

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
fondata nel 1969

SIRD
Società Italiana di Ricerca Didattica



PERUGIA, 27 - 28 OTTOBRE 2022

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



A.D. 1208
unipg
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI PERUGIA



CRESPI
Centro di ricerca
educativa sulla
professionalità
dell'insegnante

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

LA RICERCA EDUCATIVA PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Book of abstracts

Università degli Studi di Perugia, 27-28 ottobre 2022

Con il patrocinio di **Siped**
Società Italiana di Pedagogia
fondata nel 1939

SIRD
Società Italiana di Ricerca Didattica

Comitato Scientifico del Convegno:

Gabriella Agrusti, Giorgio Asquini, Maja Antonietti, Debora Aquario,
Gabriele Azzaro, Barbara Balconi, Federico Batini, Guido Benvenuto, Chiara Bertolini,
Ivana Bolognesi, Giorgio Bolondi, Giovanni Bonaiuti, Anna Bondioli,
Davide Capperucci, Barbara Caprara, Roberta Cardarello, Donatella Cesareni, Cristiano Corsini,
Roberto Dainese, Valeria Damiani, Mirella D'Ascenzo, M.Ermelinda De Carlo, Cristiana
De Santis, Martin Dodman, Enrico A. Emili, Maurizio Fabbri, Floriana Falcinelli, Luca Ferrari,
Federica Ferretti, Antonio Gariboldi, Maurizio Gentile, Giovanna Guerzoni,
Claudio Girelli, Arianna Lazzari, Bruno Losito, Elena Luppi,
Licia Masoni, Maria Cristina Matteucci, Ivo Mattozzi, Elisabetta Nigris, Chiara Panciroli,
Giulia Pastori, Stefano Piastra, Tiziana Pironi, Alessandra Rosa,
Rosario Salvato, Moira Sannipoli, Donatella Savio, Giordana Szpunar,
Dario Tuorto, Ira Vannini, Margherita Venturi, Luisa Zecca, Franca Zuccoli.

SEGRETERIA ORGANIZZATIVA

Editing Book of abstracts, coordinamento editoriale

M. Ermelinda De Carlo e Giulia Toti

Comunicazione interna ed esterna, contatti con le scuole e organizzazione referaggio

Giusi Marchetta

Gestione organizzativa, contatti con strutture ricettive e trasporti

Giulia Mattiacci

Gestione sito, pubblicità e comunicazione web

Eleonora Pera, Eleonora Cei, Vanessa Candela

Supporto alle attività organizzative

Barbara Ciurnelli, Maria Assunta Rutigliano

Assistenza partecipanti e relatori e funzionamento convegno

Aurora Castellani, Benedetta D'Autilia, Barbara Ciurnelli, Eleonora Cei, Eleonora Pera
M.Ermelinda De Carlo, Giulia Barbisoni, Giulia Mattiacci, Giulia Toti, Giusi Marchetta
Lavinia Della Lena, Lia Corrieri, Maria Assunta Rutigliano, Martina Pinzino, Susanna Morante, Vanessa Candela

Scarica qui la versione integrale del Book of Abstracts in inglese



ISBN volume 978-88-6760-961-1



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

Introduzione

Batini F., Agrusti G., Vannini I., Falcinelli F., Salvato R.

La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti.

Parte 1

“Voci degli studenti: Chi siamo? Che cosa vogliamo?”

Poster 1: Classe Terza C - *Istituto Comprensivo “Torelli-Fioritti”, Apricena (FG)*

Poster 2: *Istituto Omnicomprensivo Statale Cerreto di Spoleto - Sellano (PG). Istituto Tecnico Agrario Sant’Anatolia di Narco.*

Poster 3: Classe Quarta AG - *Istituto Tecnico Grafico dell’IIS “R. Casimiri”, Gualdo Tadino (PG)*

Poster 4: Classe quinta - *Istituto Tecnico Grafico dell’IIS “R. Casimiri”, Gualdo Tadino (PG)*

Poster 5: Classe Quinta B (indirizzo Grafica e Comunicazione) - *Istituto Tecnico Tecnologico Statale “Alessandro Volta”, Perugia*

Poster 6: Quinta Classe - *Istituto Professionale Commerciale, Torino*

Poster 7: Quinta Classe - *Liceo Scienze Umane, Torino*

Poster 8: Quinta Classe - *Liceo Turistico, Torino*

Parte 2

Falcinelli F., *I perché di un convegno. Dall’esperienza del passato alle prospettive per il futuro.*

Batini F., *Un panorama lunare: la dispersione scolastica.*

Agrusti G., *“L’indagine TALIS: cosa sappiamo sulle pratiche didattiche degli insegnanti italiani?”.*

Benvenuto G., *“Lezioni dal passato: cosa non ha funzionato nella formazione degli insegnanti? Costruire il futuro: le emergenze dalla ricerca per la formazione”.*

Batini F., du Mérac E. R., Grion V., *“Condannati al silenzio? Gli studenti, il loro punto di vista e la formazione dei docenti.*

Cardarello R., Nigris E., *La didattica, le didattiche per favorire lo sviluppo delle competenze e degli apprendimenti.*

Corsini C., Losito B., *La formazione delle competenze valutative degli insegnanti.*

Giusti S., *Perché c’è bisogno di dialogo tra ricerca disciplinare e ricerca di area educativa.*

Salvato R., *“La scuola di tutti e di tutte”.*

De Vita A., *Il bullismo femminile a scuola: co-progettare modelli e azioni di contrasto con le comunità scolastiche.*

Sannipoli M., *Ripartire dall’educazione: diversità e differenze in meticciamiento.*

Burgio G., *Educare al maschile plurale.*

D’Auria A., *La formazione degli insegnanti per una Pedagogia dell’emancipazione.*

Desideri G., *Un cambio di paradigma .*

Trincherò R., *Le principali evidenze dalla ricerca educativa per la formazione degli insegnanti*

D’Alonzo L., *Tutti uguali, tutti diversi.*

Baldacci M., *La formazione iniziale dei docenti.*

Fiorucci M., *La formazione degli insegnanti. Il ruolo SIPED e la proposta della Consulta delle Società scientifiche di area pedagogica.*

Parte 3

Sessione 1 - La ricerca per la formazione alla didattica dell’asse linguistico

Giusti S. e Sposetti P., *Introduzione alla sessione.*

Angelini V., *Formare i docenti alla scrittura manuale: nostalgia o necessità?*

Anichini A., Camizzi L., Pestellini F., *I Laboratori del Sapere e la lingua come fenomeno.*

Busti D., *DIRE/FARE. Linguistica testuale e pragmatolinguistica nell’insegnamento dell’italiano.*

Camarda R., *Il Debate nella formazione insegnanti: risultati di un’indagine su testimoni privilegiati.*

Cortiana P., *Costruire Sapere Pratico: Una ricerca collaborativa sull’educazione alla lettura Building Practical.*

Farina E., *Una ricerca sulle competenze linguistiche nelle classi prime della scuola primaria: quale contributo per la formazione degli insegnanti.*

Masoni L., Rosa A., Ciani A., *Education speaks many languages. Una Ricerca-Formazione sull’introduzione dell’inglese di altre lingue nei servizi per l’infanzia nella Regione Emilia-Romagna.*

Monari M., Monaco C., Katiuscia M., Tolomei A., *Promuovere una nuova cultura dell’educazione nei Servizi Educativi (SEC) del Comune di Terni: la metodologia del piccolo gruppo e l’acostamento linguistico come marcatori culturali in costruzione.*

Traversetti M., Rizzo A. L., *Come può contribuire la ricerca evidence based sulla formazione degli insegnanti? Alcuni dati di ricerca di un progetto nazionale.*

Sessione 2 - La ricerca per la formazione alla didattica dell'asse storico sociale

Coletti C., Lastrucci E., *Introduzione alla sessione.*

Damiani V., *Valutare l'educazione civica e alla cittadinanza a scuola: il contributo della ricerca per la formazione degli insegnanti.*

Faticenti F., *L'educazione geografica di fronte alle grandi sfide del mondo contemporaneo. Il quadro epistemologico disciplinare, le Indicazioni nazionali, la prassi didattica nel primo ciclo di istruzione.*

Fredella C., *Il rapporto scuola-museo per la costruzione del sapere storico: insegnanti e bambini in ricerca.*

Gammaitoni M., *La violenza simbolica contro le artiste nei percorsi di istruzione in Italia.*

Lamboglia R., *La ricerca per la formazione alla didattica dell'asse storico sociale nei CPLA e nelle classi multiculturali.*

Sessione 3 - La ricerca per la formazione alla didattica dell'asse scientifico-tecnologico

Lazzari M., Bonaiuti G., *Introduzione alla sessione.*

Appiani E., *Nuove sfide nell'insegnamento e apprendimento delle scienze nella scuola primaria.*

Bortolotti I., Fabbri M., Sansone N., *La riflessione al centro di una formazione efficace all'uso delle tecnologie del docente in servizio.*

Monaco C., Ceol T., Mich O., Potrich A., *Dalla ricerca Robobimbi alla progettazione di percorsi formativi sulla robotica educativa. Un processo partecipato di ricerca-azione con i bambini e con le scuole dell'infanzia.*

Goracci S., Borgi R., De Santis F., *Il diario dell'insegnante come strumento per l'analisi, la riflessione e la riprogettazione della pratica: l'esperienza dei Laboratori del sapere.*

Tombolato M., *Promuovere la competenza epistemica attraverso l'educazione scientifica. Il ruolo della storia della scienza e dell'epistemologia nella formazione degli insegnanti.*

Trevisan O., De Rossi M., *Diventare insegnanti in tempi di (post)pandemia: (dis)connettendo tecnologia e disagio professionale.*

Sessione 4 - La ricerca per la formazione alla didattica dell'asse matematico

Di Martino P., Botta E., *Introduzione alla sessione.*

Arzarelo F., Ferretti F., Vannini I., *La formazione degli insegnanti di matematica e le valutazioni standardizzate: primi risultati di un progetto di ricerca nazionale interdisciplinare.*

Cusi A., Morselli F., *Connettere la teoria e la pratica nella formazione dei futuri insegnanti di matematica: promuovere processi di riflessione e sviluppo di consapevolezza attraverso la creazione di discussioni ipotetiche.*

Lemmo A., Cotroni G., *La valutazione sommativa in un'ottica formativa.*

Palladino N., Pastena N., *La struttura del pensiero matematico nella didattica: Il Debate nell'insegnamento della disciplina.*

Sessione 5 - La ricerca per la formazione alla didattica della creatività e alle competenze trasversali

Rosati A., Gentile M., *Introduzione alla sessione.*

Antonietti M., Nardiello E., Mancini C., Pintus A., *Formazione all'aperto per insegnanti - uno studio di caso.*

Bertolini C., Scipione L., Vezzani A., Zini A., *Le competenze trasversali dei docenti a supporto dell'innovazione didattica: un'esperienza di accompagnamento delle scuole secondarie di secondo grado.*

Capobianco R., Cerrato M., Fortunato E., *La formazione dei docenti e la trasversalità delle competenze nell'insegnamento dell'Educazione Civica: un confronto di buone pratiche.*

Ciribi F., *Il Metodo Diario Visivo.*

Dato D., Bassi M., Cardone S., Romano C., *Allenare competenze trasversali e promuovere l'autoriflessività professionale: l'Università di Foggia per la formazione dei docenti della scuola secondaria di primo grado.*

De Carlo M. E., Toti G., *Co-costruire le competenze ecologiche nelle scuole: il modello di University/School Business Cooperation nel progetto Green Books Aloud!*

De Mita G., Guaragno S., Valenti S., D'Elia G., *Matrice Teoretica dei processi di cambiamento formativo. Nuovi scenari metodologico-didattici per una formazione alle competenze trasversali.*

De Santis M., Bianchi L. L., Lana L., *Le competenze trasversali (life skills): un'indagine esplorativa dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa.*

Foschi L. C., *Pianificare, implementare e valutare attività formative per l'uso didattico delle tecnologie digitali: una proposta di progettazione rivolta a insegnanti in servizio.*

Gelmi A., *Scientific Playwords e Forze della Natura: un esempio di sviluppo dell'immaginazione creativa nella didattica (inter)disciplinare.*

Gentile A., *L'imparare a imparare nella scuola dell'infanzia italiana. Un'esplorazione con le insegnanti.*

Gentile M., Pisanu F., Perinelli E., Cerni T., *Promuovere a scuola le risorse psicosociali degli studenti: progetti, formazione dei docenti e attività di apprendimento.*

Giacomantonio A., Martiniello L., *Competenze strategiche e individualizzazione. Risultati di un'analisi esplorativa.*

Iannotta I. S., Tammaro R., *Formare gli insegnanti alle soft skill: innovare la didattica universitaria per promuovere il sapere didattico.*

Lampugnani P. A., Greggio G., Bracco F., *Didattica per la trasversalità. Ricerca didattica come agente formativo?*

Lotti P., Orlandini L., *L'istituzionalizzazione del Service Learning a supporto della formazione docente.*

Mignosi E., *Esperienze creative di apprendimento e di trasformazione dei contesti formativi attraverso i linguaggi artistico-espressivi.*

Mugnaini S., *Le competenze di sostenibilità degli educatori: una critical review dal 2002 al 2022.*
Pasta S., Garbui M. C., Pelizzari F., *Educazione Civica Digitale: una formazione pilota per gli insegnanti della Scuola Primaria.*
Roffi A., Biagini G., Ancillotti I., Ranieri M., *Un toolkit online per supportare lo sviluppo delle competenze digitali degli insegnanti.*
Salvadori I., Storai F., *La creatività come leva per l'innovazione didattica.*
Sasanelli L. D., Baldassarre M., *Corporeità e motricità per lo sviluppo dei processi inclusivi: un'indagine esplorativa con i futuri docenti della scuola dell'infanzia.*

Sonaglia B., *Creatività e processi educativi: l'esperienza di Rondine.*

Sessione 6 - La ricerca per il benessere e l'inclusione

Bocci F., Morganti A., Sannipoli M., *Introduzione alla sessione*

Amatori G., De Mutiis E., *Uno studio sulla percezione di efficacia dei corsi di specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità.*
Barbera F., Giusti T., Pasquali F., Marina S., *La sfida di creare una sinergia "win-win" tra Università e Ufficio Scolastico Regionale per lo sviluppo diffuso di "capability" di ricerca individuali e collettive nelle comunità scolastiche.*
Baroncelli a., Facci C., Carpenzano D., Ciucci E., *La cura dell'insegnante come persona e come professionista: Evidenze empiriche per orientare la formazione circa gli aspetti emotivi e relazionali dell'insegnamento.*
Bertolini C., Gentile A., Landi L., Scipione L., *Formare i docenti all'inclusione: analisi di buone pratiche europee.*
Bianchini P., Marchisio C., Monchietto A., *Scuola, Università e Territorio in dialogo per l'inclusione. L'esperienza torinese dei corsi universitari "Esperto nei processi di educazione inclusiva" e "Esperto nei processi educativi e didattici".*
Caprara B., Macchia V., Weyland B., *AMAPSI: Ambienti di apprendimento alla scuola dell'infanzia. Una Ricerca-Formazione in provincia di Bolzano.*
Caserta D., Zorzi E., *La scuola italiana è inclusiva con il bambino con profilo di alto potenziale cognitivo?*
Cecalupo M., Fattorini O., *Le ricadute del modello DADA (Didattiche per Ambienti di Apprendimento) sulle scuole: il benessere degli insegnanti, le prassi didattiche, gli ambienti di apprendimento e la governance delle scuole.*
Cotza V., Zecca L., *Riflessioni sul modello pedagogico di scuola: uno studio di caso nell'ambito dell'educazione popolare e della seconda opportunità.*
Dalledonne Vandini C., Pettinari E., *La scuola: punto luce sul futuro.*
De Castro M., Zona U., Bocci F., *Felicità pubblica, benessere, inclusione: la lezione di CLR James.*
De Vitis F., *Sviluppare la professionalità del docente penitenziario nella prospettiva della ricerca trasformativa. Una proposta.*
Del Gobbo G., Frison D., *Orientare lo sviluppo professionale dell'insegnante neoassunto della scuola secondaria: traiettorie di autovalutazione nelle Scuole della Toscana.*
Di Carluccio M., Naddeo M., *PATHS per il Benessere e l'Inclusione.*
Di Donato D., Cecalup M., Stanzione I., *Sperimentazione didattica e autonomia degli insegnanti: bisogni e percezioni dei futuri docenti specializzati.*
Falconi S., *Guidance e ricerca: promuovere il benessere individuale e collettivo attraverso la Career Education.*
Ferrante S., Stanzione I., Benvenuto G., *La Ricerca-Formazione e i Patti educativi di Comunità: un percorso di formazione alla co-progettazione.*
Ferrari S., Messina S., Raviolo P., *Una rubrica di competenza per progettare e valutare attività inclusive in contesti di didattica non standard.*
Ferrero V., Granata A., *L'insegnante aperto a tutti. Ricerca, formazione degli insegnanti ed equità.*
Frison D., Del Gobbo G., *Second-Career Teacher: uno studio sui fattori di scelta dell'insegnamento come seconda carriera. Prime riflessioni dal Progetto SecWell.*
Fulli S., *Scuola e Adozione: una proposta d'intervento.*
Germani S., Leone C., Asquini G., *La formazione degli insegnanti per la promozione degli atteggiamenti positivi verso l'inclusione: una riflessione a partire dai risultati di uno studio esplorativo.*
Lagomarsino F., Coppola I., Rivella C., Modugno A., Rania N., *Supportare gli studenti nel loro percorso di studi: un intervento di tutoraggio nelle scuole medie.*
Lagormasino F., Bartolini M., *Peer Orientation. Un'esperienza di educazione inclusiva attraverso una ricerca-azione.*
Lisimberti C., Montalbetti K., *Fatiche educative e bisogni formativi degli insegnanti di fronte al disagio degli studenti. Alcuni suggerimenti da una ricerca sul campo.*
Maienza M., Imbimbo E., *Strumenti di autovalutazione delle competenze inclusive. Validazione della scala IRSSA (Inclusive Rating Scale for Self-Assessment) per docenti della scuola secondaria.*
Marsili F., *La formazione degli insegnanti per l'educazione e l'inclusione dei bambini e ragazzi con plusdotazione.*
Meo D., D'Alonzo L., *Libri scolastici e inclusione.*
Montanari M., *La formazione iniziale dei docenti specializzati: un contributo a conclusione del VI ciclo.*
Montina L., *Benessere professionale e gestione della classe. Quali indicazioni dalla ricerca?*
Nardone R., Zanetti F., *Prospettive di genere, didattica e formazione degli insegnanti.*
Pastori G., Pagani V., Maiorano A., Brognoli M., *Student voice e formazione insegnanti. Ricerche e riflessioni in divenire.*
Piccioli M., *Progettare l'inclusione: dal Piano Educativo Individualizzato alla Progettazione Educativa Inclusiva.*
Pomponi M., *Figure di sistema come mediatori cruciali dei processi inclusivi a scuola.*
Sannipoli M., *La scuola oltre la scuola: connessioni possibili tra Piano Individuale e PEI.*

Schiavi S., *L'importanza della ricerca-azione nella formazione dei futuri docenti.*
Schiedi A., Tataranni A., *Per una digital global citizenship. Linee progettuali di una pedagogia interculturale 4.0.*
Sibi P., Fragomeni G., *Il benessere professionale degli insegnanti di sostegno. La gestione delle emozioni nella relazione diadica.*
Signorelli A., *Formare gli insegnanti alle competenze digitali per l'educazione socio – emotiva: l'esperienza del MOOC "Competenze digitali per lo sviluppo delle abilità socio – emotive per l'inclusione".*
Soriani A., Marcato E., Pacetti E., *La comunicazione scuola-famiglia mediata da tecnologie: una ricerca-formazione trasversale presso un istituto comprensivo di XX.*

Tiso M., Ferrantino C., *Benessere a scuola: il punto di vista dei docenti.*
Zorzi E., Santi M., *Improvvisare per imparare a sentirsi irripetibili.*

Sessione 7 - La ricerca per la formazione delle competenze valutative degli insegnanti

Capperucci D., Asquini G., *Introduzione alla sessione.*

Agrati L. S., Ambrosini S., *Supportare le competenze valutative degli insegnanti in servizio. Primi esiti di un'indagine pilota.*
Angelini V., Bianchini M., *Il reclutamento dei docenti a Scuola-Città Pestalozzi, una pratica di valutazione formativa.*
Bevilacqua A., *Pensarsi insegnanti-ricercatori. Il contributo dell'assessment-as-portrayal nello sviluppo della professionalità docente. Thinking of themselves as teacher-researchers. The contribution of assessment-as-portrayal in the development of teaching professionalism.*
Corsini C., Felici V., Gueli C., *Il passaggio dai voti ai giudizi descrittivi nella scuola primaria. Un'esperienza di ricerca-formazione in un istituto romano nei primi mesi di attuazione della riforma (Febbraio-Giugno 2021).*
De Santis C., Germani S., Vincenti G., Mattarelli E., *La sostenibilità del cambiamento del modello DADA: tra percezione degli studenti e pratiche valutative.*
Di Donato D., Cesareni D., *Osservare in aula la didattica e l'uso delle tecnologie. Un modello guida per la ricerca educativa e lo sviluppo professionale degli insegnanti.*
Landi L., Bertolini C., *Sostenere l'innovazione nella valutazione per cambiare la didattica: un percorso di formazione professionale. Supporting innovation in assessment to change teaching methods: a professional training course.*
Landini A., Favari S., *Un modello di valutazione multidimensionale per la scuola secondaria: verso un cambio di paradigma per una continuità verticale.*
Martinez-Meireles D., *Un processo di innovazione didattica: la percezione dei diversi attori coinvolti.*
Perazzolo M., De Santis C., Litteri A., Pillera G., Giampietro L., *Il supporto ai processi di autovalutazione delle scuole attraverso attività di formazione collaborativa.*
Robasto D., *"Quanto mi dai?" o "Dove migliore?" Costruire rubriche valutative per supportare la valutazione formativa.*
Romiti S., Fabbro F., Mattarelli E., *Un modello formativo per le competenze valutative. Dalle teorie della formazione online e della valutazione alla piattaforma di e-learning.*
Rossi L., Castellana G., Botta E., *Processi di formazione e autoformazione dei docenti nelle attività di autovalutazione di un istituto comprensivo di Roma.*
Salvadori I., *Le competenze valutative percepite da insegnanti esperti in relazione a pratiche collaborative.*
Sansone N., Grion V., *L'Assessment for Learning nella formazione insegnanti: un modello di intervento ispirato al Triological Learning & Assessment Approach.*
Scierra, I. D. M., *Per una valutazione centrata sull'allievo: concezioni, pratiche e criticità dal punto di vista dei docenti.*
Stanzione I., Botta E., *Avere cura della professionalità dell'insegnante: un uso formativo e riflessivo di strumenti quantitativi di valutazione della pratica e del contesto lavorativo.*

Sachs, J., & Blackmore, J. (1998). You never show you can't cope: Women in school leadership roles managing their emotions. *Gender and Education*, 10, 265-279. <https://doi.org/10.1080/09540259820899>

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>

Tambasco, G., Ciucci, E., & Baroncelli, A. (2015). Insegnanti e alunni a scuola di emozioni. *Psicologia e Scuola*, 41, 51-57.

6.4. Formare i docenti all'inclusione: analisi di buone pratiche europee.

Chiara Bertolini¹, Annamaria Gentile¹, Laura Landi¹, Lucia Scipione¹

¹Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

chiara.bertolini@unimore.it, annamaria.gentile@unimore.it, laura.landi@unimore.it, lucia.scipione@unimore.it

In questo contributo presentiamo una ricerca esplorativa su buone pratiche di formazione dei docenti ad una didattica inclusiva, rilevate in un contesto europeo. La ricerca è parte del progetto europeo *Exciite* (Enabling eXtremely Creative, Inclusive, Inspiring Teachers for Europe) finalizzato a promuovere le competenze essenziali per la professionalità docente nelle aree (dimensioni) della creatività, inclusione, innovazione e digitale. Promuovere lo sviluppo professionale degli insegnanti significa sostenere il cambiamento di quei quadri di riferimento, talvolta anche profondi, di quel sistema di saperi, credenze, atteggiamenti, prospettive che guidano l'azione didattica. Questo è possibile attraverso l'assunzione di un atteggiamento di ricerca nei confronti della propria pratica, che consente un processo di progressivo riconoscimento, esplicitazioni e osservazione dei propri formati pedagogici (Pentucci, 2018).

La disponibilità al cambiamento aumenta quando l'insegnante diventa consapevole di tali elementi e riconosce una discrepanza tra di essi e la situazione didattica problematica che sta vivendo, che non è in grado di interpretare e affrontare con i quadri consueti (Taylor, 2015). Per sostenere tale processo svolge un ruolo importante l'atteggiamento riflessivo dell'insegnante, che riflette sulla propria azione didattica non in modo spontaneistico ed occasionale, ma attraverso una modalità permanente (Schön, 1983). Secondo Mezirow (1997) la riflessione permette di trasformare, cambiare, ristrutturare i propri quadri di riferimento (credenze, saperi, atteggiamenti,...) per poterli utilizzare come guide più efficaci in nuove esperienze. Formare gli insegnanti in modo efficace richiede di allontanarsi da logiche trasmissive. Non basta fornire conoscenze e strumenti per modificare l'azione didattica, ma occorre costruire percorsi che vedono l'insegnante assumere un ruolo attivo nel suo processo di riflessione verso il cambiamento. Ed è tale cambiamento che di conseguenza determina una trasformazione stabile e profonda anche della sua azione didattica.

Questa idea di formazione professionale ha guidato la raccolta ed analisi di pratiche per formare i docenti, svolta dal gruppo di ricerca europeo Exciite. Obiettivo della ricerca è esplorare le buone pratiche di formazione per riconoscere e condividere risorse materiali e immateriali che possono essere considerate applicabili e adattabili in contesti culturali differenti per formare i docenti nelle 4 dimensioni di interesse del progetto: creatività, inclusione, innovazione e digitale. Per raggiungere l'obiettivo è stata fatta una ricognizione delle pratiche funzionali ad individuare aspetti specifici, che abbiamo definito Good Practice Elements (GPE), legati ad ogni dimensione. Le buone pratiche sviluppate in uno specifico contesto culturale, infatti, sono difficilmente trasferibili senza essere scomposte e riadattate come previsto nel quadro della trasposizione culturale (Mellone et al., 2019).

Proprio grazie a questa scomposizione delle pratiche abbiamo identificato le GPE. Questi sono elementi, riscontrabili in più di una pratica, che dimostrano una relativa indipendenza dal contesto culturale e il potenziale per essere maggiormente trasferibili. Sono state individuate anche GPE trasversali (T-GPE), che non sono cioè specifiche di una delle dimensioni al centro della ricerca, ma che possono riguardare l'intersezione di due o più di queste, oppure elementi a sostegno della formazione intesa come processo di ricerca, riflessione e trasformazione.

La documentazione e descrizione delle *Good Practices da parte dei partners di Exciite* è stata guidata da una griglia precompilata con annesse *guidelines*. La griglia ha raccolto informazioni di tipo organizzativo e di contesto, una descrizione generale della pratica attraverso alcune domande guida.

Al fine di uniformare i dati raccolti, abbiamo condiviso e discusso definizioni esaustive e operative delle quattro dimensioni e chiesto ai partner di motivare la funzionalità della pratica e del modello di formazione per il sostegno delle stesse. L'analisi delle pratiche, che ha portato alla definizione delle GPE, è stata ricorsiva e ha seguito diverse fasi, dalla lettura integrale della documentazione all'individuazione e condivisione di elementi ricorrenti (bottom-up), che sono stati poi riorganizzati in modo sistematico alla luce della letteratura condivisa (top-down). In questo contributo analizzeremo in particolare la raccolta ed analisi delle pratiche finalizzate a promuovere una didattica inclusiva. Inclusione è un concetto elusivo e culturalmente situato.

Si passa da una visione concreta, ma limitata, legata a dispositivi pratici e a facilitatori, ad indicazioni programmatiche e ideali che rischiano di non portare cambiamenti concreti. Index per l'inclusione (Booth, Ainscow, 2002) fornisce una guida efficace per come calare questi concetti nella pratica. Proprio partendo da esso è stata costruita una definizione di inclusione che ha guidato i partner nella scelta delle pratiche. Includere in un contesto educativo implica la riduzione delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione degli studenti, attraverso:

- la costruzione di relazioni collaborative che migliorino il clima della scuola;
- il sostenere una visione dell'apprendimento che coinvolga attivamente gli studenti, integrando conoscenze acquisite fuori e dentro la scuola;
- il rendere le scuole luoghi stimolanti e accoglienti per staff e studenti;

- la costruzione di comunità che incoraggino e diano valore ai propri risultati.

La restituzione dei dati, per mezzo di esempi paradigmatici, consente di osservare alcune pratiche da un duplice punto di vista: da un lato, il formato della formazione proposto ai docenti, dall'altro, la loro implementazione in contesti scolastici. Verranno presentate le GPE calate nelle pratiche, per far emergere gli elementi chiave di formazione docenti efficaci a promuovere un ambiente di apprendimento inclusivo, al di là degli specifici contenuti ed abilità promosse, e indipendenti del contesto culturale.

Tra queste, vogliamo segnalare per la presenza frequente e ripetuta in realtà diverse: la creazione di comunità di pratica che promuovano concretamente il coinvolgimento attivo di tutti i partecipanti alla vita scolastica e la valorizzazione delle unicità di ognuno; il riconoscimento dell'ambiente come terzo educatore (Edwards et al., eds, 1995) e del suo ripensamento in ottica inclusiva.

Inoltre, modelli di formazione che lavorano in prospettiva trasformativa suggeriscono l'importanza di alcune T-GPE per sostenere processi riflessivi e trasformativi. Tra queste emergono per rilevanza le pratiche di documentazione ed esperienze di co-progettazione, dentro e fuori la scuola, e utilizzo del digitale per potenziare le finalità inclusive.

Bibliografia

- Altet, M. et al. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti*. Armando Editore.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Sage.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1995). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Edizioni Junior.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31(2), 235-250.
- Mellone, M., Ramploud, A., Di Paola, B., & Martignone, F. (2019). Cultural transposition: Italian didactic experiences inspired by Chinese and Russian perspectives on whole number arithmetic. *ZDM Mathematics Education*, 51, 199–212 <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0992-7>
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, (7), 5-12.
- Pentucci, M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. FrancoAngeli.
- Rinaldi, C., Giudici, C., & Krechevsky, M. (eds.) (2011). *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*. Reggio Children.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Book (Trad. It., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo, 1993).
- Taylor, E. W. (2015). Transformative Learning Theory. In A. Laros, T. Fuhr, & E.W. Taylor (eds.) *Transformative Learning Meets Bildung*, 17-29. Sense Publisher.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. International Institute for Educational Planning.

6.5. Scuola, Università e Territorio in dialogo per l'inclusione. L'esperienza torinese dei corsi universitari "Esperto nei processi di educazione inclusiva" e "Esperto nei processi educativi e didattici".

Paolo Bianchini¹, Cecilia Marchisio¹, Alessandro Monchietto¹

¹Università degli Studi di Torino.

paolo.bianchini@unito.it, cecilia.marchisio@unito.it, alessandro.monchietto@unito.it

1. L'emergenza sanitaria determinata dal COVID-19 ha reso ancor più gravi e impellenti alcuni annosi problemi della scuola italiana. La pandemia, infatti, ha fatto emergere come perduri una difficoltà nell'accesso e nella piena partecipazione alle attività educative e scolastiche di tutti gli studenti che vivono in una situazione di disagio socioeconomico, linguistico e culturale e/o che hanno una disabilità (ISTAT 2022).

Per arginare questa situazione è indispensabile dotare i docenti italiani di strumenti teorici e pratici adeguati al contesto nel quale si trovano ad operare quotidianamente. Allo stesso tempo, è necessario dotare di opportune e aggiornate competenze anche gli educatori professionali, che sempre più spesso si trovano ad agire nel contesto scolastico svolgendo sia attività di sostegno ad alunni con disabilità, sia intervenendo con l'intero gruppo classe a fianco degli insegnanti, favorendo l'utilizzo di didattica laboratoriale centrata sulla partecipazione attiva degli studenti. Si tratta, insomma, non solo di fornire più adeguati strumenti teorici ed operativi a docenti ed educatori, ma anche di rinforzare la capacità di progettare e attuare interventi didattici ed educativi in maniera inter-professionale, favorendo lo scambio e l'ibridazione tra le due professioni.

2. La ricerca sul tema delle competenze dei professionisti dell'educazione (Caena, 2011; OCSE, 2019) ha evidenziato che la qualità dei processi inclusivi non possa essere demandata esclusivamente alla buona volontà, all'impegno e alla dedizione dei singoli, ma richieda la messa in opera di percorsi di formazione focalizzati sulle competenze indispensabili per la promozione di contesti inclusivi. Il paradigma inclusivo implica infatti l'adozione di una chiave di lettura che si emancipi dall'idea di dover "aggiustare" o curare il diverso: è necessario formare professionisti qualificati, che sappiano porre gli allievi nelle condizioni di affrancarsi dai propri condizionamenti e di raggiungere la massima autonomia possibile, per vivere da protagonisti e in modo consapevole il proprio essere cittadini.

Nelle prassi educative quotidiane molti operatori rivelano uno stile professionale statico e privo di slanci emancipativi, legato a schemi d'azione che fanno riferimento "a paradigmi di matrice differenziale, sia rispetto ai possibili percorsi didattici degli alunni, sia in relazione al ruolo dei docenti" (Mura & Zurru, 2019).

I processi inclusivi si realizzano attraverso l'azione di personale che spesso fatica a concepire la presenza degli alunni con bisogni educativi speciali come un'occasione per elaborare percorsi atti a ridurre gli ostacoli all'apprendimento e a promuovere

lo sviluppo di tutti gli alunni, finendo per trasmettere conoscenze e pratiche che si limitano a perpetuare le disuguaglianze (Harry, 2014). Tale fenomeno, che tradisce una postura mentale ancorata a una dimensione pietistica e assistenziale ben distante dall'ottica dei diritti, risulta essere legato alla mancanza di una robusta e continuativa formazione dei professionisti della scuola, che spesso si trovano a dover contare esclusivamente sulle proprie forze, costruendo la propria competenza in solitudine.

In questo scenario, l'assenza di percorsi universitari finalizzati alla formazione dei docenti secondari¹¹ si ripercuote su tutto il sistema di istruzione ed è un vuoto che viene percepito dall'intera comunità educante. Allo stesso tempo, anche gli educatori professionali si muovono spesso nel complesso mondo della scuola senza aver ricevuto un'adeguata formazione per progettare e mettere in atto interventi a favore del singolo o della classe. Sono, quindi, autodidatti, che compensano con impegno e doti personali evidenti lacune in ambito formativo.

3. Al fine di superare il *gap* tra teorie e pratiche inclusive, nei rapporti tra scuola e università è dunque opportuno che sia quest'ultima a mettersi a disposizione della prima.

Per far questo, l'ateneo torinese ha attivato negli ultimi due anni una serie di percorsi finalizzati a dotare i protagonisti che operano sul campo di strumenti di analisi utili a dar forma a nuovi modi di agire e di pensare (la scuola, la formazione, la società).

Alla luce di un protocollo d'intesa interistituzionale per la promozione della cultura dell'inclusione in Piemonte stipulato tra Università di Torino, Regione Piemonte, USR Piemonte, Città Metropolitana di Torino, Università del Piemonte Orientale, in collaborazione con le Organizzazioni Sindacali, il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino ha attivato negli a.a. 2020/21 e 2021/22 un Corso Universitario di Aggiornamento e formazione Professionale "Esperto nei processi di inclusione scolastica", finalizzato a formare il futuro corpo docenti coinvolto nei percorsi di Specializzazione per le Attività di Sostegno (Damiani *et al.*, 2021).

Ad essi si è stato affiancato, nell'a.a. 2022/23, il Master di I livello "Esperto nei processi educativi e didattici a scuola", finalizzato sostenere il percorso dei futuri docenti ed educatori, mettendoli in condizione di operare in maniera sempre più consapevole, autonoma, educativamente incisiva e inclusiva, oltre che ispirata ai principi del lavoro inter e multi-professionale. Esso è stato impostato in maniera modulare, recependo non solo le istanze di una didattica universitaria di alto livello, che coniuga saperi teorici e competenze pratiche acquisite per mezzo del tirocinio e della rielaborazione dello stesso, ma tenendo anche in conto i bisogni formativi e le esigenze di docenti ed educatori, in gran parte già impegnati lavorativamente. Obiettivo della proposta è rafforzare l'offerta di Ateneo attivando un percorso Post Laurea che possa fornire agli aspiranti docenti supporto per la progettazione della propria identità professionale, colmare il vuoto derivato dall'abolizione dei percorsi abilitanti e garantire un effettivo sostegno ai processi di innovazione della didattica, innalzando la qualificazione professionale dei docenti e degli educatori.

Tali azioni formative sono state proposte in accordo con le indicazioni nazionali del Ministero dell'Istruzione in materia di formazione del personale docente (Pettenati, 2021). Negli ultimi piani nazionali di formazione del personale scolastico, infatti, sono state privilegiate azioni rivolte a docenti "facilitatori", con l'obiettivo strategico di creare figure di sistema per una più capillare e continua azione formativa all'interno delle scuole.

Bibliografia

- Arcangeli, L., Bartolucci, M. & Sannipoli, M., (2016). La percezione della qualità dei processi inclusivi: il punto di vista della scuola. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15 (2), 141-149.
- Bertagna, G., (2010). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. La Scuola.
- Biesta, G., & Tedder, M., (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39, 132-149.
- Bocci, F., (2015). *Dalla Didattica Speciale per l'inclusione alla Didattica Inclusiva. L'approccio cooperativo e metacognitivo*. In d'Alonzo L., Bocci, F., & Pinnelli, S., *Didattica speciale per l'inclusione*. La Scuola, 85-166.
- Booth, T., & Ainscow, M., (2014). *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.
- Caena, F., (2011). *Literature review. Teachers' core competences: Requirements and development*. European Commission.
- Canevaro, A., (2022). Che scuola immaginiamo? *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(2), 1-5.
- Chiappetta Cajola, L., & Ciraci, A.M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti* Armando.
- Ciraci, A.M., Isidori, M. V., & La Rocca, C. (2021). Le competenze di ricerca degli insegnanti. Promuovere una didattica fondata sull'evidenza. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20 (4), 16-54.
- Cottini, L., (2016). *Il paradigma dell'inclusione scolastica*, «Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo», 1(1), 32-50.
- Covelli, A., Sánchez Utgé, M., & Moliterni, P., (2021). Initial teacher training and specialization for inclusive education: analysis of access qualifications and performances of course participants. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 21(1), pp. 270-286.
- Damiani, P., Curto, N., Monchietto, A. & Marchisio, C.M. (2021). The training of trainers of the specialization course in special educational needs. The Turin experience of the University Course of Professional Development (CUAP). *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, V (4).
- European Union (2021). Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030, <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8376&furtherPubs=yes> (27/09/2022).
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE), (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*, Odense, Denmark, <http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> (27/09/2022).

¹¹ Sistema di accesso all'insegnamento nella scuola secondaria di I e II grado, a seguito dell'approvazione della L. n. 145/2018, ha visto sparire i percorsi FIT (previsti dal D.lgs. n. 59/2017, in attuazione della Legge 107/2015) riducendo i percorsi per la formazione all'insegnamento all'acquisizione dei 24 CFU di area pedagogica, didattica, psicologica e antropologica propedeutici alla partecipazione ai concorsi abilitanti di immmissione in ruolo. Come noto, la L. n. 79/2022 prevede un nuovo modello di reclutamento e formazione iniziale, al momento delineato esclusivamente nelle sue coordinate generali.

