L. (2009). The different style of learning for girls and boys. In A. La Marca (a cura di), *L'educazione differenziata per le ragazze e i ragazzi. Un modello di scuola per il XXI secolo* (pp. 24-48). Roma: Armando.
- Sicurello R. (2015). *Le differenze di genere a scuola. Aspetti didattici e relazionali*. Napoli: Tecnodid.
- Zanniello G. (2014). Pratiche didattiche al maschile nella scuola primaria. In C. Gemma (Ed.), *Studi in onore di Cosimo Laneve* (pp. 202-216). Roma: Armando.
- Zanniello G. (2013). Didattica e differenze di genere in alunni di 8-12 anni. *Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 7, 85-114.

Progettazione didattica e co-regolazione nell'alternanza tra laboratori in Università e tirocinio a Scuola

Full paper

Zecca L.*Keywords:*

formazione insegnanti, co-regolazione, progettazione didattica, ricerca-azione, scuola primaria

Il contributo presenta uno studio finalizzato a descrivere i processi di co-regolazione di studenti in formazione iniziale nel passaggio dal laboratorio pedagogico in università alla pratica d'insegnamento in classe durante il tirocinio presso scuole primarie. Il contesto in cui la ricerca si è svolta è un corso organizzato in forma laboratoriale sull'introduzione della didattica con l'uso di robot Lego Mindstorms NXT 2.0, tema su cui il nostro Dipartimento sta svolgendo da qualche anno ricerche interdisciplinari (Datterì, Bozzi, Zecca, 2015).

Il processo di ricerca-azione-formazione (Guay, Proud'homme, 2011) messo in atto, di cui si rende conto in questa sede, integra la ricerca-azione intesa come strategia per la formazione di competenze di base dell'insegnante (Cochran-Smith, Lytle, 2009) e il modello formativo ALACT per la professionalizzazione, modello basato sul paradigma della riflessività (Korthagen, Vasalos, 2005) e dell'apprendimento trasformativo (Taylor, Cranton, 2012). La metodologia seguita ha una struttura diacronica organizzata in fasi alternate tra formazione e ricerca e una struttura sincronica organizzata sul modello dell'*inquiry based learning*. Le finalità formative sono le competenze trasversali di progettazione (Rossi, 2009), di valutazione formativa e l'*habitus* alla riflessività sulle proprie pratiche (Perrenoud, 2006). A questo proposito sono stati messi a punto strumenti di supporto alle pratiche formative e didattiche (schemi di progettazione e diari), e strumenti per la raccolta di dati sia per lo studio dei saperi insegnanti in via di costruzione sia per l'autovalutazione degli studenti-insegnanti coinvolti ($n = 5$) sia dei bambini ($n = 40$) (Grion, Cook-Sather, 2013). L'analisi dei dati ha seguito due direzioni: una tramite categorie interpretative di testi riflessivi (Buysse, Vanhulle, 2009) e di video di situazioni didattiche e una tematica. L'analisi tematica ha consentito di identificare tre aree: la gestione della classe; l'osservazione e la valutazione degli allievi; il *setting* e gli strumenti per la mediazione didattica. I temi emersi sono stati oggetto di fasi reiterate di categorizzazione e mettono in luce: le difficoltà relazionali

ed emotive incontrate da insegnanti e bambini durante la progettazione e lo svolgimento dei laboratori; i processi di costruzione delle domande di bambini e insegnanti; gli errori e le strategie di elaborazione e di correzione dell'errore; l'analisi delle dinamiche interattive e le decisioni conseguenti; gli schemi di ragionamento utilizzati dai bambini e dagli studenti-insegnanti nello svolgimento delle attività. In conclusione lo studio pone attenzione al processo trasformativo d'apprendimento come esito di una doppia regolazione (Ford, Lerner, 1995): auto-regolazione e co-regolazione tra formatore e futuri insegnanti e tra tirocinante e bambini (Saariaho et al. 2015). Lo studio apre piste di lavoro sul tema della co-valutazione e degli strumenti qualitativi di progettazione per rendere visibili gli apprendimenti.

Bibliografia essenziale

- Buyse A., Vanhulle S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel: quels indicateurs? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5(11), 225-242.
- Cochran-Smith M., Lytle S.L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Datteri E., Bozzi G., Zecca L. (2015). Il “gioco dello scienziato” per l'apprendimento del metodo scientifico nella scuola primaria. *TD Tecnologie Didattiche*, 23 (3), 172-175.
- Ford D. H., Lerner R. M. (1995). *Teoria dei sistemi evolutivi: un approccio integrato*. Milano: Raffaello Cortina.
- Grion V., Cook-Sather A. (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Guay M.H., Prud'homme L. (2011). La recherche-action. In T. Karsenti, L. Savoye-Zajc (ed.), *La recherche en éducation: Étapes et approches* (pp. 184-211). Saint-Laurent: ERPI.
- Korthagen F., Vasalos A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71.
- Perrenoud P. (2006). Il lavoro sull'habitus nella formazione degli insegnanti. Analisi delle pratiche e presa di coscienza. In M. Altet et al. (a cura di), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie*. Roma: Armando.
- Rossi P.G. (2009). Il modello. In P.G. Rossi, E. Toppino, *Progettare nella società della conoscenza* (pp. 157-198). Roma: Carocci.
- Taylor E. W., Cranton P. (2012). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. San Francisco: John JosseyBass.

Sessione 6

**LO SVILUPPO PROFESSIONALE DEL DOCENTE:
QUALI DISPOSITIVI? QUALE FORMAZIONE IN SERVIZIO?**

Coordinano: Nigris E. e Rossi P. G.

**La competenza progettuale dell'insegnante. Analisi dei *project-work*
nel Corso di formazione per il sostegno all'Università di Bari**
Short paper

Agrati L.S.

Keywords:

formazione degli insegnanti, dispositivi di formazione,
competenza progettuale

Progettare gli interventi didattici diverrà sempre più una delle principali competenze dell'insegnante in quanto prerequisito che contribuisce a realizzare l' 'autonomia dei curricoli' e la 'flessibilità organizzativa' richieste oggi alla scuola (L. 13/07/2015, n. 107; European Commission, 2013).

'Progettare' è, tuttavia, una competenza complessa (Freiberg, 2002; Loughran, 2006) che attiene un profilo di professionalità 'ibrida' (Davey, 2013) e presuppone oltre che conoscenze plurime – di tipo disciplinare e 'trasversale' –, soprattutto una capacità di pianificazione e di vera e propria 'pre-visione' (Zingale, 2015).

Come formare, allora, l'insegnante a tale competenza complessa e 'ibrida'? Quali dispositivi agevolano negli insegnanti inesperti la formazione di modelli mentali utili alla costruzione della competenza progettuale (Nikolaeva, 2012)?

La presente comunicazione intende affrontare tali questioni oltre che negli aspetti squisitamente formativi, dal punto di vista di indagine di ricerca.

Nella prima parte vengono richiamate alcune esperienze di formazione alla competenza progettuale realizzate nei corsi abilitanti per l'insegnamento (il TFA ordinario e di 'sostegno' – d.m. 249/2010, d.m. 81/2013; il Corso per docenti in esubero – d. dir. 7/2012) presso l'Università degli Studi di Bari (Gemma, Agrati, 2015).

Nella seconda parte vengono illustrati l'impianto e i primi esiti di un'indagine svolta presso il Corso di Formazione per il Sostegno didattico nell'A.A. 2014-15 che ha coinvolto circa 250 corsisti.

L'indagine è finalizzata alla conoscenza dei fattori che agevolano/ostacolano negli insegnanti abilitandi la costruzione di modelli progettuali ed è stata condotta attraverso l'Analisi comparativa (Fereday, Muir-Cochrane, 2006; Cress, Snow, 2000) dei *project-work* e delle trascrizioni dei colloqui esplicativi. I primi esiti consentono di integrare quanto rilevato – da altre ricerche (Mulder, 2015; Preston et al., 2015) – in merito all'utilizzo delle simulazioni nella formazione degli insegnanti *inquiry-based*.

Bibliografia essenziale

- Davey R. (2013). *The professional identity of teacher educators: Career on the cusp*. London: Routledge.
- European Commission (2013). *Supporting teacher competence development*. In http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
- Fereday J., Muir-Cochrane E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92.
- Freiberg H. J. (2002). Essential skills for new teachers. *Educational Leadership*, 59(6), 56-60.
- Gemma C., Agrati L. (2015). Connecting Theory and Practice in Initial Teacher Training in Italy. The University of Bari Experience of Multimodal Laboratory. In C. Craig, L. Orland-Barak (2015), *International Teacher Education: Promising Pedagogies, Part C*. (pp. 123-130). Bingley, UK: Emerald Publishing.
- Loughran J.J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. London: Routledge.
- Mulder S. (2015). Simulation-Based Inquiry Learning and Computer Modeling: Pitfalls and Potentials. *Simulation & Gaming*, 46, 322-347.
- Nikolaeva S. (2012). Improving initial teacher education by using the project-based approach. *Educational Research e-Journal*, 1(1), 51-60.
- Preston L., Harvie K., Wallace H. (2015). *Inquiry-based Learning in Teacher Education: A Primary Humanities Example*. Australian Journal of Teacher Education, 40(12).
- Snow D., Cress D. (2000). The outcome of homeless mobilization: the influence of organization, disruption, political Mediation, and framing. *American Journal of Sociology*, 105(4), 1063-1104.
- Zingale S. (2015). This is my design. Lo spazio dell'abduzione nella progettualità. In M. Bonfantini, R. Fabbrichesi, S. Zingale (eds.), *Su Peirce. Interpretazioni, ricerche, prospettive*. Milano: Bompiani.

Metodologia *brain-based* e teatro.
Una ricerca nella scuola secondaria di I grado
Full paper

Compagno G.

Keywords:

neurodidattica, teatro, competenza comunicativo-relazionale,
approccio *brain-based*.

Le ricerche di Goswami (2004) sulla plasticità cerebrale ed il loro impatto sulla didattica mettono in evidenza alcuni aspetti interessanti. La plasticità cerebrale, intesa come la capacità dei circuiti neurali di variare struttura e funzione in risposta a stimoli esterni nel corso della vita, presenta significative modificazioni durante il processo di insegnamento. L'apprendimento determina connessioni che si stabiliscono tra i neuroni (aumento o riduzione delle sinapsi), mentre l'insegnamento incide direttamente sul funzionamento cerebrale mutando il grado della connettività sinaptica.

È possibile esplorare tali cambiamenti nel quadro della particolare relazione tra Neuroscienze, Neurodidattica e prassi teatrale. Le Neuroscienze illustrano i meccanismi cerebrali che stanno alla base della cognizione, la Neurodidattica chiarisce in che termini le competenze cognitive primarie si evolvono mediante operazioni sempre più sofisticate di adattamento e/o assimilazione e, infine, il teatro fornisce strumenti utili al lavoro sulla performance, intesa come comportamento-spia di tali competenze cognitive nonché dei processi neurali sottesi.

A partire da tali premesse, il presente contributo rende conto di un percorso di ricerca che ha coinvolto 113 alunni e 27 docenti di 4 classi prime della scuola secondaria di I grado dell'I.C. "Silvio Boccone" di Palermo, nell'arco di tempo Giugno 2014 – Febbraio 2015. L'intervento ha previsto la progettazione, la costruzione e la sperimentazione di una serie di attività neuro didattiche mutate dal repertorio di recitazione attoriale.

Si è osservato come la conversione di tipo *brain-based* delle azioni teatrali abbia facilitato la pronta acquisizione delle competenze neurodidattiche di base degli insegnanti con un conseguente miglioramento dell'interazione comunicativo-relazionale con gli alunni, in termini di abilità linguistiche, performance spazio-motoria e deissi emotiva.

La ricerca che viene presentata si iscrive nell'ambito del PRIN 2010/2011 sul tema "*Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative,*

ICT e modelli valutativi” (Coordinatore Scientifico Nazionale del Programma di Ricerca Prof. G. Domenici). Il gruppo di ricerca dell’Unità di Palermo, coordinato dal prof. G. Zanniello, si è posto come obiettivo il miglioramento delle performance individuali degli alunni così come il potenziamento delle competenze professionali dei docenti.

Bibliografia essenziale

- Artaud A. (1938, 2000). *Il teatro e il suo doppio*. Torino: Einaudi.
- Battro A.M., Dehaene S., Wolf J., Singer W. J. (Eds.) (2011). Human Neuroplasticity and the Brain. In *Pontificiae Academiae Scientiarum Scripta Varia 117*. Città del Vaticano.
- Cappuccio G., Compagno G. (2015). *La mente in gioco. Percorsi didattici tra Neuroeducation e Video Education*. Roma: Aracne.
- Falletti C., Sofia G. (Eds.) (2012). *Prospettive su teatro e neuroscienze. Dialoghi e sperimentazioni*. Roma: Bulzoni.
- Geake J.G. (2009). *The Brain at School. Educational Neuroscience in the Classroom*. London: Open University Press.
- Herrmann U. (2006). *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- Kandel E. R. et alii (2010). *Principi di Neuroscienze*. Milano: Ambrosiana (3 ed.).
- Rivoltella P.C. (2014). *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.

La competenza digitale del docente: un'analisi delle percezioni emerse nei corsi online PAS e TFA dell'Università di Padova

Full paper

Ferranti C., Petrucco C.

Keywords:

formazione, professionalità docente,
competenza digitale, information literacy

L'articolo propone un'analisi etnografica del contesto online e alcuni risultati di un questionario proposto a docenti che hanno frequentato, negli ultimi tre anni, corsi PAS e TFA all'Università di Padova. Viene riportata la loro concezione di competenza digitale e di Information Literacy relativa alle pratiche d'insegnamento e di aggiornamento professionale. Vengono inoltre esplicitate alcune criticità emerse relative ai loro comportamenti connessi all'uso di Internet, ai loro bisogni e alle loro resistenze all'uso della tecnologia. Questi elementi possono essere considerati come riferimenti utili per proporre dei miglioramenti nei processi di formazione iniziale e continua del docente.

Bibliografia essenziale

- Arrufat M. J. G., Masini S. (2012). Politiche educative e integrazione delle ICT nei sistemi educativi. La situazione italiana all'interno dello scenario internazionale. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 245-284.
- Avvisati F. et al. (2013). Review of the Italian Strategy for Digital Schools. *OECD Education Working Papers*, 90, OECD Publishing
- Dede C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. *21st century skills: Rethinking how students learn*, 20, 51-76.
- Francke H., Sundin O., Limberg L. (2011). Debating credibility: the shaping of information literacies in upper secondary school. *Journal of Documentation*, 67(4), 675-694.
- Galliani L. (2014). Formazione degli insegnanti e competenze nelle tecnologie della comunicazione educativa. *Italian Journal of Educational Research*, (2-3), 93-103.
- Gui M. (2010). L'uso didattico delle ICT. In A. Cavalli, G. Argentin (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino
- Hjørland B. (2012). Methods for evaluating information sources: An annotated catalogue. *Journal of information science*, 38(3), 258-268.
- Parkay F. W., Stanford B. H., Gougeon T. D. (2010). *Becoming a teacher* (pp. 432-462). Pearson/Merrill.
- Petko D. (2012). Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the 'will, skill, tool' model and integrating teachers' constructivist orientations. *Computers & Education*, 58(4), 1351-1359.

**Qualità della Vita e pensiero degli insegnanti:
nuove prospettive per la professionalità docente**

Short paper

Giaconi C., Rossi P.G.

Keywords:

qualità della vita, formazione, insegnanti specializzati,
professionalità docente

Il contributo analizza la possibile relazione tra professionalità-docente e Qualità della Vita. Il paradigma della Qualità della Vita è stato introdotto da Schalock e Alonso(2002) per l'ambito extrascolastico sia in termini di formazione del personale, sia in termini di attivazione di nuove pratiche di progettazione nei servizi volti alla presa in carico di persone con disabilità (Giaconi, 2015). La ricerca che presentiamo è volta a esplorare, a partire dalla rilevazione delle criticità nella formazione degli insegnanti, se il costrutto della Qualità della Vita possa essere un utile riferimento nella formazione dei docenti e nelle pratiche di progettazione anche nei contesti scolastici.

Introdurre il costrutto della Qualità della Vita nello specifico della formazione degli insegnanti deriva dall'esigenza di riprendere il dibattito tra obiettivi e finalità, dibattito che ha visto recentemente un rinnovato interesse soprattutto nella ricerca in ambito statunitense promossa dall'AERA, in particolare negli ultimi due anni.

Tale dibattito pone la necessità di individuare delle prospettive di senso, appunto le finalità, che non sempre possono essere decise e indagate solo in base a parametri oggettivi, come invece avviene per gli obiettivi, così come non sempre solo l'efficacia in direzione di un unico indicatore, fosse anche l'apprendimento, può essere alla base delle scelte educative (Rossi e Giaconi, 2016).

Le dimensioni della Qualità della Vita in relazione all'ambito scolastico riguardano sia gli studenti, sia i docenti e possono fornire utili indicazioni per comprendere se le scelte operative possano tener conto in modo equilibrato dei vari aspetti della persona. Tra le dimensioni della qualità della vita evidenziamo: sviluppo personale; benessere (emotivo, materiale e fisico); autodeterminazione; relazioni interpersonali; inclusione sociale; diritti (Verdugo Alonso e Schalock, 2002).

Nel contributo è presentata la prima parte della ricerca, ovvero l'indagine per analizzare quali impedimenti e traiettorie di innovazione gli insegnanti

percepiscono in relazione a percorsi inclusivi e se tali impedimenti e potenzialità possono essere letti e organizzati con le dimensioni della Qualità della Vita.

L'indagine è stata condotta sia con insegnanti in formazione, iscritti in corsi di specializzazione per le attività di sostegno, sia con insegnanti di ruolo come docenti di sostegno in servizio nelle Scuole Secondarie di Primo e Secondo Grado. Dalle indagini sono emerse le percezioni dei due gruppi, non sempre convergenti, e tali percezioni sono state lette e interpretate in base al costrutto precedentemente descritto. I risultati sono stati comparati con ricerche già condotte con gruppi di professionisti che operano nelle strutture diurne e residenziali per giovani e adulti con disabilità.

Bibliografia essenziale

- Giaconi C. (2015). *Qualità della Vita e Disabilità Adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi PG., C.Giaconi (Eds.) (2016). La progettazione educativa come azione. In L. Perla, M. Riva (Eds.), *L'agire educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Schalock R.L., Verdugo Alonso M.A. (2002). Handbook of quality of life for human service practitioners. *American Association on Mental Retardation*. Washington, DC.

**Tra *visione professionale* e *consapevolezza cognitiva*.
Un'esperienza di ricerca con insegnanti esperti sull'insegnamento**
Full paper

Gola G.

Keywords:

visione professionale dell'insegnante, professionalità dell'insegnante,
conoscenze pratiche dell'insegnante, ricerca qualitativa

La ricerca propone di approfondire ed analizzare la visione professionale come processo di apprendimento dell'insegnante sulla didattica e sull'insegnamento. Lo studio è parte di un articolato progetto attuato all'interno di un'esperienza di formazione in servizio (e pre-servizio), durante un percorso formativo sulle metodologie didattiche innovative.

Quadro teorico di riferimento

La ricerca sulla formazione degli insegnanti indica che alcuni fattori tra cui la visione professionale sull'insegnamento può svolgere un ruolo importante per diventare un "buon insegnante" (cfr. Darling-Hammond, Baratz-Snowden, 2005; Baumert, Kunter, 2006; Seidel, Stürmer, 2014; Stürmer, Könings, Seidel, 2013). La visione rappresenta ciò che gli insegnanti pensano e comprendono sul loro insegnamento (Kennedy 2006).

Domande di ricerca:

- 1) Quali sono le dimensioni salienti della visione professionale per gli insegnanti esperti?
- 2) Le esperienze di riflessione individuale e collaborativa sulle situazioni didattiche possono migliorare la visione professionale sull'insegnamento e sostenere processi di esplicitazione cognitiva sulla professione?
- 3) In che modo l'analisi favorisce un cambiamento sulla propria visione professionale di insegnante?

Metodo

Hanno partecipato al progetto 30 partecipanti (insegnanti con esperienza), essi furono istruiti sulle diverse fasi della ricerca, sul metodo di raccolta dati e analisi. La raccolta dei materiali è stata compiuta attraverso molteplici strumenti: un protocollo aperto sulle visioni professionali (*vision statement*), una rappresentazione grafica del proprio percorso di insegnamento (*line drawing techinque*), una video-annotazione individuale e collaborativa sui filmati realizzati in classe (*video analysis of teaching experience*) e un'intervista di ritorno (*stimulated recall interview*; Gola, 2016).

Risultati

In questo studio l'attenzione è stata focalizzata su un modello di sviluppo professionale e ipotesi (teorica) che tiene conto di possibili "elaborazioni cognitive" avvenute durante le fasi della ricerca (Zeier, 2015; van den Bergh et al. 2015) evidenziando l'influenza della discussione collaborativa come occasione di stimolo all'apprendimento. Tra le evidenze si recuperano: *personali visioni sulla professione e sull'insegnamento; l'oscillazione tra la visione professionale e le attività didattiche realizzate, la modificazione (e le resistenze) delle proprie convinzioni sui comportamenti didattici.*

Conclusioni

In questo studio appare quanto sia difficile coniugare le proprie visioni con le azioni. Riflettere sulle immagini ideali dell'insegnante e dell'insegnamento può essere una via da percorrere per riscoprire le proprie assunzioni e modificare il pensiero sulle esperienze didattiche.

Bibliografia essenziale

- Baumert J., Kunter M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Darling Hammond L., Baratz-Snowden J. (2005). *A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gola G. (2016). Ricercare un sapere sull'insegnamento attraverso la visione professionale di insegnanti esperti. *Ricerca & Azione* (in press).
- Kennedy M. (2006). Knowledge and vision in teaching. *Journal of Teacher Education*, 57, 205-211.
- Stürmer K., Könings K. D., Seidel T. (2013). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 467-483.
- Seidel T., Stürmer K. (2014). Modeling the structure of professional vision in pre-service teachers. *American Educational Research Journal*.
- Tripp T. J., Rich P. (2012). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 28, 728-739.
- van den Bergh L., Ros A., Beijard D. (2015). Teacher learning in the context of a continuing professional development programme: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 47, 142-150.
- Zeier K. (2015). Educational expertise: the concept of "mind frames" as an integrative model for professionalisation in teaching. *Oxford Review of Education*, 41, (6), 782-798.

**Percorsi di formazione aperti e in rete:
il caso del portale “Didattica BES”**

Full paper

Limone P., Pace R.

Keywords:

online learning, lifelong learning

All'interno della presente proposta sarà descritta l'esperienza del laboratorio ERID dell'Università di Foggia nell'ambito dei percorsi online per la formazione in servizio dei docenti. All'interno di tale scenario intendiamo proporre una breve riflessione sulle caratteristiche di tali percorsi e sulla possibilità di incontro tra domanda e offerta dei servizi per la formazione continua.

In particolare, nuovi modelli, risorse e strumenti per la didattica possono essere condivisi nell'ambito di percorsi di aggiornamento progettati per supportare l'innovazione didattica, organizzativa e metodologica.

Il portale “Didattica BES”, dedicato ai Bisogni Educativi Speciali, costituisce un esempio in tale direzione. Nato con la finalità di aggregare e promuovere le iniziative on line sul tema dei BES erogate da Università, Uffici Scolastici Regionali ed enti di formazione a livello nazionale, il portale si propone di attivare e consolidare reti di risorse e collaborazioni tra istituzioni e associazioni, scuole e famiglie, per la condivisione di buone pratiche presenti sul territorio, dando vita a un sistema capillare e diffuso di sensibilizzazione sui Bisogni Educativi Speciali.

La progettazione del portale sarà illustrata in rapporto agli specifici bisogni di formazione dei corsisti e alla pianificazione didattica concertata con gli attori coinvolti. Infine, si fornirà una rapida panoramica in termini di fruizione delle risorse online e di criticità del percorso dopo alcuni mesi di attivazione.

Attraverso il caso descritto si proporranno infine riflessioni rispetto alle seguenti domande: in che modo domanda e offerta di formazione continua possono incontrarsi? Quali percorsi aperti e in rete per la formazione in servizio dei docenti possono sostenere l'innovazione didattica, soprattutto su specifici ambiti quali i BES?

Rispetto alla domanda di formazione dei docenti, a nostro avviso, è necessario proporre un'alleanza strategica tra scuola e università. All'interno del nostro laboratorio stiamo cercando di consolidare tale legame anche attraverso concrete iniziative di ricerca teoretica e prototipale. L'obiettivo finale

è quello di creare le condizioni per un accesso più semplice e diretto a materiali di qualità e certificati, alle buone pratiche, ai processi di cambiamento guidati “dal basso”.

La riflessione qui proposta, infine, conduce alla necessità di una condivisione di studi e metodi evidence-based sull’inclusione, proprio attraverso opportuni percorsi di aggiornamento e di formazione in servizio per gli insegnanti.

Bibliografia essenziale

- Ala-Mutka K. (2011). *Mapping digital competence: Towards a conceptual understanding*. JRC technical notes, JRC67075, Seville: Institute for Prospective Technological Studies.
- Edwards S., Nuttall J. (2015). Teachers, technologies and the concept of integration. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(5), 375-377.
- Grossman P., Hammerness K., McDonald M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2).
- Leone S. (2013). *Synergic Integration of Formal and Informal E-Learning Environments for Adult Lifelong Learners*. Hershey, PA: Information Science Reference.
- Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perrenoud P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia. (Ed. or. *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, ESF, Paris 1999).
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (a cura di) (2012). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*, http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/FFA-ENG-27Oct15.pdf

**Sviluppo professionale ed appropriazione dell'insegnante
nella didattica scientifica: l'ottica nella scuola primaria**

Full paper

Michelini M., Stefanel A., Vidic E.*Keywords:*sviluppo professionale, insegnanti primari,
formazione scientifica, appropriazione

Il processo di appropriazione di proposte di didattica disciplinare in campo scientifico da parte di insegnanti di scuola primaria in servizio è complesso e legato a molteplici diverse competenze (disciplinari, pedagogiche, sociali e di relazione), che si devono integrare e produrre l'adeguata trasformazione delle proposte stesse per il contesto di intervento didattico dell'insegnante. E' un problema complesso nel quale sono rilevanti i seguenti principali elementi ((Ball, Cohen 1999; Borko 2004; Berger et al. 2008; Michelini et al 2015): la limitata competenza disciplinare degli insegnanti primari, il personale stile didattico del docente, l'approccio che privilegia l'azione nelle attività rispetto alla coerenza del percorso concettuale e la difficoltà a capitalizzare situazioni e momenti occasionalmente adatti ad attivare l'apprendimento scientifico su contesti fenomenologici. L'integrazione dei tre modelli di formazione, Meta-culturale, Esperienziale e Situato, integrati con il personale coinvolgimento degli insegnanti sui nodi concettuali, la riflessione multi-prospettica individuale e di gruppo, la progettazione e sperimentazione di percorsi didattici, la documentazione e la discussione/analisi degli apprendimenti risultano essere le irrinunciabili condizioni di successo per quello sviluppo professionale che consolida competenze parziali (Davis 2009; Michelini 2012).

Abbiamo studiato su piani differenziati l'appropriazione dell'insegnante in un Modulo di Intervento Formativo (FIM) in ottica sperimentato con 79 insegnanti di 5 gruppi impostato con una forte collaborazione tra i ricercatori e gli insegnanti soprattutto per l'integrazione di elementi di contenuto e metodo nella progettazione e realizzazione da parte degli insegnanti di attività in classe (Michelini e al. 2013). Il FIM ha previsto le seguenti fasi: I. Seminario in termini multi-prospettici meta-culturali (SMC)(3 h); II. Fase EED di esplorazione di esperimenti didattici (3+2 h); III. PCK test (Michelini e al. 2014) centrato sui nodi concettuali di ottica (Browens 1987; Colin e al. 2002; Goldberg, McDermott 1987; Guense 1984) (1 h); IV. Fase di riflessione individuale e collettiva (R - 3h); V. Griglia per la progettazione di interventi

didattici (Michellini 2013); VI. Discussione per/sulla progettazione dei percorsi didattici progettati autonomamente dai docenti (3 h); VII. Implementazione in classe e interazione con ricercatori; VIII. Documentazione.

La seguenti domande di ricerca hanno guidato l'analisi del processo di appropriazione nello sviluppo professionale dell'insegnante, misurato nelle caratteristiche della progettazione di intervento didattico in classe da parte dell'insegnante: RQ1: Che ruolo ha ogni parte/fase del FIM nello sviluppo professionale? RQ2: Qual è il ruolo del questionario PCK-Q sui nodi concettuali nella formazione disciplinare e didattica degli insegnanti? RQ3: Come gli insegnanti utilizzano le proposte didattiche del FIM?

Bibliografia essenziale

- Ball D. L., Cohen D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory. In L. Darling-Hammond, G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession*: (pp. 3-31). S.Francisco: Jossey-Bass.
- Berger H., Eylon B-S., Bagno E. (2008). Professional Development of Physics Teachers. *Journal of Science Education Technology*, 17, 399-409.
- Borko H. (2004). Professional development and teacher learning. *Educ. Res.* 33(8), 3-15.
- Bouwens R.E.A. (1987). Misconceptions among pupils regarding geometrical optics. In *Proceedings of the 3rd Seminar on Misconceptions and Educational Strategies In mathematics and science* (pp. 23-38). Ithaca Cornell University, Vol III..
- Colin P., Chauvet F., Viennot L. (2002). Reading images in optics: Students' difficulties and teachers' views. *International Journal of Science Education*, 24(3), 313-332.
- Davis A., Smithey J. (2009). Beginning Teachers Moving Toward Effective Elementary Science Teaching. *Science Education*, 93(4), 745-770.
- Goldberg F.M., McDermott L. (1987). An investigation of students' understanding of the image formed by a converging lens. *American Journal of Physics*, 55, 2, 108-119.
- Guesne E. (1984). Children's ideas about light / les conceptions des enfants sur la lumière. In *New Trends in Physics Teaching*, Vol IV UNESCO (pp.179-192), Paris.
- Michellini M., Santi L., Stefanel A. (2013). La formación docente: un reto para la investigación. *Revista Eureka sobre Enseñanza de las Ciencias*, 10, 846-870. 40.
- Michellini M., Stefanel A. (2015). Research based activities in teacher professional development on optics, In C. Fazio, R.M. Sperandeo (Eds.), *Proceedings of Girep Conf, Palermo 2015* (pp. 853-862). Palermo.

**Rapporto fra saperi didattici e saperi disciplinari nelle tesi di laurea
del corso in formazione primaria:
quali possibili modelli per la formazione in servizio?**

Full paper

Nigris E.

Keywords:

professionalità docente, trasposizione didattica,
formazione insegnante, saperi didattici, saperi disciplinari

Dalle ricerche condotte dall'autrice (Nigris, 2004; 2012; 2014) e dalla letteratura nazionale e internazionale di riferimento (Hobson et al., 2009; Hennissen et al., 2010; Ingersoll, Strong, 2011) emerge la difficoltà dei *beginning teachers* nell'attuare autonomamente una trasposizione didattica nei diversi ambiti disciplinari (Nigris, Zecca, 2015).

La ricerca intende verificare se il lavoro condotto nella Tesi di Laurea del Corso in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università di Milano Bicocca, possa costituire un contributo al superamento di questa difficoltà e costituirsi come modello di formazione estendibile agli insegnanti già in servizio.

Tale lavoro di Tesi, presso questo Corso di Laurea, prevede una riflessione congiunta fra i diversi attori (studente/futuro insegnante, docente universitario di Didattica generale, docente universitario dello specifico ambito disciplinare, tutor coordinatori e tutor di tirocinio) sulle pratiche didattiche agite nel percorso progettato e condotto dal tirocinante. L'obiettivo principale per lo studente è di cimentarsi direttamente, in prima persona, nella conduzione didattica di attività e nella gestione della classe, alla presenza del tutor di tirocinio. Agli studenti viene richiesto di produrre e raccogliere, tutta la documentazione necessaria a elaborare la relazione finale: diario, cronache, protocolli di osservazione, riflessioni personali, ricostruzioni narrative, trascrizioni di discussioni e conversazioni condotte con i bambini, materiali prodotti dagli alunni.

Le domande di ricerca sono le seguenti:

- Quali sono le condizioni contestuali perché la Tesi di Laurea diventi un'occasione per costruire una sinergia professionalizzante fra saperi didattici e saperi disciplinari?
- Quali sono le pratiche e le figure professionali che possono contribuire alla costruzione di competenze in questo campo?

La metodologia adottata rientra nel paradigma empirico-qualitativo e prevede la conduzione di una *cross case analysis* (Merriam, 2001) tra le singole tesi (casi), selezionate per la loro utilità strumentale rispetto al focus specifico

di ricerca. In tal senso, sono state prese in esame tutte le documentazioni didattiche relative ai percorsi realizzati e le relazioni finali di tirocinio degli studenti. Il percorso di analisi di questi dati si è ispirato alle modalità di codifica della Grounded Theory: è stata operata una selezione dei nodi che corrispondono alle tematiche a cui è seguita la individuazione delle unità di significato dei tesi presi in esame.

I risultati ottenuti sono relativi alle seguenti aree: rapporto fra saperi dello studente in formazione e sapere esperto; fasi e processi attraverso cui lo studente in formazione costruisce la trasposizione didattica (Shulman, 1987); rapporto fra saperi disciplinari e saperi didattici; ruoli dei soggetti coinvolti; rapporto fra le pratiche didattiche condotte e l'azione di riflessione in azione.

Alla luce di queste categorie, sono state avanzate delle prime ipotesi di formulazione di un modello di formazione da trasferire nella formazione in servizio.

Bibliografia essenziale

- Astolfi J. P. (2008), *La saveur des savoirs: disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux, ESF.
- Hobson A. J., Ashby P., Malderez A., Tomlinson P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216.
- Hennissen P., Crasborn F., Brouwer N., Korthagen F., Bergen T. (2010). Uncovering contents of mentor teachers' interactive cognitions during mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education* 26, 207-14.
- Ingersoll R., Strong M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81, 1-33.
- Nigris E. (a cura di), (2004). *La formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Nigris E. (2012). Didattica e saperi disciplinari: un dialogo da costruire. In P. Rivoltella, P. Rossi, *L'agire Didattico* (pp. 59-78). Brescia: La Scuola.
- Nigris E., Zecca L. (2015). Student Teacher's Voices: valutazione della formazione iniziale degli insegnanti e sviluppo della professionalità. In C. Gemma, G. Grion (a cura di), *Pratiche di progettazione degli studenti e nuove implicazioni educative* (pp. 145-161). Barletta: Cafagna.
- Nigris E. (2015). Teaching transposition: toward significance and legitimizing of knowledge. *Education Sciences & Society*, 6(1), 51-63.
- Nigris E. (2016). La trasposizione didattica. In E. Nigris, L. A. Teruggi, F. Zuccoli (a cura di), *Didattica Generale* (pp. 197-229). Milano: Pearson.
- Rossi P.G., Pezzimenti L. (2012). La trasposizione didattica. In P.G. Rossi, P.C. Rivoltella (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp.167-183). Brescia: La Scuola.
- Shulman L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.

Parmigiani D., Morato P., Giusto M., Passadore F.*Keywords:*

cooperative learning, formazione in servizio, ricerca-formazione

La comunicazione intende presentare un'esperienza di ricerca-formazione/ricerca-collaborativa svolta nel corso dell'anno scolastico 2015-16 presso l'istituto comprensivo di Este (PD), capofila di una rete di 16 istituti scolastici compresi nei territori di Monselice, Este e Montagnana. Il percorso formativo è stato fondato sulle prospettive teoriche della ricerca-formazione e della ricerca-collaborativa, orientate allo sviluppo di un sapere collettivo che, attraverso la ricerca, la formazione e l'azione orientata, ambisce alla trasferibilità dei risultati nelle classi e in tutta la rete di scuole. Lo scopo di queste metodologie di ricerca/formazione è quello di coagulare i saperi teorici con i saperi pratici, per fare in modo che i primi – sviluppati, soprattutto, in ambito accademico – possano avere diffusione e incidenza nelle realtà scolastiche, e i secondi – nati nelle aule scolastiche – possano emergere ed essere resi palesi e condivisi. Nella ricerca formazione e in quella collaborativa, i ruoli del ricercatore e dell'insegnante restano distinti, ma vengono attuate modalità di partecipazione che consentono il reciproco scambio di expertise.

I partecipanti al percorso sono stati 34 insegnanti di scuole secondarie afferenti alla rete, di cui 22 di scuola secondaria di I grado e 12 di scuola secondaria di II grado. Lo scopo del percorso è stato quello di sostenere gli insegnanti nell'organizzazione di ambienti di apprendimento centrati sulla didattica collaborativa. Sono stati effettuati quattro incontri mensili da settembre a dicembre 2015.

Il primo incontro è stato strutturato nelle seguenti tre fasi:

- il ricercatore/formatore ha presentato alcune prospettive teoriche legate alla didattica collaborativa
- successivamente ha presentato tre tipologie di attività collaborative di complessità crescente
- gli insegnanti hanno discusso le modalità per la realizzazione di tali attività nel contesto delle loro classi.

Nelle settimane successive al primo incontro, gli insegnanti hanno realizzato le attività, proponendo un questionario post-esperienza agli alunni, focalizzato su alcune dimensioni relative al processo di apprendimento: cognitiva, metacognitiva, sociale, emozionale.

Nei due incontri intermedi, il primo momento è stato incentrato sulla discussione di ciò che è avvenuto in classe, in particolare, sulle prerogative e sui limiti evidenziati nell'organizzazione delle attività collaborative. Il secondo momento ha previsto un training su tecniche collaborative (gestione dei ruoli, jigsaw, group questioning, ecc). L'ultimo momento è stato dedicato alla presentazione e alla discussione delle attività collaborative da attuare in classe nelle settimane successive.

Nel corso dell'ultimo incontro, il ricercatore ha presentato i dati quantitativi e qualitativi dei questionari e, insieme agli insegnanti, ha analizzato e discusso le questioni maggiormente rilevanti.

Dal punto di vista della ricerca, i dati evidenziano una progressione nello sviluppo delle dimensioni considerate con la presenza di alcuni "momenti critici" dettati dalla crescente complessità didattica delle attività, in particolare relativa all'aumento del carico cognitivo e collaborativo e della relativa diminuzione della guidance.

Bibliografia essenziale

Bertani B., Manetti M., Venini L. (1998). *Psicologia dei gruppi*. Milano: FrancoAngeli.

Brown R. (1989). *Psicologia sociale dei gruppi*. Bologna: Il Mulino.

Cacciamani S. (2008). *Imparare cooperando*. Roma: Carocci.

Cacciamani S., Giannandrea L. (2004). *La classe come comunità di apprendimento*. Roma: Carocci.

Comoglio M., Cardoso M. A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*. Roma: Las.

De Grada E. (1999). *Fondamenti di psicologia dei gruppi*. Roma: Carocci.

Di Nubila R. (1998). *La comunicazione nel lavoro di gruppo*. Ferrara: Tecomproject.

Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Negri S.C. (2005). *Il lavoro di gruppo nella didattica*. Roma: Carocci.

Parmigiani D. (2009). *Tecnologie di gruppo. Collaborare in classe con i media*. Trento: Erickson.

Pedone F.*Keywords:*

formazione degli insegnanti in servizio, rubriche di autovalutazione

Il contributo che viene presentato si inserisce all'interno del Progetto di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN, 2010/2011) dal titolo *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi* (Coordinatore Scientifico Nazionale del Programma di Ricerca Prof. Gaetano Domenici). Il progetto di ricerca dell'Unità di Palermo coordinato dal prof. G. Zanniello si è posto come obiettivo da un lato il miglioramento delle performance individuali degli alunni e, dall'altro, il potenziamento delle competenze professionali dei docenti.

Il lavoro prende avvio dalla convinzione che una scuola intesa come *learning organization* debba configurarsi come una comunità che si contraddistingue per la capacità di autoriflessione sull'andamento professionale dei suoi appartenenti (Bolam et al., 2005).

Attraverso la ricerca si sono voluti mettere a fuoco quegli aspetti legati all'autovalutazione degli insegnanti, intesa come processo sistematico di esame e revisione delle pratiche messe in opera da una comunità professionale.

Questo lavoro documenta un progetto di ricerca-intervento svolto con un gruppo di 144 docenti (27 di scuola primaria e 117 di scuola secondaria di primo grado) di due istituti comprensivi siciliani. Per consentire agli insegnanti di acquisire maggiore consapevolezza della propria pratica educativa e didattica, si è scelto di progettare e realizzare insieme a loro, in assetto cooperativo, una rubrica per l'autovalutazione delle loro competenze. La rubrica facilita la pratica dell'autovalutazione, condizione necessaria affinché ci si conosca sempre meglio e così si impari ad autoregolarsi (Ross & Bruce, 2007). La rubrica è un sistema di autovalutazione che può giocare un ruolo molto importante nello sviluppo professionale degli insegnanti (Delvaux et al., 2013); tale strumento può configurarsi come quadro di riferimento, come mappa, in grado di orientare l'insegnante nella complessità della sua professione (Danielson, 2007). La ricerca internazionale dimostra che i docenti riflessivi, disposti a mettere in discussione le proprie strategie e a migliorarsi, hanno migliori risultati nel promuovere apprendimento (Hattie, 2012).

Nei risultati finali evidenzia come il processo di progettazione e costru-

zione della rubrica abbia rappresentato per gli insegnanti un momento di analisi, di riflessione, di problematizzazione e di confronto, sulla propria professionalità, sul significato delle azioni compiute e sui possibili scostamenti tra ciò che si è progettato e quanto effettivamente realizzato nella pratica. Attraverso la rubrica gli insegnanti sono stati messi nelle condizioni di individuare i punti di forza e le criticità della loro competenza professionale. Tale strumento ha, inoltre, favorito l'integrazione e il connubio efficace tra autovalutazione e sviluppo, in vista di una progettazione organica di percorsi educativi efficaci ed inclusivi.

Bibliografia essenziale

- Bolam R., McMahon A., Stoll L., Thomas S., Wallace M. (2005). *Creating sustaining effective professional learning communities*. Nottingham: DfES.
- Danielson C. (2007). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- Delvaux E., Vanhoof J., Tuytens M., Vekeman E., Devos G., Van Petegem P. (2013). How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis, *Teaching and Teacher Education*, 36, 1-11.
- Hattie J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Ross J. A., Bruce C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 146-159.

**Un modello di riflessione sulle pratiche
per lo sviluppo professionale dei docenti**

Full paper

Pentucci M.*Keywords:*professionalizzazione, ricerca collaborativa,
videoanalisi, postura riflessiva, trasformazione

Una delle esigenze della contemporaneità rispetto ai sistemi scolastici è quella di far transitare l'insegnamento dallo statuto di mestiere a quello di professione, attivando una serie di cambiamenti pedagogici ed etici attraverso cui il docente passi da un sapere d'esperienza ad un sapere esperto (Tardif, 2013), fondato sull'interconnessione con la ricerca accademica.

La dimensione che permette di giungere alla figura dell'insegnante professionista, capace di agire in situazioni complesse ed inedite (Le Boterf, 2010), è il distanziamento dalle pratiche, ovvero la capacità di ripensare la propria azione e riflettere su di essa, per trarne informazioni generative di cambiamento in termini di efficacia didattica.

Di conseguenza è necessario professionalizzare anche la formazione (Lantheaume, 2006), partendo dall'assunto che la pratica sia l'oggetto stesso della formazione e che questa non si limiti ad un meccanismo di prescrizione – applicazione di teorie, alla quale il docente partecipi solo come fruitore.

In questo quadro quali dispositivi di formazione possono contribuire ad attivare il distanziamento e la postura riflessiva degli insegnanti?

Viene qui presentato un percorso di analisi e riflessione sulle prassi didattiche attivato dal Dipartimento di Scienze della Formazione di Macerata con un gruppo di 7 docenti, seguiti in profondità da un team di ricercatori per 3 anni, secondo le modalità proprie della Ricerca Collaborativa (Lenoir, 2012). Per la raccolta e l'analisi dei dati è stato messo a punto un protocollo che prevede strumenti multipli. Il video dell'azione in classe è centrale, ma suo indispensabile corredo è l'apparato orale-testuale (Martini, 2011): interviste semistrutturate, co-confronto e concettualizzazione su tracce oggettive, verbalizzazione delle riflessioni. Tutto ciò ha permesso di far emergere «ce que les enseignants font dans leur classe et [...] ce qu'ils pensent, ce qu'ils ressentent, ce qu'ils considèrent avoir fait, ce qu'ils prévoyaient faire et ce qu'ils ont renoncé à faire» (Roditi, 2015, p. 57).

Con le prime riprese è stato evidenziato il corso d'azione proprio di ciascun docente, facendone emergere quei formati pedagogici (Veyrunes, 2015) che

ne caratterizzano le pratiche. Successivamente, attivando la riflessione, i docenti hanno rilevato le criticità connesse alla propria trasposizione didattica ed i possibili spazi di intervento per renderla maggiormente generativa di saperi e attenta allo spazio d'azione lasciato agli studenti (Iobbi & Magnoler, 2015).

La molteplicità degli elementi rilevati e la condivisione dei punti nodali tra ricercatori e insegnanti può far ipotizzare la modellizzazione del protocollo, a supporto di analoghe ricerche.

Inoltre i docenti hanno riscontrato due importanti rilievi:

- La messa in atto di trasformazioni nella progettazione, nella selezione dei mediatori, nel ripensamento e nell'azione in aula, che sono evidenti nel confronto tra le videoriprese iniziali e quelle nelle fasi avanzate del percorso e fanno parte del bagaglio di consapevolezza che gli insegnanti sostengono di aver acquisito e strutturato a livello di habitus (Magnoler, 2011).
- L'assunzione di una postura riflessiva (Schön, 1983) sulle proprie pratiche, che li sostiene anche durante la regolazione in azione, senza l'accompagnamento del ricercatore. Si può ipotizzare che il processo di distanziamento nel tempo possa diventare procedura autonoma, inglobato nella trasposizione, venendo così incontro anche ai problemi di sostenibilità che una ricerca-formazione così profonda può presentare.

Bibliografia essenziale

- Iobbi V., Magnoler P. (2015). L'insegnamento agito. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 14, 127-139.
- Lantheaume F. (2006). Malaise enseignant, enseignants en difficultés, souffrance au travail: le travail enseignant dans tous ses états. *Revue Education & Politiques, INRP*, 1-15.
- Le Boterf G. (2010). *Professionnaliser. Construire des parcours personnalisés de professionnalisation*. Paris: Eyrolles.
- Lenoir Y. (2012). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche-partenaire: spécificités et implications pour la recherche en éducation. *Travail et apprentissage*, 9, 13-39.
- Magnoler P. (2011). Tracce di habitus? *Education Sciences & Society*, 2(1), 67-82.
- Martini B. (2011). *Pedagogia dei saperi. Problemi, luoghi e pratiche per l'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Roditi E. (2015). Recherches sur les Pratiques enseignantes et relations chercheurs praticiens. *Carrefours de l'éducation*, 39, 55-68.
- Schön D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic books.
- Tardif M. (2013). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement? *Tréma*, 40, 42-59.
- Veyrunes P. (2015). Configuration de l'activité collective en classe et culture du métier dans la formation des enseignants. In V. Lussi Borer, M. Durand, F. Yvon (Eds), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (pp. 33-48). Bruxelles: De Boeck.

**La *Philosophy for Teachers* come metodologia
per la formazione degli insegnanti**

Short paper

Ruzzante G.

Keywords:

comunità di ricerca, Philosophy for Children, formazione docenti

Il paper intende esplorare le potenzialità della comunità di ricerca-Philosophy for Children (P4C), che diventa Philosophy for Teachers, come metodologia per la formazione docente (Santi, in Pontecorvo, 2005). Nella ricerca, condotta all'interno del Corso di specializzazione per le attività di sostegno dell'Università degli Studi di Padova, sono stati coinvolti in "comunità di ricerca" insegnanti dei diversi ordini e gradi di scuola: uno degli elementi di rilievo dell'esperienza è stato dato proprio dalla possibilità di *sharing* tra docenti dei vari gradi scolastici, che è difficile abbiano occasioni formative congiunte. La proposta formativa, di tipo interattivo, permette di condividere culture professionali ed esplicitare le idee implicite che sottendono la propria azione didattica, sviluppando al contempo un contesto di apprendimento collaborativo, co-costruttivo, improntato alla valorizzazione della differenza e allo sviluppo del pensiero critico, creativo, valoriale (Lipman, 2005), e migliorando la propria capacità di pensare qualsiasi sia l'età dei partecipanti. La comunità di ricerca utilizza le regole di pragmatica dell'*Inquiry Talk* (Santi, 2012). La Philosophy for Teachers permette di esplorare ed insieme co-costruire, de-costruire e ri-costruire conoscenza, permettendo l'evoluzione delle proprie concezioni su alcuni temi importanti della professione docente, nel caso specifico di questa ricerca si è trattato dei concetti più rilevanti per la pedagogia e la didattica per l'inclusione e per lo sviluppo di culture inclusive: specialità/normalità, differenza/diversità, inclusione, identità, alterità. A partire da uno stimolo iniziale sempre diverso, testi-pretesti tratti dai materiali elaborati da Lipman appositamente selezionati in quanto specifici sul tema della differenza, ogni docente ha potuto condividere con gli altri le proprie concezioni, ma anche le proprie esperienze professionali, rivedendo e facendo evolvere le proprie idee alla luce di quanto emergeva dalla discussione collettiva. Il facilitatore, colui che guida la comunità di ricerca, si limitava ad interventi di rispecchiamento e di riepilogo per consentire la libera espressione delle idee e non influenzare i partecipanti. Sono state successivamente analizzati qualitativamente i protocolli di discussione, individuando le concet-

tualizzazioni emergenti e la loro evoluzione. Tale metodologia garantisce ai docenti la possibilità di sviluppo di una comunità professionale a scuola (Sergiovanni, 2000) e consente inoltre la formazione dell'insegnante come professionista riflessivo (Schön, 1993). In conclusione, si ritiene utile la proposta della P4C per la formazione iniziale e in servizio dei docenti, sia come pratica di sviluppo professionale che come metodologia didattica da adottare con studenti di tutte le età, consentendo ai docenti di poter sperimentare in prima persona la partecipazione ad una comunità di ricerca (*learning by doing* deweyano) per poterla poi riproporre in classe.

Bibliografia essenziale

- Biggeri M., Santi M. (2012). The Missing Dimensions of Children's Well-being and Well-becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children. *Journal of Human Development and Capabilities: A Multi-Disciplinary Journal for People-Centered Development*, 13, 3, 373-395.
- Di Nubila R. (2005). *Dal Gruppo al Gruppo di Lavoro. La formazione in Team: la conduzione, l'animazione, l'efficacia*. Ferrara: TecomProject.
- Lipman M. (2005). *Educare il pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pontecorvo C. (a cura di). *Discorso e apprendimento*. Roma: Carocci.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zuccheromaglio C. (2004). *Discutendo si impara*. Roma: Carocci.
- Santi M. (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Santi M., Oliverio S. (a cura di). *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry*. Napoli: Liguori.
- Santi M. (a cura di) (2006). *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*. Napoli: Liguori.
- Santi M. (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori.
- Schön D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova idea della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sergiovanni T. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: LAS.

88.

**La resilienza come strategia inclusiva:
un percorso di formazione degli insegnanti**

Full paper

Schiavone S.

Keywords:

resilienza, autoefficacia, ottimismo, scuola primaria, docenti

La ricerca, svolta nell'ambito del progetto PRIN dal titolo "Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi", coinvolge 42 docenti di tre scuole primarie della provincia di Trapani e Palermo, situate in contesti a rischio di dispersione scolastica, ad alta multiculturalità e di degrado culturale.

La ricerca nasce dalla riflessione sull'aspetto educativo della resilienza come presupposto per lo sviluppo di competenze inclusive.

La resilienza è il processo di adattamento positivo di un soggetto a situazioni stressanti (Masten, 1994); essere resilienti significa comprendere quali risorse attivare per ritrovare una dimensione positiva della vita (Canevaro, Malaguti, Miozzo, & Venier, 2001).

A partire dal modello teorico di Kumpfer (1999) la ricerca intende valutare la resilienza e la motivazione dei docenti.

Gli obiettivi della ricerca sono stati:

- Rilevare il grado di resilienza degli insegnanti di scuola primaria;
- Rilevare la motivazione degli insegnanti di scuola primaria;
- Offrire agli insegnanti spunti di riflessione circa i loro livelli di resilienza e motivazione, come presupposti per l'ottica inclusiva.

La metodologia adottata è quella della ricerca basata su progetti – D.B.R. – (Pellerey, 2005; Anderson and Shattuck, 2012) poiché questa tiene conto dei limiti delle metodologie rigidamente sperimentali e di quelle di natura etnografica.

Il progetto di ricerca ha previsto due fasi:

- a) durante la prima fase sono stati somministrati: il test RPQ, per la valutazione della resilienza, di Laudadio, Pérez e Mazzocchi (2011) adattato da Schiavone, La Marca, Festeggiante (2014) ed il test MESI (Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento), di Moè, Pazzaglia e Friso (2010) per la valutazione della soddisfazione, delle prassi, delle motivazioni all'insegnamento e delle emozioni esperite in classe dai docenti;
- b) nella seconda fase sono stati formati i docenti per fornire loro elementi

utili alla comprensione del costrutto di resilienza come presupposto per l'inclusione.

La ricerca svolta ha permesso agli insegnanti di conoscere e di affrontare il costrutto di resilienza, non ancora ampiamente conosciuto, in un'ottica di tipo educativo/evolutivo fornendo ai docenti strumenti e materiali da applicare in classe per la realizzazione di attività per promuovere la resilienza e favorire processi di inclusione.

La riflessione stimolata negli insegnanti ha consentito loro di interrogarsi sull'importanza del docente, sia per la crescita culturale degli studenti, sia per la percezione e la consapevolezza di sé che maturano durante il percorso scolastico.

Il miglior risultato dell'attività svolta è stato la rilettura da parte degli insegnanti dei comportamenti attuati, una riflessione su se stessi e sul proprio ruolo, sulle motivazioni all'insegnamento e sulle influenze comportamentali sugli alunni.

Bibliografia essenziale

- Anderson T., Shattuck J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16-25.
- Canevaro A., Malaguti E., Miozzo A., Venier C. (2001). *Bambini che sopravvivono alla guerra. Percorsi didattici e di incontro con i bambini di Uganda, Ruanda e Bosnia*. Trento: Erickson.
- Kumpfer K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In M. D. Glantz, J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: positive life adaptations* (pp. 179-224). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Laudadio A., Pérez F. J. F., Mazzocchetti L. (2011). *RPQ. Resilience Process Questionnaire. Valutazione della resilienza negli adolescenti*. Trento: Erickson.
- Masten A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. C. Wang, E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 3-25). Hillsdale: Erlbaum.
- Moè A., Pazzaglia F., Friso G. (2010). *Mesi. Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti*. Trento: Erickson.
- Pellerey M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based Research). *Orientamenti Pedagogici*, 52(5), 721-737.

**Formazione in servizio tra università, scuola e luoghi della cultura.
Arte contemporanea e nuove forme di formazione-partecipazione**
Full paper

Zuccoli F., Trovalusci F., Zocco L.

Keywords:

formazione in servizio, scuola, arte, contaminazione

Da molto tempo il mondo della ricerca didattica s'interroga su quale modalità di formazione in servizio possa risultare adeguata e rispondente ai bisogni della scuola (Bove, 2009; Mantovani, 1998; Magnoler, 2012; Magnoler Sorzio, 2012; Pontecorvo, 1986). Proprio con questa ottica il presente contributo si focalizza su un caso di ricerca-formazione, che ha provato a mettere in sinergia due istituzioni come il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria di Milano Bicocca, cattedra di Didattica Generale, insieme a Pirelli HangarBicocca, centro per l'arte contemporanea da tempo attivo sul fronte dell'educazione. Queste due strutture da anni collaborano con progetti pensati in particolare per gli studenti del Corso di Scienze della Formazione Primaria, ma solo nel 2015 hanno dato vita a una collaborazione scientifica tra i cui obiettivi c'è quello di sperimentare una formazione in servizio dedicata ai docenti dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado. Obiettivi della formazione sono stati i seguenti:

- sperimentare un lavoro condiviso con il personale dello spazio espositivo (assistenti curatoriali, coordinamento di produzione delle mostre, ricercatori e docenti);
- promuovere un diverso modo di proporre l'arte contemporanea esplorando le opere nella loro fase realizzativa ed espositiva, conoscendo direttamente il dietro le quinte dell'esposizione, utilizzando i materiali di ricerca iconografica, specifici dei curatori museali;
- far progettare direttamente ai docenti le azioni e i percorsi da realizzare al museo con i bambini e i ragazzi;
- sostenere e documentare gli sviluppi di questa proposta all'interno dei servizi.

Questo percorso si è svolto a partire da luglio 2015, con una prima fase di progettazione tra i responsabili del settore educazione e comunicazione di Pirelli HangarBicocca e i docenti dell'Università. Nella prima edizione a fronte di 70 richieste di iscrizione sono stati selezionati 30 docenti, nella se-

conda edizione l'accesso è stato elevato a oltre 40 docenti viste le domande. Va precisato che il contenuto artistico è stato pensato nell'ottica dell'*education through art* (Dewey, 1951; Read, 1954), in cui l'arte risulta uno strumento utile per affrontare i contenuti propri di altre discipline insieme alle tematiche della vita quotidiana. I paradigmi di ricerca a cui ci si è ispirati per questa realizzazione sono stati quelli della ricerca-formazione (Magnoler, 2012; Perrenoud, 2002; Schön, 2006) e della *Art Based Research* (Sullivan, 2010), con un taglio fortemente qualitativo, intendendo con il primo il processo che ha portato al lavoro condiviso tra ricercatori, personale del museo, docenti, mentre con il secondo riferendosi alla modalità operativa legata al contenuto specifico dell'esposizione, per garantire coerenza, sia metodologica, sia contenutistica alla proposta. Dalle analisi dei questionari a domande aperte e chiuse, delle interviste video registrate e dei focus-group è emerso come fondante per gli insegnanti in questa formazione sia stata: la realizzazione della stessa in uno spazio culturale riconosciuto al di fuori della scuola, il contatto con un "oggetto culturale" senza mediazioni, che potremmo denominare sapere sapiente, la relazione con personale qualificato esterno allo specifico scolastico, il rapporto con docenti di altri ordini, la possibilità di sperimentare essendo supportati da specialisti esterni.

Bibliografia essenziale

- Bove C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey J. (1951). *Arte come esperienza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Read H. (1954). *Educare con l'arte*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione la professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Magnoler P., Sorzio P. (2012). *Didattica e competenze. Pratiche per una nuova alleanza tra ricercatori e insegnanti*. Macerata: Eum.
- Mantovani S. (a cura di) (1998). *I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Perrenoud P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Pontecorvo C. (1986). La formazione di insegnanti/ricercatori. In E. Becchi, B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 376-385). Milano: Franco Angeli.
- Schön D. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
- Sullivan G. (2010). *Art practice as research. inquiry in visual arts*. Thousand Oaks, CA: Sage.

