

# LA RICERCA EDUCATIVA PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

*Book of abstracts*

a cura di  
Federico Batini, Gabriella Agrusti, Ira Vannini, Floriana Falcinelli, Rosario Salvato



A.D. 1308  
**unipg**  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
DI PERUGIA



**CRESPI**  
Centro di ricerca  
educativa sulla  
professionalità  
dell'insegnante

Con il patrocinio di

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia  
finita nel 1959

**SIRD**  
Società Italiana di Ricerca Didattica



**PERUGIA, 27 - 28 OTTOBRE 2022**

Piazza dell'Università, 1, 06123, Perugia (PG),  
Italy

non solo sulle competenze disciplinari, ma anche su quelle sociali, sensibilmente sviluppate anche grazie ad un uso collaborativo delle tecnologie didattiche digitali.

### Bibliografia

- Asquini, G. (2018). Osservare la didattica in aula. Un'esperienza nella scuola secondaria di I grado. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* (ECPS Journal), 0(18), 481-493. doi: <https://doi.org/10.7358/ecps-2018-018-asqu>
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carocci.
- Cesareni, D., & Rossi, F. (2013). Quotidianità a scuola: le pratiche di insegnamento. Comunicazione a convegno, Simposio "Tenere la classe". XXVI Congresso AIP Sezione Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione. Milano - Università Cattolica del Sacro Cuore 19-21 settembre 2013.
- Damiano, E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. La Scuola.
- Laneve, C. (2005) (a cura di) *Analisi della pratica educativa. Metodologie e risultanze della ricerca*. La Scuola.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Carocci.
- Mortari, L. (2010) (a cura di). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Bruno Mondadori.
- OECD (2019). TALIS 2018. Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. OECD Publishing.
- Postic, M., & De Ketele, J. M. (1993). *Osservare le situazioni educative*. Sei.
- Tacconi, G. (2011). *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*. FrancoAngeli.

---

## 7.7. Sostenere l'innovazione nella valutazione per cambiare la didattica: un percorso di formazione professionale.

Laura Landi<sup>1</sup> e Chiara Bertolini<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

[laura.landi@unimore.it](mailto:laura.landi@unimore.it), [chiara.bertolini@unimore.it](mailto:chiara.bertolini@unimore.it)

Il 4 dicembre 202 la scuola italiana è travolta dalla pubblicazione dell'Ordinanza Ministeriale 172 (OM 172) ed annessa linee guida. Questa generale impreparazione potrà stupire, dato che ad anticipare il cambiamento è la legge di conversione 6 giugno 2020, n. 41. Si potrebbe dire che senza ordinanza e linee guida mancavano elementi per modificare l'approccio alla valutazione. Ma è davvero così? Indicazioni Nazionali, D.Leg legislativo 62/2017, DPR 275/1999, hanno già molti elementi di questa riforma: valutazione formativa; obiettivi dell'apprendimento puntuali che portino ai traguardi di competenze; costruzione di un curriculum di istituto, al punto che molti hanno visto in questo ultimo tassello un completamento del percorso fatto più che una svolta (Nigris & Agrusti, 2021). Allora bisogna indagare le ragioni dello spaesamento. La scarsa cultura valutativa dei docenti di scuola primaria italiani è evidenziata da vari autori (Agrusti, 2021; Benvenuto, 2003; Calvani & Trincherò, 2019). Le idee ingenuità sulla valutazione si formano già pre-servizio a partire dalle esperienze maturate sui banchi di scuola (Ciani & Rosa, 2022). Ampia letteratura su formati pedagogici e habitus dei docenti confermano come il lavoro dell'insegnante, professionista in azione (Schön, 1993), si fondi anche su impliciti, di cui spesso il docente non è consapevole (Pentucci, 2018; Perrenoud, in Altet et al., 2006). Se questi impliciti non emergono, se non cambiano cornice organizzativa e limiti di sistema, il rischio è avere "innovazione senza cambiamento" (Barnes in Russel & Mumby (eds.), 1992).

D'altra parte, la scuola italiana è periodicamente sotto pressione sia per migliorare i propri risultati, che per appianare le disuguaglianze geografiche (Invalsi; OCSE-Pisa). Questa duplice necessità di alimentare negli insegnanti una cultura della valutazione e sostenere un mutamento didattico nella scuola sembrano aver guidato la stesura delle OM 172. Si supera il voto numerico, sintesi ordinale dell'apprendimento, per passare ad un giudizio descrittivo e criteriale, che faccia riferimento esplicito agli obiettivi di apprendimento, definendone il livello di acquisizione sulla base di 4 dimensioni. Già la Prof.ssa Nigris, coordinatrice del gruppo di lavoro ministeriale, indica il "cambiamento epocale" nella valutazione come volano di innovazione in progettazione e pratica didattica (webinar 15/12/2020). Questa idea trova eco nella letteratura. Castoldi mette in evidenza come gli sforzi di innovazione che si riscontrano a scuola sul piano didattico non siano accompagnati da modifiche al piano valutativo, mentre esiste un "effetto trascinarsi che caratterizza il momento valutativo, per cui una modifica in questo settore tende inevitabilmente a riflettersi in cambiamenti sul piano progettuale e didattico" (2009, p.9).

Le scuole, dopo una prima fase di formazione online (gennaio – marzo 2021) cercano di costruire dei percorsi formativi per i docenti, chiedendo aiuto a università e istituti di formazione. Questo contributo descrive uno di questi percorsi formativi, svolto da una docente universitaria e una dottoranda, per una direzione didattica di un capoluogo dell'Italia centrale da novembre 2021 ad aprile 2022.

Il percorso di ricerca e formazione, svoltosi quasi interamente online, si è articolato su 3 incontri per il collegio docenti in plenaria (6 ore); 6 incontri laboratoriali (12 ore) ed un ciclo di lesson study (LS) (6 ore) (Bartolini & Ramploud, 2018) per un gruppo ristretto di 30 docenti. La richiesta dell'istituto era dotare i docenti delle rappresentazioni; degli strumenti didattici, osservativi e di sintesi; delle modalità organizzative e di lavoro necessarie all'implementazione della OM 172. I guadagni e le consapevolezze maturate dal gruppo ristretto attraverso questo formato ispirato ad un modello trasformativo di sviluppo professionale, sono stati e saranno trasferiti al resto del collegio in successivi momenti di condivisione, con un modello a cascata (Kennedy, 2005). Questa trasmissibilità di contenuti e consapevoli è stata sostenuta dalle plenarie condivise e dalla costruzione di una comunità di pratica, tra le 30 docenti coinvolte nella formazione laboratoriale, volano di trasmissione alle classi parallele e alle commissioni di cui fanno parte.

Il percorso formativo organizzato sulla base delle progressive richieste delle docenti è partito da una carrellata sull'ordinanza per poi trattare progettazione didattica, obiettivi, ritornare alla progettazione didattica per mettere a fuoco le dimensioni, strumenti osservativi costruiti e sperimentati anche durante il LS, giudizi descrittivi. Elementi chiave sono state questa costruzione dialogata delle formazioni; le attivazioni attraverso compiti a casa e attività laboratoriali; i feedback formativi forniti su ogni elaborato; le diverse sperimentazione di attività didattiche e strumenti osservativi sia nel LS che nell'attività didattica delle singole docenti; la costruzione di materiale formativo con ampio utilizzo di esempi, analogie e metafore.

Le domande di ricerca che hanno mosso le ricercatrici sono state:

1. Quali sono, se ci sono, gli elementi di continuità tra idee di insegnamento ed apprendimento, cultura della valutazione, senso di autoefficacia, modo di affrontare i cambiamenti imposti dalla OM 172 delle insegnanti incontrate nel percorso formativo?

2. OM 172 vuole produrre cambiamenti sostanziali e duraturi nella valutazione e quindi nella didattica: quali caratteristiche deve avere una formazione efficace su questi temi perché questo accada?

Data la complessità della materia, che mette insieme aspetti già indagati dalla letteratura con altri legati alle caratteristiche del cambiamento, si è scelta una metodologia mixed-methods con questionari, focus group, diari di bordo raccolti durante le formazioni, elaborati di vario genere delle docenti, lesson plan e alcune interviste semi-strutturate. Il contributo descriverà il percorso formativo indicando gli elementi di forza e debolezza emersi dai diari di bordo e presenterà considerazioni preliminari emerse dai focus group rispetto a:

1. come certi profili di docenti vedano la formulazione della valutazione intermedia e finale come in qualche modo disgiunta dalla didattica, come se attività didattica e costruzione del giudizio potessero procedere su binari paralleli. (domanda 1)

2. le difficoltà nel cambiare prospettiva ed abbracciare la valutazione criteriale; gli aspetti in cui le insegnanti si sentono più sicure e i bisogni formativi ancora percepiti; gli elementi di efficacia della formazione (domanda 2).

Per molti insegnanti l'atto centrale del valutare è esprimere un giudizio su un documento ufficiale. Questa, la parte difficile e stressante, che sembra nella loro idea poter prescindere da preparare attività, raccogliere evidenze, fornire feedback. Cambiare questa idea è chiave per produrre "innovazione con cambiamento", questo contributo cerca di esplorare le criticità e ipotizzare soluzioni.

## Bibliografia

- Agrusti, G. (2021). Per un ritorno agli obiettivi: come cambia la valutazione nella scuola primaria. *Cadmo Online*, 1/2021, 5-20.
- Altet, M. et al. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti*. Armando Editore.
- Barnes, D. (1992). The significance of teachers' frames for teaching. In T. Russell and H. Munby (Eds.), *Teachers and teaching: From classroom to reflection* (pp. 9-32). Falmer Press.
- Bartolini, M. G., & Ramplood, A. (2018). *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*. Carocci.
- Benvenuto, G. (2003). *Mettere i voti a scuola: introduzione alla docimologia*. Carocci.
- Braga, P., & Tosi, P. (1998). L'osservazione. In S. Mantovani (ed), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (pp.84-162). Bruno Mondadori.
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Carocci.
- Calvani, A., & Trincherò, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Carocci.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Carocci.
- Castoldi, M. (2015). *Didattica Generale*. Arnoldo Mondadori editore.
- Ciani, A., & Rosa, A. (2022). Promuovere consapevolezza per favorire il cambiamento: una ricerca empirica sulle concezioni valutative dei futuri insegnanti di scuola secondaria. Atti del Convegno Nazionale SIRD (Società Italiana di Ricerca in Didattica). *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills*. Palermo 30 giugno. In fase di pubblicazione.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Sage
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. Routledge.
- Della Porta, D. (2014). *L'intervista qualitativa*. Gius. Laterza & Figli Spa.
- Ebel, R. L., & Frisbie, D.A. (1965/1991). *Essentials of educational measurements*. Prentice Hall.
- Grión, V., & Restiglian, E. (2021). Dal voto alla valutazione. Riflessioni sulle linee guida per la valutazione nella scuola primaria. *La Nuova Secondaria Ricerca*, n. 7, marzo 2021, anno XXXVIII, 82-100.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31(2),235-250.
- Landi, L. (2022). Formare a progettare e valutare partendo dal vissuto degli insegnanti. *Pedagogia Oggi* 1/2022.147-153
- Mager, R. F. (1975). *Gli obiettivi didattici*. BIT Editrice Italiana
- MIUR. (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo*. Annali della Pubblica Istruzione. Le Monnier.
- MIUR. (2020). Ordinanza 172 e Linee Guida. In <https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/ordinanza.html> (ultima consultazione: 17/09/2021)
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Nigris, E., & Agrusti, G. (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Pearson.
- Nigris E., Balconi B., & Zecca L. (eds) (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica: progettare, documentare e monitorare*. Pearson.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali ed il Portfolio*. La Nuova Italia
- Pentucci, M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. FrancoAngeli.
- Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63, 655-660
- Russell, T., & Mumby, H. (Eds.). (1992). *Teachers and Teaching. From Classroom to Reflection*. The Falmer Press.
- Rinaldi, C., Giudici, C., & Krechevsky, M. (eds.) (2011). *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*. Reggio Children.
- Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Edizioni Dedalo.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze: proposte di attività per la scuola*. FrancoAngeli.