

**Alma Mater Studiorum – Università di Bologna**

**DOTTORATO DI RICERCA IN  
Scienze Pedagogiche**

Ciclo XXVIII

**Settore Concorsuale di afferenza: 11/D2**

**Settore Scientifico disciplinare: M-PED/04**

**TITOLO TESI**

**PraDiVaP. COSTRUZIONE E VALIDAZIONE DI UNO  
STRUMENTO PER OSSERVARE LE PRASSI DIDATTICHE  
DELL'INSEGNANTE DI SCUOLA PRIMARIA  
NELLA PROSPETTIVA DELLA  
*FORMATIVE EDUCATIONAL EVALUATION***

**Presentata da: Laura Tartufoli**

**Coordinatore Dottorato**

**Relatore**

**Prof.ssa Emma Beseghi**

**Prof.ssa Ira Vannini**

**Esame finale anno 2016**

## *Indice*

<b>Introduzione</b>	pag.	9
---------------------	------	---

### **Parte prima**

#### **Cenni teorici: competenze professionali, valutazione e osservazione**

<b>1. Le competenze professionali degli insegnanti e il valore aggiunto: verso una scuola democratica e di qualità</b>	>>	16
1.1. Il contesto italiano: aspetti evolutivi	>>	16
<i>1.1.1. Un breve approfondimento in merito alla professionalità dell'insegnante</i>	>>	23
1.2. Le competenze professionali	>>	29
<i>1.2.1. Perrenoud: la definizione del concetto di competenza</i>	>>	31
<i>1.2.2. L'identificazione delle competenze: suggestioni dal panorama nazionale ed internazionale</i>	>>	33
1.3. Quali competenze per un'adeguata professionalità	>>	43
<i>1.3.1. Alcune ricerche sul tema della valutazione delle competenze professionali</i>	>>	47
1.4. Il valore aggiunto e l'efficacia scolastica	>>	58

1.5. Gli studi sull'efficacia scolastica: uno sguardo al processo di insegnamento-apprendimento	pag.	64
1.6. L'effetto classe e la centralità delle prassi didattiche	>>	69
<b>2. La valutazione nel sistema scolastico italiano</b>	>>	77
2.1. Il sistema scolastico italiano	>>	77
2.2. La scuola primaria	>>	80
2.2.1. <i>Tra normative e riforme</i>	>>	81
2.2.2. <i>Il funzionamento della scuola primaria</i>	>>	88
2.2.3. <i>Le finalità e il curricolo formativo</i>	>>	90
2.3. La valutazione degli studenti	>>	95
2.4. Uno sguardo alla ricerca valutativa	>>	98
2.5. La valutazione della qualità del sistema scolastico	>>	107
2.5.1 <i>Uno sguardo alla situazione italiana</i>	>>	111
2.5.2. <i>I soggetti responsabili della qualità</i>	>>	124
2.6. Quali modalità operative per la valutazione della qualità	>>	126
2.6.1. <i>La valutazione degli apprendimenti degli alunni</i>	>>	127
2.6.2. <i>La valutazione delle istituzioni scolastiche</i>	>>	129
2.6.3. <i>La valutazione del personale della scuola: dirigenti e insegnanti.</i>	>>	132
2.6.4. <i>La valutazione del sistema d'istruzione</i>	>>	134
<b>3. L'osservazione in classe delle prassi didattiche</b>	>>	136
3.1. Alcune generalità sull'osservazione	>>	136
3.1.1. <i>Che cosa vuol dire "osservare"</i>	>>	138
3.1.2. <i>L'osservazione: alcuni accenni storici</i>	>>	140
3.1.3. <i>Osservazione come metodo e come tecnica di ricerca: perché osservare?</i>	>>	144

3.1.4. <i>L'osservazione occasionale e l'osservazione sistematica</i>	pag	148
3.1.5. <i>Tra oggettività e soggettività, il legame con la sperimentazione</i>	>>	153
3.2. Pianificare e condurre un'osservazione: alcune questioni tecniche.	>>	157
3.2.1. <i>Scegliere l'osservatore e definire chi, che cosa, dove e quando osservare</i>	>>	158
3.2.2. <i>Come osservare? Il problema della reliability</i>	>>	160
3.3. Tipologie d'osservazione	>>	165
3.4. Strumenti per l'osservazione	>>	174
3.4.1. <i>Sistemi aperti: gli strumenti con un basso grado di strutturazione</i>	>>	177
3.4.2. <i>Sistemi chiusi: gli strumenti con un alto grado di strutturazione</i>	>>	179
<b>4. Osservare per valutare</b>	>>	185
4.1. Osservare e valutare i contesti educativi e le prassi didattiche	>>	185
4.1.1. <i>L'osservazione nella sua veste valutativa</i>	>>	189
4.2. Gli strumenti analizzati	>>	198
4.3. Osservare per valutare: quale ricaduta per gli insegnanti	>>	218
4.4. L'osservazione nel percorso professionale del docente e nella pratica didattica	>>	226

**Parte seconda**  
**Il PraDiVaP**

<b>5. L'idea di qualità del PraDiVaP</b>	pag.	235
5.1. Il costrutto di Quality Teaching	>>	235
5.1.1. <i>Elementi che caratterizzano un buon insegnamento</i>	>>	240
5.1.2. <i>Analisi delle principali teorie sulla qualità dell'insegnamento</i>	>>	243
5.2. Approaches to teaching: indicatori di prassi didattiche di qualità	>>	252
5.3. Quali modelli per la didattica? La prospettiva dell'individualizzazione e della personalizzazione	>>	258
5.3.1. <i>Il modello delle competenze di base e l'ottica dell'individualizzazione</i>	>>	265
5.3.2. <i>Il modello dei talenti personali e l'ottica della personalizzazione</i>	>>	271
5.3.3. <i>Una sintesi dei due modelli proposti</i>	>>	275
5.4. La valutazione	>>	277
5.4.1. <i>La valutazione formativa e la valutazione sommativa</i>	>>	286
5.5. La predisposizione di percorsi differenziati: il lavoro di gruppo	>>	293
5.6. Uno sguardo alla normativa	>>	300
5.7. Il costrutto di qualità del PraDiVaP, una sintesi	>>	307
<b>6. Il disegno della ricerca</b>	>>	315
6.1. Note introduttive	>>	315
6.2. Obiettivi e ipotesi della ricerca	>>	319
6.3. Metodologia e campionamento	>>	322

6.4. Le fasi della ricerca	pag.	328
<b>7. Gli strumenti e la procedura osservativa</b>	>>	334
7.1. Presentazione sintetica degli strumenti	>>	334
7.2. La procedura osservativa	>>	337
7.3. La griglia per l'osservazione del contesto classe	>>	341
7.4. Le macroattività: la suddivisione della giornata scolastica	>>	344
7.5. Il PraDiVaP	>>	347
7.6. La restituzione dei dati raccolti	>>	351

### **Parte terza**

#### **Procedure di validazione**

<b>8. La fase esplorativa: costruzione degli strumenti</b>	>>	360
8.1. Il percorso che ha condotto alla costruzione degli strumenti: alcuni cenni introduttivi	>>	360
8.2. La prima fase esplorativo-qualitativa	>>	361
8.2.1. <i>La prima osservazione</i>	>>	362
8.2.2. <i>La seconda osservazione</i>	>>	365
8.2.3. <i>La terza osservazione</i>	>>	370
8.2.4. <i>La quarta osservazione</i>	>>	376
8.3. Identificazione degli indicatori e messa a punto degli strumenti	>>	379
<b>9. Il primo try out degli strumenti</b>	>>	385
9.1. La seconda indagine esplorativa: una breve introduzione	>>	385
9.1.1. <i>Le tappe percorse</i>	>>	387

9.2. La struttura degli strumenti utilizzati per il try out	pag.	391
9.3. Uno studio di caso: l'insegnante A della scuola "Anna Frank"	>>	399
9.4. L'analisi critica del PraDiVaP	>>	413
9.4.1. Alcune osservazioni sulle procedure d'uso del PraDiVaP e sulla sua presunta funzione formativa	>>	413
9.4.2. Alcune osservazioni sul PraDiVaP	>>	415
<b>10. La validazione del PraDiVaP</b>	>>	419
10.1. Il questionario per la validazione	>>	419
10.2. L'analisi dei dati ottenuti	>>	425
10.2.1. L'importanza degli indicatori individuati: la coerenza del costrutto alla base del PraDiVaP	>>	428
10.2.2. La chiarezza nella definizione degli indicatori	>>	462
10.3. Riflessione sui dati e modificazione del PraDiVaP	>>	470

### Parte quarta

#### Analisi dei casi, risultati conseguiti e nuovi orizzonti di ricerca

<b>11. Lo studio pilota: realizzazione e risultati conseguiti</b>	>>	475
11.1. Una breve introduzione allo studio pilota	>>	475
11.2. Soggetti e contesti coinvolti nell'indagine	>>	478
11.2.1. L'IC di Granarolo – scuola primaria "Anna Frank, insegnante A"	>>	480
11.2.2. L'IC 2 di San Lazzaro – scuola primaria "Luigi Donini", insegnante B e C	>>	482

11.2.3. <i>L'IC 1 di Bologna – scuola primaria “Franco Cesana”, insegnante D ed E</i>	pag.	484
11.2.4. <i>L'IC 3 di Bologna – scuola primaria “Silvani”, insegnante F</i>	>>	486
11.3. I dati ottenuti dalle osservazioni: un’analisi dei singoli casi	>>	489
11.3.1. <i>Insegnante A</i>	>>	491
11.3.2. <i>Insegnante B</i>	>>	495
11.3.3. <i>Insegnante C</i>	>>	498
11.3.4. <i>Insegnante D</i>	>>	501
11.3.5. <i>Insegnante E</i>	>>	505
11.3.6. <i>Insegnante F</i>	>>	509
11.4. Riflessione sui dati rilevati	>>	513
11.5. Il focus sulla valutazione e sul lavoro di gruppo	>>	524
<b>12. Conclusioni, suggerimenti e problemi aperti</b>	>>	537
12.1. Cosa emerge dalle restituzioni effettuate con gli insegnanti: appunti e riflessioni	>>	537
12.1.1. <i>Le riflessioni scaturite dagli incontri di restituzione</i>	>>	538
12.1.2. <i>La funzione formativa del percorso di osservazione e valutazione</i>	>>	548
12.2. L’analisi dei video per la formazione degli insegnanti	>>	553
12.3. Riflessioni sull’utilizzo del PraDiVaP, con uno sguardo agli obiettivi e alle ipotesi della ricerca	>>	558
12.4. Problemi aperti e percorsi possibili	>>	565
<b>Riferimenti bibliografici</b>	pag.	570

<b>Riferimenti normativi</b>	>>	586
<b>Sitografia</b>	>>	588
<b>Appendice</b>	>>	590
Allegato A	>>	590
Allegato B	>>	594
Allegato C	>>	595
Allegato D	>>	606
Allegato E	>>	612
Allegato F	>>	615
Allegato G	>>	617
<b>Ringraziamenti</b>	>>	621

## INTRODUZIONE

Una società democratica e, ancor più in generale, la democrazia, hanno una vera e propria dedizione verso l'educazione, come esplicita John Dewey in "Democrazia ed educazione". Le ragioni di tale devozione sono principalmente due: la prima è che un governo che discende dal voto dei cittadini non può definirsi un buon governo se coloro che lo eleggono non sono educati. La seconda ragione, che affonda maggiormente le sue radici in ambito filosofico, è che la democrazia non è esclusivamente una forma di governo, ma essa "è prima di tutto una forma di vita associata, di esperienza continuamente comunicata" (Dewey, 1916, tr. it., p. 110).

In una realtà in continuo mutamento, dove i contatti e gli stimoli provenienti dai contesti più disparati si amplificano generando mutamenti, la società necessita di educare i propri cittadini affinché non vengano sopraffatti da una tale complessità ma siano in grado di accoglierla e gestirla positivamente.

Le parole di John Dewey (1907), ancorate profondamente all'attualità del nostro tempo, ci conducono a riflettere sul ruolo dell'educazione e, ancor più nello specifico, della scuola. Essa viene considerata come un aspetto centrale ed inevitabile dell'evoluzione sociale, le viene assegnato un ruolo centrale di formazione del "nuovo" cittadino, ovvero colui che realizzerà un effettivo cambiamento.

Una società orientata verso un approccio democratico è una società volta, quindi, alla formazione di cittadini attivi e partecipi della vita comunitaria. Essa deve fondarsi su una scuola di qualità, capace di condurre i suoi studenti e futuri cittadini all'acquisizione di tutte quelle competenze di base necessarie ad una partecipazione critica e consapevole alla realtà sociale.

Come dimostrato da numerosi studi sviluppati, prevalentemente, in paesi anglofoni e francofoni, l'insegnante riveste un ruolo essenziale nella buona riuscita del progetto democratico sul quale si fonda il sistema educativo. La professionalità docente diventa quindi un tema di centrale importanza nel dibattito sviluppato in ambito formativo, diventando il fulcro di una possibile innovazione. Nell'ampio tema dedicato alla qualità dell'istruzione rientrano numerosi aspetti, approfonditi da filoni di ricerca presenti nel panorama nazionale ed internazionale, quali ad esempio: l'insegnamento efficace, le concezioni degli insegnanti, le competenze professionali il *quality teaching* (all'interno del quale è possibile identificare sia il *good teaching* che il *successful teaching*: Fenstermacher & Richardson, 2005), il valore aggiunto, ... .

Le recenti ricerche riferite al *value added*, ad esempio, giungono ad evidenziare, come si avrà modo di approfondire nei successivi paragrafi, quanto la qualità dell'istruzione sia effettivamente legata alla qualità dell'insegnamento, ovvero all'azione di ciascun singolo insegnante, alla propria professionalità. Si parla appunto di "effetto-classe", considerando il docente come il maggior responsabile dei progressi realizzati dagli studenti in merito all'acquisizione di competenze e all'ottenimento di proficui risultati d'apprendimento. Tale variabile, definita appunto "effetto classe", riveste un ruolo essenziale all'interno del processo d'insegnamento-apprendimento, ma la sua importanza non deve far perdere di vista tutti quei fattori che, con diverso peso, influiscono sulla buona riuscita del percorso formativo, quali ad esempio la provenienza socio culturale o l'organizzazione del contesto.

Il *quality teaching*, al quale si faceva riferimento poche righe sopra, è stata una tematica affrontata da numerosi studiosi; in questa tesi ci si riferisce all'approfondimento proposto da Gary Fenstermacher e Virginia Richardson nel loro famoso saggio del 2005. Essa è una tematica di centrale importanza in quanto intorno all'idea di buon insegnamento e alle prassi didattiche che da essa derivano, si consolidano le linee utili alla formazione professionale degli

insegnanti e alla loro valutazione, nell'ottica di una *formative educational evaluation*. Gli autori hanno analizzato dettagliatamente il costrutto di insegnamento di qualità e le caratteristiche che lo identificano, giungendo a definirlo utilizzando due differenti sezioni: il *good teaching*, ovvero il buon insegnamento e il *succesfull teaching*, cioè l'insegnamento efficace. Questa ricerca prenderà in considerazione l'aspetto del *good teaching*, facendo riferimento, come verrà approfondito ampiamente nei prossimi capitoli, all'attuazione di prassi didattiche da parte del docente che possano considerarsi di qualità.

Portando lo sguardo indietro negli anni, il dibattito iniziato nella metà del secolo scorso negli Stati Uniti e nei paesi anglofoni ci ha permesso invece di approfondire, principalmente, due filoni di ricerca: quello relativo alla correlazione tra insegnamento efficace e risultati d'apprendimento, accompagnato da un crescente interesse verso le *teacher's beliefs*, ovvero le credenze e le convinzioni degli insegnanti circa l'istituzione scolastica, gli alunni, la propria professionalità.

Le pratiche d'insegnamento dimostrano avere una forte connessione con le credenze, in quanto l'insegnamento stesso è un insieme di prassi sostenute e realizzate grazie ad un complesso insieme di competenze, che sono esse stesse, come verrà evidenziato in seguito, un insieme coerente e amalgamato di saperi, abilità e atteggiamenti (Vannini, 2012).

La professionalità docente è quindi raffigurabile come un insieme di caratteristiche che rappresentano questa figura professionale e chiama in causa, sicuramente, concetti quali il ruolo e la funzione, ma, in primo luogo, le pratiche agite, le convinzioni che le sostengono e le competenze possedute.

Nello specifico l'articolo 27 del Contratto collettivo nazionale relativo al comparto scuola (CCNL, 2006-2009) specifica: "Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, documentazione e valutazione tra

loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica. I contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel piano dell'offerta formativa della scuola”.

È quindi lecito chiedersi quali siano le competenze che un docente dovrebbe auspicabilmente possedere e quali siano le modalità più adeguate affinché esso possa acquisirle e svilupparle, arricchendole nel corso della propria carriera per far fronte alle continue sollecitazioni che giungono dalla società.

Il dibattito internazionale mette in evidenza che i sistemi scolastici dei paesi democratici, orientati a promuovere equità e qualità delle competenze degli studenti, necessitano di azioni continue di sostegno alla professionalità degli insegnanti e alle loro competenze didattiche (OECD, 2009, 2010, 2013).

Nello specifico, da un'analisi della letteratura internazionale emerge che la messa in atto di strategie di valutazione formativa delle prassi didattiche, soprattutto attraverso l'osservazione sistematica in classe, costituiscono opportunità importanti per sostenere la riflessione individuale e collegiale, per promuovere un effettivo processo di miglioramento e innovazione dell'azione didattica, del contesto e della professionalità del docente (Goe, Bell, Little, 2008; Guernsey, Ochshorn, 2011; OECD, 2013). Quest'ultimo è un costrutto estremamente complesso, che richiederà un approfondimento specifico e uno studio dettagliato. Risulta tuttavia essenziale giungere ad una sua completa comprensione poiché è proprio sulla professionalità docente che si fonda la possibilità di miglioramento, mediante la messa in atto di un *buon insegnamento*, ovvero attraverso pratiche didattiche che siano in grado di supportare e sostenere lo sviluppo educativo degli studenti.

L'oggetto di questa ricerca di dottorato è l'osservazione strutturata finalizzata alla valutazione formativa delle prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria all'interno del contesto in cui esse assumono un significato. Nello specifico

s'intende focalizzare l'attenzione su: analisi, sviluppo e verifica di procedure e strumenti di osservazione in grado di innescare processi di valutazione formativa, mirati a promuovere un'innovazione e un miglioramento dell'azione didattica, del contesto e della professionalità docente.

La scelta di approfondire le tematiche legate alla qualità della scuola, dell'insegnamento e alla professionalità docente nasce dall'interesse verso la possibilità di sviluppare un sistema educativo realmente democratico, nel quale la professionalità del docente sia realmente sostenuta in direzione di una scuola di qualità, assumendo la prospettiva della *Formative Educational Evaluation* (Beeby, 1977; Wolf, 1987; Bondioli, Ferrari, 2004).

La tesi di dottorato presentata in questa trattazione è stata suddivisa in tre parti: la prima riferita alla cornice teorica che sostiene l'indagine e le fornisce un significato; la seconda volta ad analizzare il PraDiVaP, ovvero lo strumento per l'osservazione delle prassi didattiche e valutative dell'insegnante di scuola primaria costruito e messo a punto nella ricerca; la terza dedicata alle procedure di validazione del PraDiVaP; la quarta finalizzata a descrivere i casi analizzati, i risultati conseguiti e le aperture verso nuove possibilità di ricerca e prosecuzione dell'indagine.

Nel corso del primo capitolo sarà effettuata un'analisi trasversale della letteratura nazionale ed internazionale in riferimento, nello specifico, alle tematiche legate al crescente interesse verso: la qualità della scuola e dell'insegnamento, con particolari riferimenti al contesto italiano; le competenze professionali che ciascun docente dovrebbe possedere e acquisire nell'ottica di una formazione continua; il valore aggiunto e l'effetto classe, ovvero il ruolo centrale che assume il docente, le prassi che esso mette in atto e l'influenza che esse hanno nella buona riuscita di un processo d'insegnamento improntato all'acquisizione, da parte degli studenti, di adeguati risultati d'apprendimento.

Nel secondo capitolo verrà approfondito il tema legato alla valutazione nel sistema scolastico italiano, con uno sguardo alla ricerca valutativa. Sarà inoltre

riservato uno spazio alla valutazione della qualità e alle modalità con le quali essa viene attuata all'interno del panorama nazionale ed internazionale.

Il terzo capitolo è dedicato all'osservazione in classe delle prassi didattiche, tema di centrale importanza per una ricerca basata sull'osservazione sistematica come strumento al servizio dell'innovazione professionale dei docenti. Nel quarto capitolo sarà evidenziata la connessione tra la valutazione e l'osservazione e la funzione di quest'ultima nella formazione professionale e nella pratica didattica, con un approfondimento sugli strumenti strutturati che sono stati analizzati per la costruzione del PraDiVaP.

La seconda parte si apre con il quinto capitolo, nel quale sarà esplicitata l'idea di qualità del PraDiVaP, il *quality teaching* e i riferimenti teorici sui quali si fonda il costrutto che sorregge e dà un significato allo strumento.

Il sesto capitolo presenta il disegno della ricerca che ha condotto alla costruzione, e ad una prima validazione del PraDiVaP, mentre gli strumenti e la procedura osservativa sono analizzati nel capitolo sette.

La terza parte della tesi prende avvio dall'ottavo capitolo, nel quale verrà descritta la prima fase esplorativa-qualitativa che ha condotto alla costruzione degli strumenti d'osservazione sistematica.

Nel capitolo nove viene presentato il primo *try out* degli strumenti e le tappe che hanno caratterizzato la seconda indagine esplorativa; verrà inoltre presentato uno studio di caso e saranno descritte le criticità riferibili allo strumento.

La validazione del PraDiVaP viene ampiamente descritta nel capitolo dieci, mediante la presentazione del questionario che è stato somministrato ad un campione di insegnanti, i dati raccolti, le analisi effettuate su di essi e le riflessioni che hanno condotto alla modificazione dello strumento.

La quarta ed ultima parte della tesi è composta di due: l'undicesimo presenta lo studio pilota, nello specifico le modalità con le quali è stato condotto e i risultati conseguiti. Nel dodicesimo capitolo saranno invece presentate le conclusioni della ricerca analizzando le restituzioni effettuate ai soggetti coinvolti e le riflessioni in

esse scaturite, i possibili spunti di riflessione sull'utilizzo del PraDiVaP e sulla presunta funzione formativa che esso assolve, con uno sguardo sui problemi aperti e i nuovi orizzonti di ricerca.

***PARTE PRIMA***  
***Cenni teorici: competenze professionali,  
valutazione ed osservazione***

**CAPITOLO 1**

**VERSO UNA SCUOLA DEMOCRATICA  
E UN INSEGNAMENTO DI QUALITÀ**

**1.1. Il contesto italiano: aspetti evolutivi**

Il contesto educativo e scolastico italiano è stato investito, nell'ultimo secolo, da cambiamenti di grande portata, avvenuti con estrema rapidità ed accompagnati da un aumento importante dell'utenza che usufruisce del servizio. Ciò ha indotto ad assumere un atteggiamento critico, da parte dell'opinione pubblica, nei confronti della scuola poiché essa non sembra rispondere efficacemente alla richiesta di dimostrare una maggior prontezza nel soddisfare le necessità emergenti. D'altro canto tali modificazioni hanno generato anche un disagio da parte del corpo docente, che si è trovato a dover fronteggiare situazioni, didattiche ed educative, sempre più complesse, senza però possedere un'adeguata formazione professionale. (Vertecchi, 2010).

Questa situazione di disequilibrio ha dato adito a numerose ricerche condotte sul tema dell'insegnamento, del cambiamento dell'istituzione scuola e sugli stessi insegnanti. Nel dibattito pedagogico internazionale tali tematiche presentano una lunga tradizione di ricerca, avendo avuto inizio circa alla metà del secolo scorso con il primo e più importante filone di indagine, inaugurato da Cage circa nella prima metà degli anni Sessanta, riguardante l'insegnamento efficace, il ruolo che assume il docente e i metodi di insegnamento che mette in atto al fine dell'ottenimento di proficui risultati d'apprendimento da parte degli studenti. Tale interesse di ricerca, improntato principalmente all'analisi dei metodi e delle prassi didattiche degli insegnanti, è stata affiancato ben presto da un ulteriore filone, quello cognitivista, che ha puntato il suo interesse sullo studio di tutti quegli elementi che si pongono dietro all'azione del docente, ovvero tutti quei processi cognitivi e decisionali che conducono ciascun insegnante a mettere in atto determinati prassi didattiche. Nella metà degli anni Settanta, nel mondo statunitense ed anglosassone, si inizia a parlare di *teacher's beliefs* (inizialmente di *teacher's attitude*), ovvero le credenze e le convinzioni che i docenti hanno circa la scuola, gli apprendimenti dei discenti, la didattica, il proprio ruolo e la professionalità che li contraddistingue (Vannini, 2012).

In Italia gli studi che hanno approfondito le problematiche relative alle credenze e agli atteggiamenti degli insegnanti hanno iniziato a prender campo con qualche anno di ritardo rispetto al mondo anglofono. Il processo che ha condotto alla scuola "di massa", iniziato principalmente in seguito alle proteste sessantottine, ha indotto ad interrogarsi su numerose questioni riguardanti, ad esempio, il diritto all'uguaglianza delle possibilità formative e il ruolo degli insegnanti all'interno dei sistemi scolastici. Ciò ha generato un fervore intellettuale, caratterizzato da analisi e riflessioni sviluppatesi in differenti ambiti disciplinari.

All'interno del filone più strettamente pedagogico le prime ricerche italiane sugli insegnanti furono condotte dal gruppo di ricerca bolognese di Mario Gattullo. Esse furono effettuate nella prima metà degli anni Settanta, con l'obiettivo di

identificare e descrivere le convinzioni e gli atteggiamenti dei docenti in merito alla loro professione, in un momento storico caratterizzato da profondi cambiamenti politici, sociali e culturali (Vannini, 2012). Come efficacemente descritto da Ira Vannini

“senza dimenticare la valenza politico-sociale della tematica della professionalità docente – ma anzi partendo appunto da questo aspetto di sfondo – tali ricerche hanno approfondito lo studio delle convinzioni implicite che stanno dietro i comportamenti dei docenti, gli elementi che vengono vissuti come ostacoli effettivi all’attuazione di una didattica innovativa, le ripercussioni che la formazione iniziale e in servizio ha avuto sulla loro immagine di professione, i criteri che guidano i loro giudizi sugli allievi e i fattori sui quali effettivamente si concentrano le loro valutazioni e decisioni scolastiche” (Vannini, 2012, p. 62).

Gattullo e i suoi collaboratori effettuarono, nel 1981, un’indagine sugli insegnanti della scuola primaria, secondaria di primo e secondo grado, al fine di esaminare che tipo di relazione esisteva tra la formazione degli insegnanti e i loro atteggiamenti verso l’innovazione, la messa in atto di comportamenti che rispecchiavano nuovi spazi di autonomia all’interno della scuola. I ricercatori sostenevano la tesi che gli atteggiamenti e i comportamenti innovativi riscontrabili in alcuni docenti non dipendessero esclusivamente dalle loro ideologie ma fossero dovuti in parte alla formazione professionale ricevuta inizialmente e quella a cui erano sottoposti periodicamente: iniziative adeguate rendevano gli insegnanti più aperti e disponibili al cambiamento, capaci di affrontare i problemi ricercando soluzioni diverse e più disponibili alla collaborazione. Dalla ricerca emerse una comune difficoltà, da parte dei docenti, ad attuare cambiamenti efficaci nelle pratiche didattiche e una certa frustrazione per le modalità con cui erano costretti ad attuare la propria professione, nonché una certa impreparazione dal punto di vista professionale (Gattullo, 1990).

Le prime ricerche effettuate da Gattullo e dal gruppo bolognese hanno permesso di avere uno sguardo sull'Italia dell'epoca relativamente agli argomenti collegati alla professionalità insegnante.

Si percepisce, con il passare degli anni e con una crescente intensità, il bisogno di accrescere le conoscenze sull'insegnamento. In particolare l'attenzione cade sulla valutazione, quale possibile supporto e sostegno necessario per far fronte all'accrescimento del numero di soggetti che popola i contesti scolastici e quale strumento atto a garantire la *qualità* dell'istruzione. Con questo termine Bloom, nel 1976 (Bloom, 1976), voleva indicare una proposta educativa che rispondesse alle esigenze dei singoli allievi, in grado di condurre tutti al raggiungimento di particolari obiettivi.

L'idea di una scuola democratica e di qualità prende sempre maggior spazio anche all'interno del panorama nazionale, come accennato la scolarizzazione di massa getta le basi per il ripensamento di una proposta formativa democratica in grado di produrre risultati d'apprendimento di qualità per tutta la popolazione studentesca. Numerosi studiosi si avvicinano al tema della ricerca in ambito educativo al fine di individuare i fattori che incidono sul processo di insegnamento e stabilirne le connessioni.

Come evidenziato da Benedetto Vertecchi (2010) dalla seconda metà del Novecento vi è stato l'emergere di un progressivo interesse di ricerca, definita come valutativa, che ha favorito lo sviluppo di connessioni tra le variabili riferibili al contesto e agli alunni con l'organizzazione delle proposte di apprendimento, al fine di migliorare la qualità dell'istruzione.

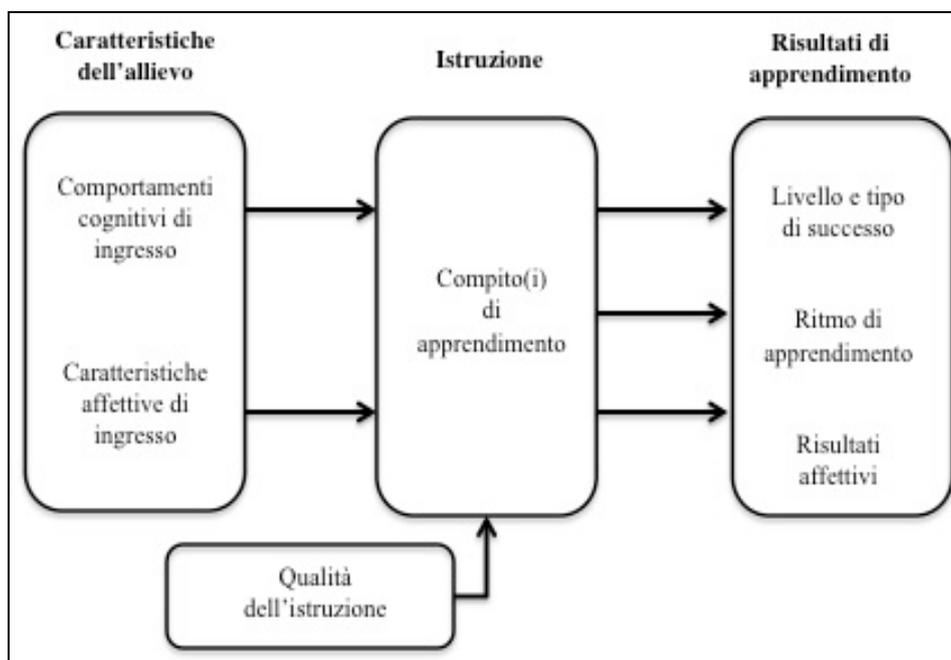
Uno degli studiosi ad introdurre una nuova prospettiva in merito a tale argomento è stato Benjamin Bloom con il suo volume edito nel 1976, dedicato alle caratteristiche umane e al cambiamento della scuola. Egli definisce la qualità dell'istruzione come un livello adeguato degli stimoli e degli esercizi proposti, nonché dei rinforzi per l'apprendimento incrementati conseguentemente ai bisogni dell'allievo, che sia misurabile come la differenza tra: le caratteristiche o

le conoscenze possedute dagli studenti prima di qualsiasi intervento formativo (ovvero i prerequisiti) e dopo il processo educativo, ovvero l'apprendimento sviluppato.

Secondo Bloom la qualità dell'istruzione si definisce proprio in base alla capacità dell'istituzione stessa di produrre un cambiamento nelle conoscenze ed, è lecito aggiungere, nelle competenze degli allievi. Un'istruzione che possa definirsi di qualità non può che basarsi su un insegnamento che sia esso stesso di qualità, condotto da docenti con una spiccata professionalità e con competenze adeguate.

Benedetto Vertecchi ha lavorato a lungo sulle tematiche appena evidenziate e, riprendendo il pensiero e la logica di Benjamin Bloom, propone la figura che segue, la quale mostra dove si colloca, all'interno del processo di insegnamento-apprendimento, la *qualità dell'istruzione*.

Fig.1: La qualità dell'istruzione all'interno del processo di insegnamento-apprendimento



"Gli allievi che accedono a una determinata proposta di istruzione presentano caratteristiche personali diverse, che si traducono in differenze

nei comportamenti cognitivi e nelle disposizioni affettive di ingresso. Se a tali allievi si rivolge (come era abitudine nella tradizione scolastica) una proposta uniforme di apprendimento, le caratteristiche personali diventano predittive del risultato che ciascuno potrà conseguire. Se, invece, si tiene conto delle differenze individuali per sviluppare proposte d'apprendimento specifiche, anche se volte a conseguire i medesimi traguardi (in ciò consiste la qualità dell'istruzione), si potranno ottenere esiti finali caratterizzati da distribuzioni poco disperse delle variabili dipendenti, costituite dal livello e tipo di successo, dal ritmo d'apprendimento e dai risultati affettivi" (Vertecchi , 2010, p. 56).

Benedetto Vertecchi commenta così l'immagine proposta, nella quale si evince chiaramente il ruolo preponderante di un'istruzione di qualità.

Le caratteristiche degli allievi sintetizzabili come “comportamenti cognitivi di ingresso” e “caratteristiche affettive di ingresso” costituiscono le variabili indipendenti da analizzare al fine di progettare una proposta formativa di qualità, che conduca tutti gli studenti a buoni risultati di apprendimento, considerabili come variabili dipendenti del processo di insegnamento. L'ottica è sicuramente quella di un sistema scolastico democratico, nel quale le caratteristiche personali non devono essere uno scoglio o diventare predittive rispetto ai risultati che ciascun studente può conseguire, ma costituiscono dei fattori di cui i docenti dovrebbero tener conto per progettare percorsi individualizzati che conducano ai medesimi traguardi di apprendimento.

Tale lettura del processo di insegnamento non può che mettere in luce la centralità della figura dell'insegnante poiché è colui che adempie il momento dell'"istruzione" e lo rende qualitativamente valido, mettendo in atto azioni che conducono all'ottenimento, da parte degli studenti, di risultati d'apprendimento accettabili.

Ma come sopperire a quel disagio, mostrato dai docenti, che caratterizza il funzionamento dei contesti scolastici? Esso viene comunemente associato alla

rigidità delle richieste provenienti dal settore dell'istruzione, all'abitudine del corpo docente ancorato a modelli d'azione tradizionali, alla scarsità economica e di risorse. La strada da percorrere sembra poter essere quella della decisione, la scelta, che modifica i comportamenti e gli atteggiamenti e rende effettivo un nuovo spazio di libertà. Il più grande ostacolo della trasformazione nella pratica d'insegnamento è proprio la scarsa capacità di assumere decisioni (Vertecchi, 2010). Essa implica, d'altro canto, una marcata professionalità dei docenti e il possesso di quelle competenze che contraddistinguono tale professione, affinché le scelte effettuate vadano efficacemente nella direzione di una scuola democratica e di qualità.

La finalità ultima di qualsiasi istituzione scolastica e, ancor più nello specifico, di ciascun docente, dovrebbe essere quella di realizzare percorsi di insegnamento-apprendimento efficaci, ovvero che conducano all'acquisizione, da parte degli alunni, di conoscenze e competenze chiave necessarie per essere cittadini attivi e consapevoli.

Ciò implica il possesso, da parte degli insegnanti i quali sono gli ideatori e i conduttori del processo educativo, di una marcata professionalità, che si esplica nella padronanza di adeguate competenze e nella messa in atto di prassi didattiche di qualità, in grado di sostenere e dirigere efficacemente l'acquisizione di conoscenze da parte degli alunni, ovvero in grado di garantire l'attuazione di un buon insegnamento, di un insegnamento didattico di qualità.

“E la professionalità, percepita e coltivata, deve includere in maniera esplicita la tensione prioritaria verso gli esiti e i risultati del processo di educazione e istruzione”. (Cardarello, 2014, p. 70).

La ricerca sperimentale che si va presentando si inserisce pienamente in questo quadro concettuale, sostenendo la necessità di fornire ai docenti un adeguato sostegno alla loro professionalità, volto all'innovazione e al miglioramento, che passa attraverso l'acquisizione di buone prassi didattiche.

La qualità dell'insegnamento, associata alla professionalità degli insegnanti e alle competenze che essi dovrebbero possedere al fine di garantire una scuola realmente democratica, sono tematiche al centro di numerosi studi effettuati da gruppi di ricerca nazionali e internazionali.

### *1.1.1. Un breve approfondimento in merito alla professionalità dell'insegnante*

La mutevolezza della società si traduce nella necessità che ciascun docente costruisca e modifichi la propria identità professionale. Si fa riferimento all'idea dell'insegnante come un professionista riflessivo, flessibile e motivato, che colloca la sua azione didattica all'interno di un progetto collegiale, nel quale si pone come protagonista attivo e dinamico.

Shaffer (1998) descrive "l'identità professionale" del docente come un'immagine che egli crea di sé, una creazione induttiva, che nasce da alcuni principi considerati come ineludibili e si trasforma nel tempo, condizionando il suo *modus operandi*, le sue prassi e le sue riflessioni.

L'immagine che l'insegnante crea in merito alla sua professionalità si costruisce nel tempo, si modifica grazie agli stimoli provenienti dal mondo esterno, così come da quelli ottenuti dalla propria azione didattica. È un'immagine in movimento, che si basa su alcuni assunti considerati come fondamentali ma, al contempo, riflette i cambiamenti generati dalla pratica e dalla formazione a cui ci si sottopone.

Si tratta, quella dell'insegnamento, di una professione che richiede numerose trasformazioni nelle quali l'obiettivo è quello di giungere alla costituzione di una classe insegnante nella quale le specificità individuali e le competenze (come si

vedrà nei paragrafi successivi) diventano elementi caratterizzanti e fortemente strategici (Paquay et al., 2001).

Numerosi studi hanno sono stati condotti in merito al tema della professionalità docente, al fine di comprendere le numerose variabili che intervengono nella realizzazione di questo processo che si esplica principalmente, come sostenuto da Tessaro, mediante dinamiche relazionali (Tessaro, 2010)

A livello europeo, sia l'UE sia l'OCSE hanno promosso numerose ricerche tese ad analizzare i sistemi scolastici dei paesi economicamente avanzati. L'Europa tuttavia, come specifica Dordit (2011) in un suo recente volume, ha sempre favorito e sostenuto lo sviluppo delle sfere dell'istruzione e formazione professionale come materie di competenza dei singoli Stati, piuttosto che tendere all'omologazione dei sistemi d'istruzione in un'ottica riduzionista. La possibilità di scelta conferita a ciascun paese non ha però fatto perdere di vista ai legislatori la necessità di stabilire un quadro teorico concettuale e normativo che offra la possibilità di comparare i profili di docenti, alunni ed istituzioni all'interno del contesto europeo<sup>1</sup>. (Dordit, 2011).

L'affermazione proposta da Dordit si poggia su un documento prodotto dall'OCSE, nel 2005, centrato sul tema della definizione della professionalità: *“Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers”*. Tale documento si basa su analisi effettuate in merito agli effetti delle politiche relative alla professionalizzazione e alla formazione dei docenti, in riferimento a 25 paesi del mondo. Il profilo professionale viene presentato come un strettamente legato alle esperienze, alle caratteristiche e agli interessi personali, ancor prima che a costrutti astratti e universali.

Viene quindi confermata l'importanza di ancorare i profili professionali al sistema educativo proprio di ciascun paese e, ancor più, alle necessità e ai bisogni propri

---

<sup>1</sup> Un'interessante analisi riguardante le caratteristiche della professione insegnante in Europa è contenuta all'interno della comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento Europeo *“Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti”* (COM 2007/392).

di ciascun contesto di riferimento, nonostante sia sicuramente essenziale stabilire a livello “macro” quali conoscenze e competenze devono caratterizzare, nella società attuale, la professionalità degli insegnanti

Nel corso dei secoli precedenti, come spiega efficacemente Volpi (2012), la figura del docente ha assunto diverse connotazioni e plurime funzioni, le quali hanno subito profonde trasformazioni a causa di modelli storicamente collocati che hanno disegnato, nel tempo, diversi profili per una stessa professione.

Tuttora l’insegnante, secondo gli studi effettuati da Alessandrini (2012), si erige come una figura che coltiva la propria professionalità in una dimensione collegiale e condivisa: la progettazione dei curricula prevede una condivisione profonda con il territorio, con le istituzioni e con i propri colleghi. Questa visione è stata rafforzata dall’attuazione della legge sull’autonomia (e le sue evoluzioni), la quale ha condotto allo spostamento della responsabilità formativa dell’individuo, la quale era in passato totalmente in carico alle istituzioni educative, per poi migrare verso la comunità quale società educante e corresponsabile della formazione del soggetto.

La professionalità del docente richiede sempre più un’educazione pluri contestuale, che dia lui la possibilità di sviluppare competenze spendibili dentro e fuori dalla scuola, investendo in una formazione didattica e disciplinare che sia in grado di rivisitare i contenuti acquisiti verso nuove conoscenze (Costa, 2011).

Si è appena accennato ad una formazione che sia il più possibile olistica, non più centrata unicamente sui contenuti, ma spostata su numerosi altri piani, poiché la qualità dell’insegnamento, così strettamente connessa alla professionalità dell’insegnante, non è legata, come dimostrano gli studi condotti da Daniela Maccario (2006) esclusivamente alla predisposizione di curricula o percorsi scolastici, ma su di essa influisce in modo significativo (come si avrà modo di vedere nei seguenti paragrafi) la modalità di insegnare, l’azione didattica, la capacità di costruire e gestire efficacemente gli aspetti connessi all’organizzazione della classe, alla metodologia e alla valutazione.

Guy Le Boterf (2008), a questo proposito, afferma che l'attività professionale di un docente non fa riferimento unicamente ad una "lista di azioni isolate", ma quest'ultime sono organizzate e strutturate all'interno di un processo che fornisce loro un significato.

La professionalità degli insegnanti deve quindi essere riconosciuta come elemento essenziale nel processo di insegnamento-apprendimento, dovrebbe venir articolata e sviluppata all'interno di percorsi di formazione adeguati, poiché ad essa

“è riconosciuta una responsabilità strategica ed è richiesta una *expertise* che va dalla costruzione concreta di percorsi d'apprendimento e di situazioni stimolo, con la proposta sapiente dei saperi disciplinari, alla scelta di orientamenti metodologici criticamente fondati, alla gestione del lavoro d'aula e delle dinamiche relazionali e comunicative, alla individuazione di approcci valutativi coerenti, adeguati ai bisogni formativi specifici” (Malizia & Cicatelli, 2009).

Emerge la figura di un docente la quale deve farsi carico di numerose competenze e conoscenze, un insegnante che crea nuove conoscenze a partire dalle pratiche e dall'interpretazione delle ricerche esistenti, per costruire un insieme di conoscenze e competenze che possono essere messe a disposizione della collegialità. Tuttavia, non è compito semplice quello di costituire una classe docente che possieda tali caratteristiche: la sfida che il nostro millennio si trova ad affrontare è quella di sviluppare figure professionali adeguate, in grado di coniugare teoria e pratica, in ambienti educativi spesso carichi di tensioni e resistenti al cambiamento. Secondo gli autori Rossi, Magnoler e Scagnetti, tale sfida si concretizza attraverso la predisposizione e l'individuazione di dispositivi che favoriscano atteggiamenti di ricerca e al contempo diano ai docenti la possibilità di sviluppare un'identità personale e professionale (Rossi et al., 2012).

In conclusione, il profilo professionale dell'insegnante che emerge a livello europeo (si veda il documento *Europa 2020*<sup>2</sup>) è quello di un professionista dell'insegnamento e dell'apprendimento, ma affinché sia possibile attuarlo concretamente, è necessario, in primo luogo, predisporre una formazione continua, che non sia praticata solo inizialmente ma continui ad esplicitarsi durante l'intera carriera del soggetto, in secondo luogo è essenziale che tale preparazione si ripercuota efficacemente nelle prassi.

Senza dimenticare che l'obiettivo ultimo al quale si deve tendere è quello di realizzare un insegnamento di qualità, affinché gli studenti, al termine del percorso educativo e formativo, posseggano quelle competenze chiave in grado da garantire loro la possibilità di mettere in pratica una cittadinanza attiva e consapevole.

Quando un insegnamento è considerabile di qualità? Quali caratteristiche deve posseder? Questo argomento verrà approfondito nel quinto capitolo, si offrirà ora solo un breve accenno utile a disegnare il filo conduttore teorico che ha guidato la ricerca sperimentale.

Il costrutto di insegnamento di qualità è stato ben analizzato da Fenstermacher e Richardson nel loro saggio del 2005, ormai divenuto un punto di riferimento per il tema in oggetto.

Secondo gli autori, nel determinare la qualità dell'insegnamento si deve tener conto di due costrutti: il buon insegnamento (*good teaching*) e l'insegnamento efficace (*successful teaching*); quest'ultimo viene identificato essenzialmente con l'acquisizione, da parte dello studente, di un adeguato livello di conoscenze e competenze, risulta pertanto valutabile solo al termine del processo di insegnamento.

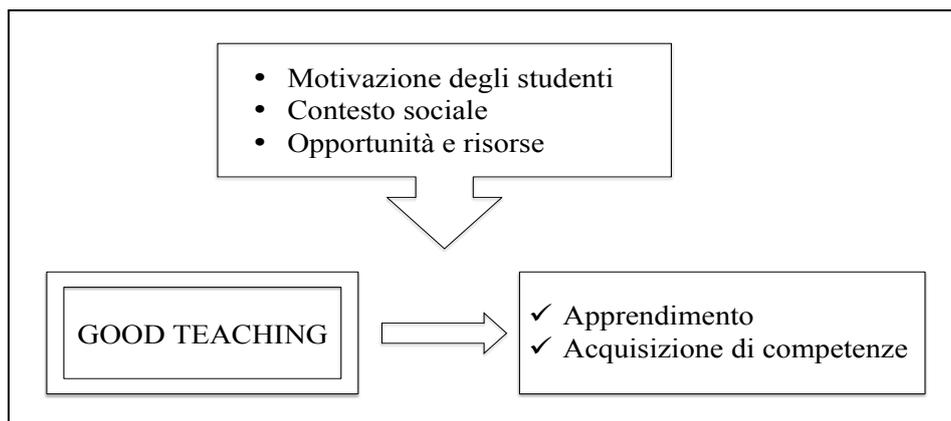
---

<sup>2</sup> Comunicazione della Commissione Europea (Bruxelles, 3.3.2010): EUROPA 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, URL: [http://ec.europa.eu/euro-pe2020/index\\_it.htm](http://ec.europa.eu/euro-pe2020/index_it.htm)

Tuttavia Fenstermacher e Richardson affermano che un insegnamento efficace non può essere definito unicamente come insegnamento di qualità, poiché intercorrono ulteriori fattori: tutti gli studenti potrebbero aver appreso ciò che l'insegnante ha loro proposto ma i contenuti e le metodologie potrebbero non essere stati appropriati. Un insegnamento di qualità deve quindi riguardare anche ciò che viene insegnato e come viene insegnato: il contenuto deve essere formalmente corretto, appropriato e funzionale agli obiettivi posti, così come la metodologia deve essere coerente e moralmente accettabile. Dal *successful teaching* si distingue quindi il *good teaching*, ovvero una buona pratica d'insegnamento caratterizzata da standard elevati relativi ai contenuti collegati alle singole discipline ed alle metodologie adottate, con una particolare attenzione alla valorizzazione delle competenze di ciascun allievo in riferimento ai contenuti proposti.

Gli autori sottolineano inoltre l'esistenza di un insieme di fattori e caratteristiche del contesto che incidono sulla realizzazione di un insegnamento di qualità e, nello specifico, sulle pratiche di insegnamento (Figura 1): una volontà e una forte motivazione da parte dello studente, una cornice sociale che sostiene il processo, ampie opportunità di apprendimento e buone pratiche d'insegnamento.

Fig.1: i fattori che incidono sulla realizzazione di un buon insegnamento



Nella consapevolezza della diversità dei due costrutti e della profonda complessità del concetto di *successful teaching*, in questa ricerca di dottorato si è scelto di occuparsi principalmente della definizione di un'idea di *good teaching* che sostenga la formazione professionale dei docenti. Tale scelta è dovuta essenzialmente alla convinzione che sia di primaria importanza analizzare il processo di insegnamento-apprendimento e poter agire su di esso, nell'ottica di una valutazione formativa che sostenga e orienti l'agire didattico dell'insegnante verso una didattica di qualità.

La complessità propria e costitutiva di questa professione mobilita la necessità di sostenere gli insegnanti nello sviluppo della loro professionalità, attraverso azioni in grado di fornire loro gli strumenti necessari per sviluppare tutte quelle competenze essenziali per gestire positivamente situazioni che richiedono interventi di tipo pedagogico, disciplinare ed organizzativo, gestiti e realizzati nell'ottica di una collegialità che contraddistingue il contesto educativo.

## **1.2. Le competenze professionali**

La complessità e il dinamismo sono i paradigmi che caratterizzano la nostra società. La scuola, e in primo luogo gli insegnanti, hanno il dovere di accogliere queste istanze e farle proprie modificando i propri costrutti, le proprie prassi, affinché l'istituzione scolastica sia realmente un'istituzione democratica che favorisca l'acquisizione di quelle competenze di base riconosciute come essenziali nella formazione del cittadino.

Le possibilità di mettere in atto dei cambiamenti volti al miglioramento dipende, sicuramente, dalle politiche educative attuate, ma necessita nel contempo di un corpo docente che posseda competenze professionalmente elevate, in grado di attuare tali innovazioni.

Da anni si è ormai consolidata la convinzione che la professionalità dell'insegnante non può consistere solo nella conoscenza della disciplina, ma richiede il possesso di competenze specifiche, che contraddistinguono tale professione. L'insegnamento, inoltre, non è semplicemente un insieme di saperi da "trasmettere" ma, piuttosto, dovrebbe consistere nell'organizzazione di situazioni in grado di favorire l'apprendimento. L'attenzione si sposta quindi sulla necessità di sviluppare "specifiche competenze professionali" (Ciraci, 2012).

L'immagine del "professionista riflessivo" proposta da Schön riassume perfettamente l'idea di questa rinnovata figura professionale. L'autore descrive l'insegnante professionista come colui che possiede: i saperi disciplinari; gli "schemi d'azione" che gli permettono di attivare le proprie conoscenze negli specifici contesti; le "attitudini" essenziali per praticare l'insegnamento, come ad esempio la capacità di collaborare o di gestire le proprie emozioni. Tali caratteristiche vanno a costituire, secondo Schön, le competenze professionali essenziali affinché l'insegnante sia un professionista esperto (Schön, 1983).

Un'attenzione particolare merita il concetto di "competenza". Pellerey la definisce come

"la capacità di far fronte ad un compito, o un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e ad utilizzare quelle esterne in modo coerente e fecondo" (Pellerey, 2004, p. 12).

Deakin Crick (2008) definisce la competenza come una complessa combinazione di conoscenze, abilità, capacità di comprendere, valori, attitudini e desideri, che contribuiscono a rendere effettiva l'azione umana.

Un importante documento della Commissione Europea (2013), propone invece la seguente definizione delle competenze dell'insegnante:

*"Teaching competences are thus complex combinations of knowledge, skills, understanding, values and attitudes, leading to effective action in situation. Since teaching is much more than a task, and involves values or assumptions*

*concerning education, learning and society, the concept of teacher competences may resonate differently in different national context”.*

(Commissione Europea, 2013, p. 8)

La competenza quindi è molto più di un compito operativo, supera il saper fare e non si limita alla mera ripetizione della conoscenza acquisita ma implica una consapevolezza delle ragioni che muovono tale azione e una forte capacità di regolare tale azione (Ciraci, 2012).

Cos'è la competenza professionale di un insegnante? Da quali elementi dovrebbe essere caratterizzata? Un breve excursus dei principali apporti sul tema delle competenze professionali, provenienti dall'ambito nazionale ed internazionale, aiuteranno a far luce su un tema così complesso

### *1.2.1. Perrenoud: la definizione del concetto di competenza*

Per iniziare il percorso che ci condurrà ad approfondire il concetto di competenze è interessante soffermarsi sulla definizione del concetto di competenza proposto da Philippe Perrenoud (2002), in merito alla professionalità docente. L'autore ha dedicato molti dei suoi studi su tale concetto, arrivando a definirne l'essenza. Egli la definisce come una

“capacità di mobilitare diverse risorse cognitive per far fronte ad un certo tipo di situazioni. Questa definizione insiste su quattro aspetti:

1. le competenze non sono esse stesse dei saperi, dei saper-fare o delle attitudini, ma mobilitano, integrano, orchestrano tali risorse;
2. questa mobilitazione è pertinente solo in situazione; ogni situazione costituisce un caso a se stante, se può essere trattata per analogia con altre già situazioni, già incontrate;
3. l'esercizio della competenza passa attraverso operazioni mentali complesse, sottese da schemi di pensiero, che permettono di determinare

(più o meno coscientemente e rapidamente) e di realizzare (più o meno efficacemente) un'azione relativamente adatta alla situazione;

4. le competenze professionali si costruiscono, in formazione, ma anche secondo la navigazione quotidiana di un esperto, da una situazione di lavoro ad un'altra" (Perrenoud, 2002, p. 14).

L'autore individua tre elementi, tra di loro complementari, che sono fondamentali per la descrizione di una competenza:

1. le situazioni in cui essa risulta efficace;
2. le conoscenze teoriche e metodologiche, le risorse mentali e materiali che mette in campo, le attitudini e le competenze specifiche, gli schemi d'azione, valutativi percettivi e decisionali;
3. la *forma mentis* e gli schemi intellettivi che intervengono nel sollecitare, nell'attivare le risorse necessarie per fronteggiare una situazione complessa e al contempo concreta.

Perrenoud sottolinea un ulteriore aspetto rilevante per la nostra analisi, ovvero egli mette in evidenza che il possesso di una competenza presuppone l'esistenza di risorse da "mobilitare", ma

"Nessuna risorsa appartiene esclusivamente ad una competenza, considerato che può essere mobilitata anche da altre. È per questo che molti dei nostri concetti sono utilizzabili in numerosi contesti e sono al servizio di numerose e differenti intenzioni. La stessa cosa accade per una parte delle nostre conoscenze, delle nostre modalità di trattare le informazioni, dei nostri schemi di percezione, di valutazione e di ragionamento" (Perrenoud, 2003, pp 38-39).

Analizzare le competenze, secondo Perrenoud (2002), è una pratica che richiama costantemente teorie del pensiero e dell'azione situata, così' come un approfondimento delle pratiche che contraddistinguono la professione. Resta ora da individuare quali sono le competenze che un'insegnante dovrebbe possedere affinché possono dar vita ad un insegnamento di qualità.

### *1.2.2. L'identificazione delle competenze: suggestioni dal panorama nazionale e internazionale*

Esistono cospicui esempi, nella letteratura nazionale ed internazionale, sull'identificazione delle competenze ritenute essenziali per un insegnante efficace, che attui una didattica di qualità.

Un'analisi particolarmente approfondita è quella proposta da Umberto Margiotta (1999), secondo il quale cinque sono le dimensioni che definiscono l'insegnante di qualità: la conoscenza degli specifici settori disciplinari e del contenuto dei programmi, le competenze didattiche e metodologiche, la capacità di riflessione e di autocritica, l'empatia o la capacità di identificarsi negli altri affinché i risultati ottenuti negli allievi non siano solo cognitivi, ma anche connotati da affettività, la competenza gestionale.

Tali dimensioni possono essere suddivise secondo l'autore in ulteriori quattordici caratteristiche. Esse sono: l'impegno e il coinvolgimento, la didattica disciplinare (conoscere e saper trasmettere concetti e competenze), voler bene ai ragazzi, essere di buon esempio, saper gestire i gruppi, integrare le nuove tecnologie, padroneggiare molteplici modelli d'insegnamento e d'apprendimento (riconoscere e rispettare l'individualità di ciascun alunno, i suoi tempi d'apprendimento e le sue esigenze; pianificare il lavoro scolastico come attività cooperativa, in gruppi), saper adattare e improvvisare, conoscere gli studenti, scambiare idee con altri insegnanti, riflettere, collaborare con i colleghi, migliorare la propria professionalità, contribuire alla società nel suo complesso (Margiotta, 1999).

Un ulteriore esempio ci viene fornito da Lorena Milani (2000), docente di pedagogia generale e sociale presso l'Università di Torino, la quale propone un elenco delle competenze dell'insegnante, distinguendo tra quelle specifiche (che si riferiscono al nucleo disciplinare e pedagogico- didattico della professionalità) e quelle aspecifiche:

*Competenze specifiche*

- progettare e gestire gli interventi di apprendimento definendo le finalità, gli obiettivi e i traguardi dei singoli e dei gruppi, gestendo le risorse umane della scuola e del territorio, utilizzando bene i tempi e gli spazi, impiegando appropriate metodologie disciplinari e interdisciplinari, distribuendo il carico di lavoro tra gli allievi, definendo i criteri di valutazione);
- gestire la classe, con particolare riferimento alle dinamiche di gruppo, e orientare gli alunni verso la conquista dell'autonomia individuale;
- gestire le tecnologie educative e lavorare in team;
- gestire i rapporti con i genitori liberando la relazione da ogni altro scopo che non sia quello educativo del soggetto in formazione;
- creare legami ed interazioni con il territorio facendosi promotori di progetti e interpreti di segnali e bisogni formativi specifici per promuovere e sostenere gli interessi della comunità locale

*Competenze aspecifiche*

- lavorare in gruppo (nella programmazione, nei collegi, in team) a livello istituzionale-progettuale, educativo- didattico, intersistemico e interistituzionale;
- saper animare coinvolgendo e sollecitando i soggetti a socializzare, e a esprimersi anche in forma ludica;
- essere promotori di una cultura dell'infanzia e dell'adolescenza;
- comunicare efficacemente scambiando esperienze, sentimenti e costruendo legami;
- gestire la relazione educativa avendo disponibilità di accogliere l'altro e di formare l'altro verso la trasparenza e l'autenticità;
- saper indagare, organizzare, ascoltare e osservare;
- gestire la complessità sviluppando la capacità di interpretare i cambiamenti socio-culturali. (Milani, 2002, p.5)

Quest'ultimo gruppo di competenze, secondo Lorena Milani, svolge una funzione essenziale e complementare per una formazione integrale della professionalità insegnante.

Più specifica e approfondita è l'analisi proposta da Philippe Perrenoud (2002): egli presenta un inventario delle competenze che contribuiscono a ridefinire la professionalità dell'insegnante nell'ottica di una formazione continua, partendo dalle necessità emergenti nella contemporaneità, che sia quindi coerente con i mutamenti in atto nel sistema educativo. Perrenoud utilizza come guida il testo adottato a Ginevra nel 1996, per l'appunto sulla formazione continua, nella quale definizione esso è stato attivamente coinvolto.

L'autore riprende dal testo di riferimento dieci competenze essenziali per l'insegnamento, considerandolo come un mestiere non immutabile, che necessita di una continua ridefinizione. Le competenze individuate come principali sono il risultato di una costruzione teorica congiunta alle attuali necessità di cambiamento. Ciascuna di essa è ulteriormente suddivisa in competenze più specifiche che costituiscono le sue *competenze principali*, frutto di un lavoro induttivo; infatti ciascuna competenza mobilita a sua volta un insieme di competenze minori, che gravitano intorno ad essa e possono esserne indipendenti.

Esse sono:

<p>1. Organizzare ad animare situazioni d'apprendimento</p> <p>Conoscere, per una data disciplina, i contenuti da insegnare e la loro traduzione in obiettivi d'apprendimento.</p> <p>Lavorare a partire dalle rappresentazioni degli alunni.</p> <p>Lavorare a partire dagli errori e dagli ostacoli all'apprendimento.</p> <p>Costruire e pianificare dispositivi e sequenze didattiche.</p> <p>Impegnare gli alunni in attività di ricerca, in progetti di conoscenza.</p>
<p>2. Gestire la progressione degli apprendimenti</p> <p>Ideare e gestire situazioni-problema adeguati al livello e alle possibilità degli alunni.</p> <p>Acquisire una visione longitudinale degli obiettivi dell'insegnamento.</p> <p>Stabilire legami con le teorie che sottendono alle attività d'apprendimento.</p> <p>Osservare e valutare gli alunni in situazioni d'apprendimento, secondo un approccio formativo.</p>

<p>Redigere bilanci periodici di competenze e prendere decisioni di progressione.</p>
<p>3. Ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione</p> <p>Gestire l'eterogeneità in seno ad un gruppo-classe.</p> <p>Aprire, allargare la gestione della classe ad uno spazio più vasto.</p> <p>Praticare il sostegno integrato, lavorare con alunni in grande difficoltà.</p> <p>Sviluppare la cooperazione fra alunni e alcune forme semplici di mutuo insegnamento.</p>
<p>4. Coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro</p> <p>Suscitare il desiderio d'imparare, esplicitare il rapporto con il sapere, il senso del lavoro scolastico e sviluppare la capacità di autovalutazione nel bambino.</p> <p>Istituire un consiglio degli alunni e negoziare con loro diversi tipi di regole et contratti.</p> <p>Offrire attività di formazione opzionali.</p> <p>Favorire la definizione di un progetto personale dell'alunno.</p>
<p>5. Lavorare in gruppo</p> <p>Elaborare un progetto di gruppo, delle rappresentazioni comuni.</p> <p>Animare un gruppo di lavoro, gestire riunioni.</p> <p>Formare e rinnovare un gruppo pedagogico.</p> <p>Affrontare e analizzare insieme situazioni complesse, pratica e problemi professionali.</p> <p>Gestire crisi o conflitti fra persone.</p>
<p>6. Partecipare alla gestione della scuola</p> <p>Elaborare, negoziare un progetto d'istituto.</p> <p>Gestire le risorse della scuola.</p> <p>Coordinare, animare una scuola con tutti i suoi interlocutori.</p> <p>Organizzare e fare evolvere, in seno alla scuola, la partecipazione degli alunni.</p>
<p>7. Informare e coinvolgere i genitori</p> <p>Animare riunioni d'informazione e di dibattito.</p> <p>Avere colloqui.</p> <p>Coinvolgere i genitori nella costruzione dei saperi.</p>
<p>8. Servirsi delle nuove tecnologie</p> <p>Utilizzare software per l'edizione di documenti.</p> <p>Sfruttare le potenzialità didattiche dei software in relazione agli obiettivi dei campi</p>

<p>d'insegnamento.</p> <p>Comunicare a distanza per mezzo della telematica.</p> <p>Utilizzare gli strumenti multimediali nel proprio insegnamento.</p>
<p>9. Affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione</p> <p>Prevenire la violenza a scuola e in città.</p> <p>Lottare contro i pregiudizi e le discriminazioni sessuali, etniche e sociali.</p> <p>Partecipare alla realizzazione di regole di vita comune riguardanti la disciplina a scuola, le sanzioni, l'apprezzamento della condotta.</p> <p>Analizzare la relazione pedagogica, l'autorità, la comunicazione in classe.</p> <p>Sviluppare il senso di responsabilità, la solidarietà, il sentimento di giustizia.</p>
<p>10. Gestire la propria formazione continua</p> <p>Saper esplicitare le proprie pratiche didattiche.</p> <p>Redigere il proprio bilancio di competenze e il proprio programma personale di formazione continua.</p> <p>Negoziare un progetto di formazione comune con colleghi (gruppo, scuola, rete).</p> <p>Coinvolgersi in compiti su scala d'un ordine d'insegnamento o del sistema educativo.</p> <p>Accogliere i nuovi colleghi e partecipare alla loro formazione.</p>

Tali competenze devono essere considerate, secondo l'autore, come elementi di partenza per ulteriori approfondimenti e modificazioni, non costituiscono un elenco esauriente e immutabile. Esse rappresentano, piuttosto, un orizzonte a cui tendere, in un'ottica di una rinnovata formazione della professionalità docente

A livello europeo, la Commissione per *Educationa and Training* ha individuato e definito le competenze degli insegnanti suddividendole in 3 macro aree: *Knowledge and understanding, Skills, Dispositions: beliefs, attitudes, values, commitment.*

Gli aspetti che vanno a definire e specificare ciascuna categoria derivano da un ampio lavoro comparativo svolto dalla Commissione nei paesi membri. Esso è stato realizzato al fine di creare un terreno comune, che raccogliesse le varie

esperienze, ricerche attuate e riferimenti normativi, utile allo sviluppo di future azioni politico-educative.

La seguente tabella (Tabella 1), tratta dal rapporto “*Supporting teacher competence development for better learning outcomes*” (Commissione Europea, 2013), evidenzia gli aspetti che dovrebbero identificare le competenze dell’insegnante:

Tab. 1: *Competence of teaching*

Knowledge and understanding	Subject matter knowledge
	Pedagogical Content Knowledge (PCK), implying deep knowledge about content and structure of subject matter: <ul style="list-style-type: none"> <li>knowledge of tasks, learning contexts and objectives</li> <li>knowledge of students' prior knowledge and recurrent, subject-specific learning difficulties</li> <li>strategic knowledge of instructional methods and curricular materials</li> </ul>
	Pedagogical knowledge (knowledge of teaching and learning processes)
	Curricular knowledge (knowledge of subject curricula – e.g. the planned and guided learning of subject-specific contents)
	Educational sciences foundations (intercultural, historical, philosophical, psychological, sociological knowledge)
	Contextual, institutional, organizational aspects of educational policies
	Issues of inclusion and diversity
	Effective use of technologies in learning
	Developmental psychology
	Group processes and dynamics, learning theories, motivational issues
	Evaluation and assessment processes and methods
	Skills
Using teaching materials and technologies	
Managing students and groups	
Monitoring, adapting and assessing teaching/learning objectives and processes	

	Collecting, analysing, interpreting evidence and data (school learning outcomes, external assessments results) for professional decisions and teaching/learning improvement
	Using, developing and creating research knowledge to inform practices
	Collaborating with colleagues, parents and social services
	Negotiation skills (social and political interactions with multiple educational stakeholders, actors and contexts)
	Reflective, metacognitive, interpersonal skills for learning individually and in professional communities
	Adapting to educational contexts characterised by multi-level dynamics with cross- influences (from the macro level of government policies to the meso level of school contexts, and the micro level of classroom and student dynamics)
Dispositions: beliefs, attitudes, values, commitment	Epistemological awareness (issues concerning features and historical development of subject area and its status, as related to other subject areas)
	Teaching skills through content
	Transferable skills
	Dispositions to change, flexibility, ongoing learning and professional improvement, including study and research
	Commitment to promoting the learning of all students
	Dispositions to promote students' democratic attitudes and practices, as European citizens (including appreciation of diversity and multiculturalism)
	Critical attitudes to one's own teaching (examining, discussing, questioning practices)
	Dispositions to team-working, collaboration and networking
	Sense of self-efficacy

In ambito statunitense, abbiamo numerosi esempi di agenzie educative o gruppi di ricercatori che si sono dedicate alla definizione di standard che dovrebbero delineare la professionalità del docente.

L'InTASC, *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium*, è un consorzio statunitense costituito da alcune agenzie educative statali e organizzazioni educative nazionali. Nasce nel 1987 con l'obiettivo di riformare e definire la formazione dei docenti e il loro sviluppo professionale. Il lavoro svolto da questa agenzia ha un assunto fondamentale: "An effective teacher must be able to integrate content knowledge with the specific strengths and needs of students to assure that all students learn and perform at high levels"<sup>3</sup>.

Da questa premessa, nel 1992 il gruppo di lavoro elabora un modello che definisce le competenze chiave dell'insegnante, successivamente rielaborato per adattarsi alle nuove esigenze poste dalla società e dalla normativa.

Nel 2013 viene pubblicato "*The InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0: A Resource for Ongoing Teacher Development*" un documento che descrive i nuovi bisogni formativi del docente e quali sono gli "standard" che ciascun docente dovrebbe attuare al fine di proporre una didattica efficace che favorisca un'effettiva acquisizione di conoscenze e competenze da parte degli studenti.

"These standards are no longer intended only for "beginning" teachers but as professional practice standards"(InTASC, 2013, p.6).

Gli standard sono dieci, raggruppati in quattro categorie:

- *The learner and learning*
  1. *Learner development*
  2. *Learning differences*
  3. *Learning environments*
- *Content*
  1. *Content knowledge*

---

<sup>3</sup>

[http://www.ccsso.org/Resources/Programs/Interstate\\_Teacher\\_Assessment\\_Consortium\\_%28InTASC%29.html](http://www.ccsso.org/Resources/Programs/Interstate_Teacher_Assessment_Consortium_%28InTASC%29.html)

## 2. *Application of content*

- *Instructional practice*
  1. *Assessment*
  2. *Planning for instruction*
  3. *Instructional strategies*
- *Professional responsibility*
  1. *Professional learning and ethical practice*
  2. *Leadership and collaboration*

Un ulteriore esempio in ambito anglofono sulla definizione delle competenze per l'insegnante, è quello proposto dalla ricercatrice Charlotte Danielson (2011). Nel 2011, insieme al gruppo di ricerca con cui collabora, ha pubblicato la terza edizione del *Framework for Teaching* (le precedenti edizioni erano state pubblicate nel 1997 e nel 2003), esito di un lavoro di ricerca iniziato negli anni '90. Il documento fornisce un quadro generale delle responsabilità e delle competenze ritenute essenziali per ciascun docente al fine di promuovere l'apprendimento degli alunni, è un esempio importante di un positivo connubio tra studi empirici e ricerca teorica.

*“The Framework for Teaching identifies those aspects of a teacher's responsibilities that have been documented through empirical studies and theoretical research as promoting improved student learning. Although not the only possible description of practice, these responsibilities seek to define what teachers should know and be able to do in the exercise of their profession” (Danielson, 2011, p. IV).*

Charlotte Danielson (2011) si pone l'obiettivo di definire ciò che l'insegnante deve “conoscere” e “saper fare”, individuando 22 componenti, aggregati a loro volta in quattro ambiti: *planning and preparation, the classroom environment, instruction, professional responsibilities*.

Ogni ambito è quindi formato da alcuni componenti, ciascuno dei quali è a sua volta descritto da elementi (da due a cinque) che ne specificano le caratteristiche.

Inoltre per ogni componente sono stati definiti tre livelli di prestazione progressivi, una sorta di rubrica. Tale strumento è previsto che possa essere utilizzato sia in fase di valutazione diagnostica, sia come supporto alla pratica di ciascun insegnante.

I componenti, raggruppati in ambiti, sono:

- *Planning and preparation*
  1. *Demonstrating knowledge of content and pedagogy*
  2. *Demonstrating knowledge of students*
  3. *Setting instructional outcomes*
  4. *Demonstrating knowledge of resources*
  5. *Designing coherent instruction*
  6. *Designing student assessments*
- *The classroom environment*
  7. *Creating an environment of respect and rapport*
  8. *Establishing a culture for learning*
  9. *Managing classroom procedures*
  10. *Managing student behavior*
  11. *Organizing physical space*
- *Instruction*
  12. *Communicating with students*
  13. *Using questioning and discussion techniques*
  14. *Engaging students in learning*
  15. *Using assessment in instruction*
  16. *Demonstrating flexibility and responsiveness*
- *Professional responsibilities*
  17. *Reflecting on teaching*
  18. *Maintaining accurate records*
  19. *Communicating with families*
  20. *Participating in a professional community*

*21. Growing and developing professionally*

*22. Showing professionalism.*

### **1.3. Quali competenze per un'adeguata professionalità**

Da una prima analisi dei contributi apportati risulta essenziale che l'insegnante, oltre ad avere una conoscenza approfondita dei contenuti disciplinari, possieda buone abilità nel gestire ed utilizzare efficacemente le diverse modalità con cui il sapere può essere trasmesso, sappia cogliere gli elementi che caratterizzano ciascun contesto ed adattare la propria azione alle molteplici situazioni.

In ogni nuova circostanza l'insegnante dovrebbe poter attingere dal proprio bagaglio culturale e confrontarsi con le esperienze pregresse, consolidate in modelli didattici e professionali; risulta pertanto essenziale riuscire a mantenere una visione globale del proprio operato.

E' proprio in queste azioni che si realizza pienamente la libertà e la responsabilità con cui il docente trasmette la cultura.

Come specifica Raffaella Biagioli, il docente necessita di conoscenze fondate sulla ricerca, dovrebbe essere un professionista dell'insegnamento

“Saper insegnare vuol dire essere specialista della complessa capacità di mediare e trasformare le conoscenze curriculari di contenuto, allo scopo di adattarle alle conoscenze del soggetto e del suo contesto e rendendole coerenti alle procedure, in maniera che l'alchimia dell'apprendimento abbia luogo nel discente; processo mediato da una solida conoscenza scientifica in tutti i campi e da una rigorosa padronanza del sapere tecnico-didattico, e informato da un atteggiamento costantemente meta-analitico, pronto a mettere in discussione e a interpretare il proprio operato e a immettere nuovamente, con freschezza ed energia, i frutti dell'analisi nel lavoro didattico” (Biagioli e Zappaterra, 2010, pp. 28-29).

Biagioli inoltre identifica come essenziale per il docente la capacità di riflettere: sul proprio operato, su un'azione già conclusa o nel corso dell'attività stessa, per assumere decisioni in grado di cambiare le situazioni (Biagioli e Zappaterra, 2010).

L'insegnante, affinché acquisisca le competenze ritenute essenziali per la sua professione, dovrebbe essere immerso in una formazione continua orientata coerentemente con i cambiamenti in corso nel sistema educativo.

Un'adeguata formazione del docente dovrebbe quindi prevedere l'acquisizione di competenze disciplinari, didattiche, metodologiche ed epistemologiche.

Una forte professionalizzazione, afferma Giuliano Franceschini, renderà possibile la realizzazione di una scuola che sappia rispondere alla complessità del contesto sociale (Franceschini, 2006).

“La scuola primaria italiana ha come suo specifico compito quello di far conoscere per far sapere, insegnare a studiare per acquisire competenze, in rapporto con una programmazione educativa con modalità didattiche condizionate dai traguardi cognitivi che i bambini possono e debbono raggiungere” (Biagioli e Zappaterra, 2010, p.24).

Questo processo non può prescindere da una professionalità docente qualificata, che necessita però di una formazione continua, in grado di consolidare le conoscenze e le competenze acquisite, apportando innovazione. La pratica formativa non è un processo standardizzato ma deve essere caratterizzata dalla flessibilità, per poter rispondere adeguatamente ai bisogni soggettivi (del docente) o collettivi (dell'istituzione), valorizzando l'autonomia didattica.

I nuclei fondamentali intorno ai quali dovrebbe costituirsi una formazione continua, secondo Raffaella Biagioli, sono: l'aggiornamento disciplinare, per fornire competenze disciplinari e interdisciplinari che tengano conto delle innovazioni che si riscontrano in ciascuna disciplina; l'aggiornamento didattico, relativamente alle metodologie e strategie utili non solo alla trasmissione del sapere, ma all'acquisizione, da parte degli studenti, di competenze e atteggiamenti

tali da poter favorire un atteggiamento di scoperta e rielaborazione del sapere stesso; l'aggiornamento relazionale, inteso come sviluppo delle competenze relazionali; l'aggiornamento organizzativo, essenziale in una realtà complessa e articolata (Biagioli e Zappaterra, 2010).

La Commissione Europea, in una comunicazione del 2007, esplicita quelli che dovrebbero essere i punti cardine della formazione degli insegnanti e le competenze che dovrebbero possedere:

“Gli insegnanti hanno una funzione da svolgere nel preparare gli alunni all'ingresso nella società e nel mondo del lavoro. In qualsiasi momento della loro carriera gli insegnanti devono poter accedere a o essere in grado di acquisire tutta la gamma di conoscenze relative ad una materia, le conoscenze e le capacità pedagogiche necessarie per essere in grado di aiutare i giovani a realizzare le loro piene potenzialità. In particolare gli insegnanti devono possedere le capacità necessarie per: identificare le esigenze specifiche di ciascun discente e rispondere a queste esigenze con un'ampia gamma di strategie didattiche; sostenere lo sviluppo dei giovani affinché diventino discenti pienamente autonomi in tutto l'arco della loro vita; aiutare i giovani ad acquisire le competenze elencate nel Quadro comune europeo di riferimento sulle competenze; lavorare in contesti multiculturali (compresa la capacità di comprendere il valore della diversità e il rispetto per la differenza); nonché lavorare in stretta collaborazione con colleghi, genitori e la comunità in senso lato.

Date le esigenze sempre maggiori cui devono rispondere i dirigenti scolastici e le difficoltà spesso riscontrate dell'attribuzione di incarichi direttivi, sarebbe inoltre utile che gli insegnanti avessero l'opportunità di acquisire, sviluppare e utilizzare competenze manageriali” (Commissione Europea, 2007, pp.13-14).

Inoltre:

“Come nel caso di qualsiasi altra professione moderna, gli insegnanti hanno anche la responsabilità di ampliare i confini delle loro conoscenze professionali attraverso una cultura della riflessione, attraverso attività di ricerca e un impegno sistematico per lo sviluppo professionale continuo in tutto l'arco della carriera” (Commissione Europea, 2007, pp.13-14)”.

In linea con il dibattito internazionale molti paesi dell'Unione Europea stanno lavorando in questa direzione, ovvero verso lo sviluppo di una marcata professionalità dei docenti. Ciò ha dato seguito ad una modificazione dei programmi ministeriali all'interno dei singoli stati membri dell'unione, con la conseguente emanazione di nuove riforme dell'istruzione. Quest'ultime tengono conto di un ulteriore documento, emanato dalla Comunità Europea nel 2006 (2006b), nel quale si definiscono le competenze chiave che dovrebbero possedere i futuri cittadini e, conseguentemente, che dovrebbero essere acquisite nel percorso formativo.

Nello specifico, il parlamento Europeo e il Consiglio dell'Unione Europea hanno definito 8 competenze chiave per la formazione permanente. Esse sono:

(1) comunicazione nella madrelingua, (2) comunicazione nelle lingue straniere, (3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, (5) imparare a imparare, (6) competenze sociali e civiche, (7) spirito d'iniziativa e imprenditorialità, (8) consapevolezza ed espressione culturale (Commissione Europea, 2006b, p.4).

In Italia tali cambiamenti normativi sono stati recepiti ed esplicitati con l'emanazione definitiva, nel 2012, delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (MIUR, D.M. 254, 2012). Di seguito alcuni stralci delle Indicazioni che mettono in evidenza tale connessione:

“Nel rispetto e nella valorizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, le Indicazioni costituiscono il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole. (...) La costruzione del

curricolo è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa. (...) A partire dal curricolo di istituto, i docenti individuano le esperienze d'apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee, con attenzione all'integrazione fra le discipline e alla loro possibile aggregazione in aree, ...” (MIUR, D.M. 254, 2012, p.12).

“Agli insegnanti competono la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione, nonché la scelta dei relativi strumenti, nel quadro dei criteri deliberati dagli organi collegiali. (...) Alle singole istituzioni scolastiche spetta, inoltre, la responsabilità dell'autovalutazione, che ha la funzione di indurre modalità riflessive sull'intera organizzazione dell'offerta educativa e didattica della scuola, per svilupparne l'efficacia, anche attraverso dati di rendicontazione sociale o emergenti da valutazioni esterne” (MIUR, D.M. 254, 2012, p. 13).

“Assume particolare rilievo la comunità professionale dei docenti che, valorizzando la libertà, l'iniziativa e la collaborazione di tutti, si impegna a riconoscere al proprio interno le differenti capacità, sensibilità e competenze, a farle agire in sinergia, a negoziare in modo proficuo le diversità e gli eventuali conflitti per costruire un progetto di scuola partendo dalle Indicazioni nazionali. Questo processo richiede attività di studio, di formazione e di ricerca da parte di tutti gli operatori scolastici ed in primo luogo da parte dei docenti” (MIUR, D.M. 254, 2012, p.14).

### *1.3.1. Alcune ricerche sul tema della valutazione delle competenze professionali*

Questo ampio dibattito in ambito nazionale ed internazionale e i cambiamenti introdotti con le nuove normative hanno dato vita a cospicue modifiche dei

programmi scolastici, ma ciò non risulta essere sufficiente per sostenere un effettivo sviluppo delle competenze dell'insegnante. Molti studiosi hanno realizzato ricerche al fine di analizzare e valutare quelle che sono le competenze essenziali degli insegnanti, affinché possano considerarsi dei professionisti competenti. Tuttavia, prima di passare ad un'analisi delle esperienze condotte in ambito nazionale ed internazionale sulla valutazione delle competenze dell'insegnante, è interessante conoscere e approfondire il modello proposto da Mitzel (1960), poiché ci mostra che tale ricerca, interessata a studiare e valutare le competenze professionali come fattore incidente sul processo di insegnamento-apprendimento sia un interesse piuttosto recente. Egli identifica quattro gruppi di variabili che vanno ad incidere sull'efficacia dell'insegnamento: variabili di contesto (tratti degli studenti, caratteristiche del gruppo classe e dell'intera comunità scolastica); variabili predittive (caratteristiche personali dell'insegnante, la sua formazione professionale); variabili di processo (comportamenti degli allievi e del docente); variabili di prodotto (esiti del processo di insegnamento-apprendimento a breve e lungo termine).

Negli anni venti del secolo scorso furono effettuate le prime ricerche sull'efficacia dell'insegnante, l'obiettivo era quello di selezionare i docenti eccellenti e quelli con maggiori carenze. Le variabili prese in considerazione erano esclusivamente quelle predittive e l'effetto ottenuto, ovvero il prodotto, l'apprendimento conseguito. La logica che sottendeva tali ricerche era quella del controllo, non vi era alcun interesse nel miglioramento dell'azione professionale; l'insegnante infatti non veniva coinvolto nel processo valutativo che era totalmente a carico di un ricercatore esterno.

Successivamente, l'interesse dei ricercatori si spostò sulla valutazione dei processi d'insegnamento, sull'interazione e sugli effettivi comportamenti messi in atto da insegnante e studenti; furono quindi ideati, negli anni Quaranta, dei sistemi e degli strumenti preposti all'osservazione, la classificazione, la descrizione, la

quantificazione e l'interpretazione dei comportamenti messi in atto, nel contesto classe, dai diversi attori coinvolti.

La finalità era quella di rendere gli insegnanti consapevoli dei propri atteggiamenti, delle prassi messe in atto, per innescare una riflessione in grado di condurre al miglioramento e all'innovazione.

In tali sistemi sono stati però riscontrati numerosi limiti per quanto concerne la loro applicazione; rappresentano comunque un'importante evoluzione per quanto concerne la ricerca in ambito valutativo, poiché hanno permesso di prendere in esame il processo formativo, riconoscendo un'importanza particolare all'interazione tra insegnante e studenti (Petracca e Sacchi, 2002).

In ambito nazionale le esperienze di ricerca nel campo della valutazione dell'efficacia e della qualità delle competenze degli insegnanti non sono molto numerose e riguardano quasi esclusivamente la valutazione delle competenze acquisite dagli insegnanti in servizio (Torre e Ricchiardi, 2007).

Carlo Petracca e Giancarlo Sacchi (2002), nel loro saggio "Progettazione e valutazione nella scuola dell'autonomia", presentano un esempio di una ricerca avviata in un Istituto Comprensivo delle Marche, relativamente alla valutazione dell'efficacia.

Il gruppo di ricerca, guidato da esperti, era composto da: i docenti che facevano parte delle commissioni operanti nella scuola (pedagogico-didattica giuridico amministrativa, organizzativa, integrazione e comunicazione), i quattro referenti del comitato dei coordinatori dei consigli di classe e due collaboratori del preside.

Il gruppo, in seguito ad uno studio approfondito della letteratura esistente, si è occupato della costruzione di un modello per l'analisi dell'efficacia degli insegnanti tramite la ricerca di indicatori di qualità e la definizione puntuale del campo di indagine. La prima problematica affrontata è stata la differenziazione tra indicatori riguardante il "saper essere" dell'insegnante e quelli relativi al "saper fare". Quest'ultimi costituiscono la competenza professionale e possono essere acquisiti attraverso lo studio o l'esperienza. Il "saper essere" invece riguarda

maggiormente la personalità e il carattere del docente; essendo caratteristiche individuali, predisposizioni, sono scarsamente legate all'apprendimento, quindi i cambiamenti sono più difficilmente effettuabili. Sarebbe interessante attuare una valutazione del "saper essere" nella fase del reclutamento ma, come specificano gli autori, non esistono esperienze significative in proposito. Il gruppo di ricerca ha quindi deciso focalizzare la propria attenzione sul "saper fare" dell'insegnante, al fine di costruire indicatori di qualità utili per la costruzione del modello d'analisi

Per ciò che concerne la definizione del campo d'indagine sono state individuate quattro dimensioni, imprescindibili per l'analisi dell'agire educativo e didattico dell'insegnante.

Entrando nel dettaglio di ciascuna dimensione, la prima competenza richiesta al docente è quella di padroneggiare i saperi della propria disciplina: conoscere i contenuti da trasmettere agli allievi e aver chiari gli obiettivi, saper selezionare e organizzare i nuclei essenziali, aggiornarsi e provare passione per ciò che si insegna, ovvero essere emotivamente coinvolti.

Un elemento complementare alla conoscenza dei saperi disciplinare è il "come insegnare". Le metodologie rivestono un ruolo essenziale nell'agire didattico e ad esse è finalizzata la maggior parte delle pratiche di tirocinio. Le caratteristiche che dovrebbe possedere un'insegnante efficace sono: essere efficace nelle lezioni, integrare i diversi linguaggi nelle singole discipline (verbale, specifico, simbolico), coordinare la propria attività con quella degli altri insegnanti del proprio team (classe, interclasse), socializzare i prodotti realizzati dagli studenti poiché risulta fortemente motivante, utilizzare in modo integrato le varie metodologie (*brainstorming, cooperative learning, problem solving, ...*), gestire in modo adeguato la valutazione, ovvero "saper valutare".

La conoscenza approfondita dei saperi disciplinari e delle diverse metodologie riguarda principalmente il rapporto tra il docente e l'oggetto disciplinare. Un terzo soggetto, che assume valore centrale nel processo formativo, è l'alunno.

L'insegnante dovrebbe conoscere bene colui che apprende e le modalità attraverso le quali avviene l'apprendimento che, come noto, è frutto di processi cognitivi ma soprattutto affettivi e relazionali. Numerose indagini nazionali e internazionali dimostrano come la motivazione sia il fattore con una maggiore predizione per quanto riguarda il successo nell'apprendimento. Un docente efficace deve quindi conoscere il mondo affettivo dei ragazzi, saper entrare in relazione con esso e costruire un clima di classe positivo e sereno. Gli indicatori individuati dal gruppo di ricerca riguardano principalmente le modalità per sviluppare e incrementare la motivazione. Essi sono: l'uso formativo dell'errore, la gratificazione nell'apprendimento e nella promozione sociale, la negoziazione degli obiettivi d'apprendimento, la comunicazione non solo come trasmissione di saperi ma anche e soprattutto come relazione affettiva, la disponibilità all'ascolto, l'attenzione rivolta a tutti gli alunni, la capacità di far rispettare le regole sociali, l'uso consapevole del codice prosodico (tono della voce, pause, espressività, ...), prossemico (uso della corporeità, dello spazio, ...) e cinetico (mimica, gestualità, ...).

L'ultima dimensione presa in considerazione dal gruppo di ricerca è quella dei processi cognitivi e metacognitivi, che include i processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza; nello specifico ciascun docente dovrebbe conoscere, saper sviluppare e guidare i processi induttivi, quelli percettivi e mnestici (Petracca e Sacchi, 2002).

Gli indicatori individuati sono:

“sviluppare la capacità di individuazione del nucleo centrale di un messaggio e di selezione dell'informazione; sviluppare il metodo della ricerca individuale; valorizzazione e integrazione dei paradigmi concettuali individuali; rilevazione dei pregiudizi concettuali degli alunni; valorizzazione dei processi di memorizzazione; sviluppare la rappresentazione dell'appreso in diversi codici e la capacità di generalizzazione delle diverse discipline; sviluppare i processi logici sottesi

alle metodologie delle varie discipline, valorizzazione dei processi di costruzione della conoscenza” (Petracca e Sacchi, 2002, p. 169).

Un’esperienza di ricerca condotta in ambito nazionale, in riferimento alla valutazione delle competenze degli insegnanti in servizio, è quella realizzata da Domenici, Biasi e Ciraci, docenti e ricercatori afferenti all’Università di Roma Tre. Il gruppo di ricerca ha avviato una sperimentazione, tuttora in progress (Domenici et al., 2012), utilizzando i dati raccolti da uno studio esplorativo, effettuato con la collaborazione di docenti in servizio nella scuola primaria iscritti al Corso di Laurea in Scienze dell’Educazione – FaD su piattaforma e-learning, negli A.A. 2004-2005 e 2007-2008, presso la Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Roma Tre. Gli iscritti a tale corso erano docenti di ruolo in servizio nelle scuole dell’infanzia e nelle scuole primarie della regione Lazio. La maggioranza dei soggetti erano donne, con un’età media di 45 anni. Tale studio era volto a rilevare, prima che iniziasse il percorso formativo universitario: le strategie didattico-valutative utilizzate dagli insegnanti in classe, opinioni e atteggiamenti su alcune tematiche relative all’attività professionale.

La ricerca ha come obiettivo principale quello di verificare quali ricadute ha la frequenza del Corso di Laurea in termini di incremento delle reali competenze professionali degli insegnanti coinvolti. Tale ricerca è stata inoltre utile per promuovere una riflessione critica circa la progettazione della formazione degli insegnanti, le competenze da favorire e le strategie didattiche più utili per svilupparle.

La raccolta dei dati nello studio esplorativo è stata effettuata mediante la somministrazione on line (sulla piattaforma e-learning del Corso di Laurea) di un questionario d’ingresso, nell’A.A. 2004-2005, ripetuto sugli stessi soggetti immatricolati nell’A.A. 2007-2008.

Lo scopo era quello di ottenere una ricognizione su quelli che possono essere considerati i nuclei fondanti per la professionalità docente, in riferimento alle modalità didattiche e valutative utilizzate nella quotidianità, ad alcune dimensioni

soggettive implicite nell'agire professionale e la capacità di riflessione critica sul proprio operato (Ciraci, 2012).

Le aree considerate sono state:

1. organizzazione della didattica (definizione degli obiettivi formativi, verifica dei requisiti in ingresso, recupero in itinere delle lacune);
2. modalità con cui si effettuano le operazioni di recupero;
3. strumenti utilizzati nello svolgimento dell'attività didattica;
4. strumenti utilizzati per la verifica degli apprendimenti;
5. aspetti che influiscono sui risultati degli studenti;
6. cause dell'eventuale inadeguatezza dell'attività didattica rispetto agli obiettivi da conseguire (Ciraci, 2012, p. 174).

Il questionario era suddiviso in aree tematiche, il gruppo di ricerca ha preso in considerazione i dati rilevati nella sezione denominata "Comportamenti professionali degli insegnanti".

Un'analisi comparativa dei dati rilevati nelle due somministrazioni mette in evidenza una bassa variazione tra i gruppi di docenti immatricolati nell'A.A 2004-2005 e quelli immatricolati nell'A.A. 2007-2008.

In generale si delinea l'immagine di un modello professionale che presenta numerose criticità. Nello specifico gli aspetti in cui gli insegnanti dimostrano di avere maggiori carenze riguardano: le competenze necessarie per realizzare una didattica individualizzata che favorisca il raggiungimento, da parte di tutti gli studenti, degli obiettivi cognitivi; l'utilizzo di strumenti di valutazione affidabili di cui avvalersi come risorsa per l'apprendimento e non solo volti alla verifica delle conoscenze acquisite; la padronanza e l'utilizzo integrato delle tecnologie nella didattica; la collaborazione proficua con i colleghi e con i soggetti esterni che operano nel settore educativo.

La ricerca effettuata troverà ulteriori sviluppi nell'applicazione dello stesso questionario e sugli stessi soggetti, al termine del percorso formativo universitario. In tal caso il gruppo di ricerca sarà in grado di ipotizzare quanto la

formazione abbia prodotto un'effettiva ricaduta sull'incremento delle competenze professionali degli insegnanti (Ciraci, 2012).

In ambito internazionale alcune ricerche recenti hanno analizzato quali sono le competenze che un insegnante dovrebbe possedere per fronteggiare i cambiamenti sociali che hanno coinvolto la scuola, non solo a livello normativo ma anche in riferimento al ruolo del docente come professionista.

Dall'indagine avviata dall'OECD nel 2005 *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers* (OECD (2005) *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. <http://oecd.org>) emerge come la maggior parte dei paesi dell'Unione europea denunci problematicità nell'aggiornamento e nella formazione dei docenti e delle forti carenze sul piano della competenze professionali. Nello specifico tali competenze riguarderebbero l'attuazione di un insegnamento/apprendimento individualizzato, la gestione di classi eterogenee e l'utilizzo delle TIC.

Un'ulteriore indagine internazionale, denominata TALIS, (*Teaching and Learning International Survey*) svolta in 23 paesi su insegnanti e presidi di scuola media, ha mostrato come in molti sistemi scolastici si spenda molto per la formazione continua degli insegnanti. Permane comunque una forte insoddisfazione sia tra i partecipanti che tra le autorità finanziatrici, poiché le attività proposte non sono efficaci e gli esiti della formazione sono solo raramente accompagnati da una valutazione (OECD, 2009a).

Tale indagine inoltre mette in evidenza come gli insegnanti, compresi quelli italiani, utilizzino molto frequentemente metodi didattici tradizionali, basati principalmente sul linguaggio verbale. Sono invece particolarmente diffidenti verso le metodologie didattiche di stampo costruttivista, con le quali si favorisce lo sviluppo delle competenze trasversali (Ciraci, 2012).

Una direzione totalmente diversa è quella percorsa da alcune istituzioni negli USA, per quanto concerne l'individuazione e la certificazione delle competenze professionali dei docenti.

Negli Stati Uniti vi è un organismo preposto alla valutazione delle competenze possedute dai futuri insegnanti di scuola primaria e secondaria: il *National Board for Professional Teaching Standard* (Torre e Ricchiardi, 2007). L'istituzione nasce nel 1988 per rispondere alle richieste emerse dalla *National Commission on Excellence in Education*, secondo la quale per preparare adeguatamente gli studenti alle esigenze del 21° secolo è necessario fornire un'adeguata formazione e sostegno agli insegnanti. Il *National Board* si pone come obiettivo fondamentale quello di stabilire gli standard di riferimento che caratterizzano un'insegnante competente e il processo attraverso il quale certificare tali competenze.

Nel 1989 la commissione del *National Board*, composta principalmente da insegnanti, pubblica "*What Teachers Should Know and Be Able to Do*", un documento nel quale vengono individuati 5 standard che costituiscono lo sfondo e la cornice del processo per certificazione degli insegnanti:

1. *Teachers are committed to students and their learning*
2. *Teachers know the subject they teach and how to teach those subjects to students*
3. *Teachers are responsible for managing and monitoring student learning*
4. *Teachers think systematically about their practice and learn from experience*
5. *Teachers are members of learning communities*

Negli USA quindi ciascun insegnante può richiedere di partecipare al programma e ottenere una certificazione rilasciata dal National Board, la quale deve essere rinnovata ogni 10 anni: *National Board Certification* (NBCT).

Un ulteriore approfondimento è costituito dal *National Board Standards*, un documento che definisce le competenze e le conoscenze che un insegnante deve possedere, suddivise per materie d'insegnamento e livello scolastico<sup>4</sup>.

L'ottenimento della certificazione prevede due passaggi: la presentazione di un portfolio professionale e la valutazione delle competenze disciplinari.

---

<sup>4</sup> <http://www.nbpts.org/>

In entrambi i momenti gli insegnanti vengono invitati a contestualizzare le loro azioni educative, in particolare riferendosi a ciò che avviene all'interno della classe e alle relazioni intessute con l'esterno.

Sono quindi individuate quattro aree e descritti gli elementi che le compongono, per ciascuna delle quali l'insegnante è responsabile:

- pianificazione e preparazione: le modalità attraverso le quali il docente organizza i contenuti e progetta le modalità d'insegnamento
- l'ambiente classe: le interazioni che avvengono in aula
- l'insegnamento, in stretta relazione col processo di apprendimento attivato negli alunni
- le responsabilità professionali del docente nei vari contesti e con i diversi soggetti con cui si relaziona.

Nella prima fase è prevista la presentazione, da parte dell'insegnante, del proprio portfolio, affinché i valutatori possano analizzare la sua pratica educativa ed esaminare come applica le proprie conoscenze. Esso è costituito dalla videoregistrazione dell'attività di insegnamento, dalla raccolta del materiale prodotto dagli studenti e di quello prodotto dal docente per l'insegnamento. Alcuni contenuti che gli insegnanti sono invitati ad inserire nel loro portfolio sono: la pianificazione di un'unità didattica di tre settimane o di una singola lezione; una scheda di riflessione sull'andamento della lezione; esempi di procedure di valutazione; i lavori degli alunni; schede che attestino la partecipazione ai progetti della scuola, a quelli proposti dal distretto, la collaborazione con le famiglie e con i colleghi; una scheda di riflessione sulla crescita professionale; ...

In un secondo momento ciascun docente dovrà completare sei esercizi volti a valutare le conoscenze possedute su specifici contenuti disciplinari.

Esperienze analoghe, relative alla valutazione delle competenze professionali attraverso la definizione di standard, si riscontrano in Gran Bretagna ad opera della *Teacher Training Agency* (TTA), ovvero un organismo pubblico preposto

alla formazione iniziale dei docenti, nato nel 1994 con l'obiettivo di incrementare la formazione degli insegnanti migliorandone la qualità. L'agenzia ha definito i requisiti per l'accesso dei futuri insegnanti alla formazione iniziale (*Initial Teacher Training* – ITT) e gli standard previsti per l'acquisizione del *Qualified Teacher Status* (QTS), sviluppando il primo *National Curriculum* per la formazione iniziale degli insegnanti. Qualsiasi istituzione che offra corsi per la formazione iniziale dei docenti deve essere accreditata dalla TTA, ciò implica il rispetto di criteri, curricoli e specifici provvedimenti emanati dal Segretario di Stato per l'Educazione e le Abilità (Torre & Ricchiardi, 2007).

Questo excursus sui modelli relativi alle competenze degli insegnanti e le ricerche attuate nel contesto nazionale ed internazionale mettono in luce come all'emergere di nuove sfide e bisogni educativi sia necessario far fronte con l'acquisizione di nuove competenze da parte dei docenti, che dovrebbero essere pensate in relazione a quelle prefigurate per gli alunni (vedi il documento della Commissione Europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2006b).

Il ruolo degli insegnanti sta cambiando, così come le aspettative sul loro operato. Viene chiesto loro di insegnare in classi multiculturali, coinvolgere in maniera crescente i genitori, attuare strategie volte all'inclusioni di studenti con bisogni speciali, utilizzare le nuove tecnologie, prendere parte a processi di *evaluation* e *accountability* (OECD, 2009a).

Inoltre un recente summit sull'insegnamento (OECD, 2011) ha messo in luce come il docente non debba solo condurre lo studente ad acquisire “*the skills that are easiest to teach and easiest to test*” ma debba facilitare l'acquisizione di competenze ben più importanti, quali ad esempio una modalità di pensiero critica, divergente, creativa, capace di *problem-solving*; una modalità di lavoro collaborativo e fondato sulla comunicazione; strumenti facilitanti quali le nuove tecnologie per l'informazione e la comunicazione; le competenze per una cittadinanza attiva, partecipata e socialmente responsabile.

Da questo breve excursus sulle competenze dell'insegnante e le ricerche realizzate per la valutazione di esse, si deduce un interesse sempre crescente verso la figura del docente e le azioni che mette in atto per favorire il raggiungimento di risultati d'apprendimento.

La qualità dell'istruzione appare fortemente influenzata e dipendente dalle competenze possedute da ciascun docente, che lo conducono ad operare scelte didattiche orientate in specifiche direzioni.

Come valutare se le competenze possedute dall'insegnante e, conseguentemente, le azioni messe in atto nel processo d'insegnamento-apprendimento, sono state efficaci nel "produrre un apprendimento" da parte degli studenti?

#### **1.4. Il valore aggiunto e l'efficacia scolastica**

Quando il contesto si modifica, la scuola vede un notevole ampliamento dell'utenza e le competenze degli insegnanti vengono ridisegnate sulla base dei nuovi bisogni, necessita di essere ridefinito anche il criterio per valutare la qualità dell'istruzione e la sua efficacia in termini formativi. Il raggiungimento di buoni risultati d'apprendimento da parte di un'esigua porzione di alunni risulta essere sicuramente un dato positivo, ma la valutazione della qualità del sistema d'istruzione, ovvero della sua capacità di soddisfare le esigenze d'apprendimento degli allievi, dev'essere influenzata dai risultati riportati dalla maggioranza dei soggetti al quale è rivolto (Vertecchi et al., 2010). Ciò non compromette la possibilità che alcuni studenti raggiungano delle eccellenze, ma contempla la necessità che tutti i soggetti coinvolti nel processo d'insegnamento raggiungano degli *standard*, dei livelli di conoscenze tali da garantire una cittadinanza attiva in una società democratica. Essi sono definiti a livello nazionale nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum (2012) e a livello europeo dal documento sulle

competenze chiave per l'apprendimento permanente (Commissione europea, 2006b).

Le competenze possedute dai docenti e, nello specifico, le azioni che essi mettono in atto all'interno del processo di insegnamento-apprendimento rivestono un ruolo essenziale nella determinazione dell'efficacia scolastica, quindi nel conseguimento di apprendimenti significativi da parte degli studenti.

Come evidenziato da Benedetto Vertecchi:

“Un repertorio di competenze professionali che si riferisce a un'attività complessa è positivamente apprezzabile quando realizza un equilibrio tra la necessità di consentire l'espressione delle doti personali e quella di assicurare il raggiungimento dello *standard* che si è definito per il prodotto di una determinata attività” (Vertecchi et al, 2010, p. 51).

Attraverso quindi un progressiva modificazione del contesto sarà possibile realizzare un'organizzazione del lavoro funzionale ad un'effettiva efficacia del sistema scolastico. (Vertecchi et al., 2010).

Il nostro paese dimostra una crescente attenzione al tema dell'efficacia scolastica e delle relative modalità di rilevazione e misurazione. Ciò è confermato dal fiorire, nell'ultimo decennio, di un importante dibattito in ambito nazionale sulla valutazione del sistema d'istruzione, sul ruolo ricoperto dall'INValSI e di un confronto costante con le esperienze attuate nel panorama internazionale.

Al tema dell'efficacia scolastica sembra essere fortemente connessa la questione della misurazione del valore aggiunto e del suo utilizzo nella valutazione delle istituzioni scolastiche. Essa ha mostrato, negli ultimi anni, un interesse crescente da parte di coloro che si occupano di politiche scolastiche e di ricerca in campo educativo. Il volume pubblicato dall'OCSE nel 2008, *Measuring improvements in learning outcomes: best practices to assess the Value-Added of school*, mette in evidenza tale interesse, mostrando il risultato finale di una ricerca intrapresa nel 2006 alla quale hanno partecipato tutti i paesi membri. Il progetto aveva principalmente due scopi: il primo era sicuramente quello di produrre una

rassegna sugli studi e sugli interventi sperimentali, realizzati in ciascun paese, per incrementare le modalità di valutazione dell'efficacia scolastica basate sul valore aggiunto. In base alla ricognizione ottenuta da tale rassegna, i ricercatori si sono posti come secondo obiettivo quello di produrre una sintesi che riguardasse le principali teorie sulla tematica (desumibili dallo studio della letteratura internazionale) e alcune indicazioni metodologiche, utili ad orientare e promuovere lo sviluppo e l'attuazione di sistemi di valutazione dell'efficacia scolastica basati su indicatori del valore aggiunto.

In relazione alla necessità di rendere trasparente alla società l'operato delle scuole si è cercato di costruire, in Italia, un sistema nazionale efficiente che effettui rilevazioni periodiche, affidato all'INValSI, finalizzato a rilevare ed accrescere l'efficacia dei processi di istruzione e la qualità degli apprendimenti degli studenti (Giovannini, 2012).

Nello specifico, con le direttive 74/2008, 67/2010 e 88/2011 il governo ha affidato all'INValSI il compito di rilevare il valore aggiunto di ciascuna scuola, ovvero l'accrescimento dei livelli di apprendimento conseguiti dagli studenti.

Questo crescente interesse per la rilevazione dell'efficacia è conseguenza, in gran parte, di una maggiore autonomia dei singoli istituti scolastici.

“Il processo verso l'autonomia delle scuole potrà avere successo solo se sarà accompagnato da un sistema integrato di valutazione che consenta al sistema, partendo dalle singole scuole, di dar conto in modo trasparente e oggettivo dei suoi risultati (accountability). La valutazione non solo è l'evidente e necessario contraltare dell'autonomia, ma ne costituisce pure un ulteriore volano”. (Associazione TreLLLe, 2002, p. 12).

Emerge quindi l'importanza e la necessità di attuare, in prima istanza, una valutazione dei sistemi scolastici che sostenga l'autonomia delle singole istituzioni e sia da supporto, sostegno, per l'agire educativo e didattico.

Le informazioni rese disponibili da tale valutazione dell'efficacia scolastica, condotta da enti esterni, sono essenziali per: orientare le politiche scolastiche e le

azioni governative, promuovere e sostenere progetti di autovalutazione ed innovazione messi in atto dalle scuole stesse (Giovannini, 2012).

A tale scopo risulta necessario sviluppare di strumenti e procedure atte a garantire trasparenza e a rilevare sistematicamente: i risultati di apprendimento effettivamente conseguiti dagli studenti, le risorse utilizzate, le scelte organizzative e didattiche effettuate da dirigenti e insegnanti.

Inoltre la necessità di promuovere e sostenere percorsi di autovalutazione e di miglioramento delle istituzioni scolastiche ha condotto, sia a livello politico-istituzionale sia in ambito scientifico, ad una riflessione sull'importanza di rilevare dati sul valore aggiunto che siano validi, attendibili e che restituiscano un'immagine veritiera dell'efficacia scolastica.

In ambito educativo il concetto di efficacia, considerabile come l'ottenimento di determinati *output* in riferimento all'utilizzo di specifici *input* e *process*, ha quindi assunto un'importanza sempre maggiore, portando alla luce la necessità di precisare indicatori di risultati validi ed attendibili che possano supportare il processo di *accountability* al quale il sistema d'istruzione è sottoposto (Shagen & Hutcison, 2003).

L'introduzione nelle rilevazioni effettuate dall'INValSI di alcuni indicatori di valore aggiunto rappresenta un importante passo avanti rispetto alla valutazione dell'efficacia scolastica basata sui punteggi grezzi ottenuti dagli studenti.

Al fine di individuare degli indicatori che abbiano un alto grado di validità ed attendibilità nella rilevazione e nella valutazione dell'efficacia dei sistemi educativi o dei singoli istituti, l'INValSI sostiene l'impiego di modelli basati sulla misurazione del valore aggiunto, già introdotti in alcuni Paesi europei ed extraeuropei.

L'OCSE fornisce una definizione precisa di tali modelli (*value-added model*) e del concetto di *value-added*, in un rapporto pubblicato nel 2008 centrato interamente su tale tematica:

“The Value-added contribution of a school is defined as: the contribution of a school to students’ progress towards stated or prescribed education objectives (e.g. cognitive achievement). The contribution is net of other factors that contribute to students’ educational progress.

From this definition of Value-added it was possible to define value-added modelling as: a class of statistical models that estimate the contributions of schools to student progress in stated or prescribed education objectives (e.g. cognitive achievement) measured at least two points in time” (OECD, 2008, p. 17).

Un’ulteriore definizione operativa di “Valore aggiunto” è quella delineata da Alessandra Rosa:

“In riferimento alla problematica dell’efficacia scolastica e della sua misurazione, il valore aggiunto indica lo specifico contributo della scuola ai progressi degli allievi “al netto” di altri fattori che, pur essendo “estranei” ai processi di istruzione, influenzano significativamente tali progressi” (Rosa, 2013, p. 35).

Come chiarisce Maria Lucia Giovannini, il valore aggiunto indica quanto i processi di istruzione hanno influenzato l’accrescimento nei livelli di apprendimento degli studenti. Ovvero i punteggi ottenuti nelle prove somministrate vengono trattati statisticamente al fine di rilevare il peso esercitato da variabili quali: l’ambiente socio culturale di provenienza, le conoscenze e le competenze precedentemente possedute (Giovannini e Rosa, 2014).

Un’ampia porzione del dibattito nazionale e internazionale è centrato sugli obiettivi che si vogliono perseguire con tali analisi e su quale debba essere l’utilizzo dei risultati ottenuti.

Doran e Lockwood (2006) individuano tre domande guida, tre questioni, alle quali risponde il modello del valore aggiunto:

- in quale porzione la varianza osservata nei risultati conseguiti dagli studenti può essere attribuita alla scuola o al singolo insegnante?

- Quanto è efficace una singola scuola o insegnante nel produrre un profitto?
- Quali caratteristiche o pratiche istituzionali sono associabili ad una scuola efficace?

In generale, il parametro di riferimento individuato dall'OCSE per valutare l'efficacia delle istituzioni scolastiche, riguarda i progressi compiuti dagli studenti in riferimento alle conoscenze e alle competenze acquisite nelle discipline di base. Tale miglioramento viene rilevato attraverso l'utilizzo di prove standardizzate ed è al "netto" di altri fattori, quali il background socio-culturale-economico e il rendimento pregresso, che influenzano, pur essendo esterni, il processo di insegnamento-apprendimento. La principale tecnica d'analisi statistica utilizzata è la regressione lineare, o regressione multivariata. Negli ultimi anni alcuni ricercatori stanno utilizzando anche modelli statistici più complessi, quali i multilivello, che sono in grado di restituire la natura gerarchica dei sistemi di istruzione; tuttavia essi non sembrano apportare maggiori vantaggi rispetto all'utilizzo di modelli più semplici (Giovannini, 2012).

Sostengo, alla luce di quanto espresso, che la valutazione del valore aggiunto debba essere uno strumento utile ad orientare e modificare le azioni (politiche ed educative) che, in un processo di insegnamento- apprendimento, conducono all'acquisizione di conoscenze e competenze da parte degli studenti, ovvero che risultino "efficaci".

Il costrutto di valore aggiunto appare, in effetti, strettamente legato al concetto di efficacia scolastica che, nel nostro paese, entra a far parte del mondo dell'educazione dall'avvento della scolarizzazione di massa e, ancora più profondamente, dall'applicazione della Legge n. 59 del 1997 e dalla successiva entrata in vigore del regolamento (D.P.R. n. 275 del 1999) sull'autonomia scolastica. Questo termine, adottato negli ultimi decenni dal mondo dell'istruzione, trae origine dall'ambito economico e di esso ne riflette i principali aspetti: l'efficacia di un sistema è designata dal raggiungimento di determinati

*output* in base all'utilizzo di specifici *input* e *process*, ovvero dalla verifica della corrispondenza tra esiti raggiunti e obiettivi delineati.

Si manifesta quindi una ricerca di equilibrio tra il decentramento avvenuto grazie alla Legge sull'autonomia scolastica e la necessità di un sistema centralizzato di monitoraggio e verifica del funzionamento delle istituzioni scolastiche. Il sistema di autovalutazione dei singoli istituti diventa quindi complementare ad un sistema di valutazione esterno che tenda a rendere esplicite e trasparenti le informazioni circa la qualità dei processi e dei servizi forniti (Rosa, 2013).

Inoltre, come esplicitato da Alessandra Rosa, il concetto di efficacia, riferito all'ambito educativo e formativo, deve inevitabilmente tenere in considerazione la necessità di superare le barriere culturali, sociali ed economiche che contraddistinguono i soggetti implicati nel processo, nonché il contesto in cui la scuola opera. L'efficacia scolastica non può, quindi, essere considerata semplicemente come misura della "produttività" del sistema scolastico e della qualità di risultati ottenuti dagli studenti (Rosa, 2013).

Tale concetto è rafforzato dal documento "Efficienza ed equità nei sistemi europei di istruzione e formazione" prodotto dalla Commissione delle Comunità Europee nel 2006 (Commissione Europea, 2006a) nel quale si evince l'importanza di realizzare percorsi formativi che tengano in considerazione tanto l'efficienza quanto l'equità, affinché non vi sia una riproduzione o un rafforzamento delle disuguaglianze esistenti.

## **1.5. Gli studi sull'efficacia scolastica: uno sguardo al processo di insegnamento-apprendimento**

Negli ultimi decenni, all'interno della *School Effectiveness Research*, si è andato delineando un interesse sempre maggiore verso i processi di insegnamento-

apprendimento che avvengono all'interno delle singole classi, allo scopo di definire quali sono gli elementi che incidono positivamente sul rendimento degli studenti e sono quindi in grado di accrescere l'efficacia dell'istruzione.

La *School Effectiveness Research* è un filone di ricerca che nasce negli anni '70 del secolo scorso in seguito ad una serie di ricerche effettuate negli Stati Uniti, principalmente a quella conosciuta come "Rapporto Coleman" effettuata da Coleman e dai suoi collaboratori nel 1966 (vedi Coleman et al., 1966; Hauser et al., 1976; Jencks et al., 1972; Thorndike, 1973). Esse dimostrarono che la scuola non era in grado di porsi come agenzia educativa in grado di determinare un miglioramento delle differenze esistenti, legate essenzialmente all'ambiente sociale, economico e culturale di provenienza degli alunni. Ovvero una volta tenute in considerazione le disuguaglianze di background individuali degli allievi, le variabili attribuite al sistema scolastico erano in grado di spiegare solo in minima parte le differenze nei risultati scolastici. Dal "Rapporto Coleman" emerge un assunto fondamentale: se l'obiettivo principale della scuola è quello di favorire il raggiungimento da parte di tutti gli allievi delle competenze di base, la misurazione degli output, ovvero dei rendimenti degli studenti, deve rappresentare l'indicatore principale per valutare l'efficacia della scuola e, più in generale, delle istituzioni scolastiche. Inoltre al fine di ottenere un'affidabile misurazione dell'effetto scuola sul rendimento degli allievi basata su indicatori validi, è necessario tenere in considerazione anche l'influenza che le variabili esterne hanno sul processo d'insegnamento-apprendimento (Coleman et al., 1966).

Le ricerche effettuate dal filone della *School Effectiveness Research* hanno toccato principalmente tre argomenti: *research on educational production function*, *research on effective school*, *research on instructional effectiveness*. Quest'ultimo, riferito alle ricerche sull'efficacia dell'insegnamento, ha mostrato negli ultimi decenni una crescente affermazione. L'interesse per i processi di insegnamento-apprendimento ha dato luogo allo sviluppo di alcune ricerche sull'"effetto classe", con l'obiettivo di delineare le variabili di processo riconducibili

agli atteggiamenti, ai comportamenti e alle prassi didattiche dell'insegnante, in grado di influire sull'efficacia e sugli apprendimenti. Da un'analisi delle ricerche effettuate in ambito internazionale emerge che i principali fattori che influiscono positivamente sul rendimento degli studenti sono (Rosa, 2013):

- il tempo dedicato all'apprendimento;
- le opportunità di apprendimento (copertura del curriculum)
- l'insegnamento strutturato;
- il clima della classe;
- le aspettative dell'insegnante;
- l'uso del rinforzo come stimolo alla motivazione;
- il frequente monitoraggio dei progressi degli allievi;
- l'adattabilità dell'istruzione (individualizzazione);
- il rapporto con i genitori e il supporto dell'ambiente familiare.

Dalle indagini effettuate nell'ambito della *School Effectiveness Research* prendono avvio numerosi filoni di ricerca interessati ad individuare quali sono i fattori associabili al rendimento degli allievi, quindi che sarebbero manipolabili positivamente al fine di aumentare l'efficacia scolastica.

Hoffmann tra il 1970 e il 1980 conduce una ricerca sulle scuole efficaci e pubblica i risultati in un documento intitolato "*Teacher and school effects in learning to read*" contenuto nel secondo volume dell' "*Handbook of reading research*" (1991).

Il ricercatore individua otto aspetti, o indicatori, ricorrenti nelle scuole efficaci:

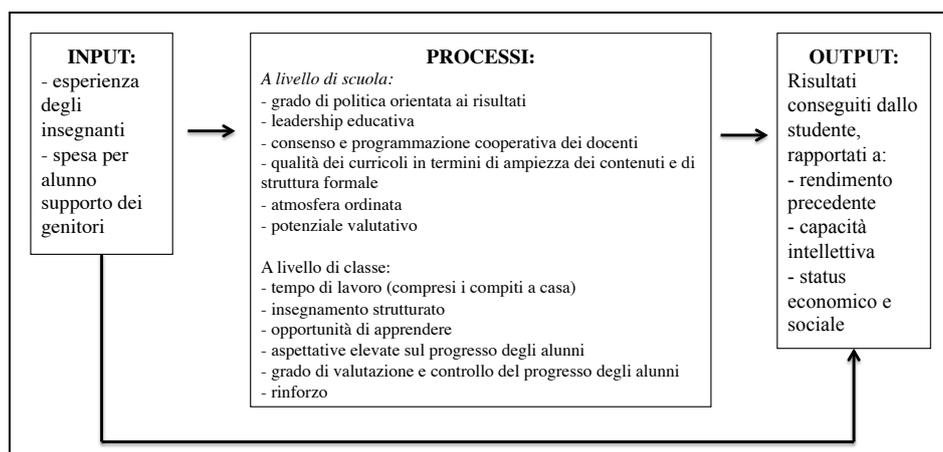
1. *a clear school mission;*
2. *effective instructional leadership;*
3. *high expectations;*
4. *a safe, orderly and positive environment;*
5. *ongoing curriculum improvement;*
6. *maximum use of instructional time;*

7. *frequent monitoring of student progress;*
8. *positive home-school relationship.*

I dati emersi dalle numerose ricerche hanno fornito una base empirica sulla quale costruire modelli teorici in grado di delineare, strutturare logicamente, i principali fattori relativi all'efficacia scolastica.

Uno dei modelli più conosciuti è quello definito da Jaap Scheerens (Scheerens, 2000), il quale individua quattro tipologie di indicatori: il contesto, i processi, gli input (tre categorie che riprendono i filoni approfonditi dalla *School Effectiveness Research*) e gli output (Figura 2).

Fig. 2: modello integrato dell'efficacia scolastica (Scheerens, 2000)



Da questo modello emerge un'idea di qualità fondata sui seguenti principi: il principale criterio per valutare la qualità educativa è l'output, ovvero il prodotto; al fine di poter valutare quest'ultimo correttamente è necessario che i risultati conseguiti dagli studenti siano misurati tenendo in considerazione l'influenza delle variabili esterne al processo di insegnamento-apprendimento; la selezione delle variabili e degli indicatori di tale processo dovrebbe essere effettuata a partire da un'attenta analisi dei fattori associati positivamente a risultati elevati.

In generale è possibile affermare che la ricerca sull'efficacia scolastica, utilizzando anche la misurazione del valore aggiunto, ha fornito un apporto significativo per la costituzione di quelle conoscenze essenziali alla costruzione di

validi sistemi di indicatori di qualità, poiché ha permesso di individuare quelli che sono i fattori che incidono positivamente sul rendimento degli allievi e sulla qualità dei risultati raggiunti.

Inoltre, negli anni, grazie alle numerose ricerche realizzate, si è assistito ad uno spostamento dell'interesse verso le singole classi e gli insegnanti, restringendo decisamente il focus rispetto alle macro analisi a livello di scuola o d'istituto.

Il mio interesse di ricerca prende avvio da queste considerazioni che conducono inevitabilmente al considerare la centralità dell'insegnante, delle sue competenze didattiche e professionali, come una tematica di estrema importanza, da approfondire e analizzare al fine di innovare i processi di insegnamento-apprendimento. L'ottica è sicuramente quella di una scuola democratica e di qualità, che conduca gli studenti all'acquisizione delle competenze di base per una cittadinanza attiva e consapevole.

Da una rassegna delle ricerche e degli studi effettuati sembra quindi essenziale partire dalla comprensione e dall'analisi delle azioni messe in atto dall'insegnante, poiché esse sembrano spiegare apprezzabilmente la varianza tra i risultati d'apprendimento.

Alcuni studiosi, quali ad esempio Rivkin, Hanusek e Kain (2005) mettono in evidenza che fino a tre quarti dell'effetto che la scuola produce sui risultati d'apprendimento degli studenti può essere spiegato ricorrendo alle effetto-classe, riferibile quindi al singolo insegnante. Nel loro studio, inoltre, viene sottolineata l'influenza positiva che hanno le competenze possedute dal docente sul conseguimento di buoni risultati al termine del processo di insegnamento-apprendimento.

## **1.6. L'effetto-classe e la centralità delle prassi didattiche**

La *School Effectiveness Research*, e le numerose ricerche che hanno approfondito le tematiche scaturite da tale filone, ha fatto luce su numerose questioni riguardanti l'efficacia scolastica, i fattori che incidono sul processo d'insegnamento-apprendimento e sul raggiungimento di *output* da parte degli studenti, la valenza dell'effetto-classe o dell'effetto-scuola.

Dagli studi effettuati in tale ambito sono scaturiti due principali filoni d'indagine che hanno in comune l'obiettivo di individuare le variabili di processo che presentano un'associazione positiva ai risultati d'apprendimento degli studenti. Ciò che differenzia i due filoni è il livello d'analisi preso in considerazione: il primo, definito *Research on Effective School*, prende in esame l'istituzione scolastica nella sua totalità; il secondo, denominato *Research on Instructional Effectiveness*, presenta invece un livello di analisi più approfondito, ovvero entra nello specifico delle classi e dei singoli insegnanti.

I principali risultati emersi dagli studi effettuati sull'efficacia scolastica mettono in evidenza che i coefficienti di correlazione riscontrati assumono valori più rilevanti per le variabili relative ai processi di insegnamento-apprendimento, rispetto a quelle relative alla cultura e all'organizzazione delle scuole. In altre parole, da un'analisi quantitativa delle associazioni statistiche tra le diverse variabili indipendenti considerate e i risultati ottenuti dagli studenti misurati in termini di valore aggiunto (quindi privati dell'influenza di altre variabili quali il contesto socio-culturale di provenienza e i risultati pregressi), emerge quanto segue: i fattori che hanno maggiore effetto sul rendimento degli studenti sono quelli più prossimi al luogo nel quale viene messo in atto il processo d'insegnamento, ovvero la classe.

Numerose ricerche empiriche giungono a questa stessa conclusione, ovvero in una situazione in cui le condizioni relative al contesto e al background sono uguali, la variabilità dei risultati ottenuti dagli studenti dipende maggiormente dalla classe

frequentata e quindi dall'insegnante, piuttosto che dalla scuola di appartenenza (Rosa, 2013).

La mia ricerca si sviluppa a partire dalle problematiche che nascono da una tale affermazione: se gli *output* conseguiti degli alunni dipendono in larga parte dall'effetto-classe, quindi dall'azione dell'insegnante e dalle prassi che mette in atto, com'è possibile incidere sul processo di insegnamento al fine di aumentarne l'efficacia? Tuttavia è necessario approfondire ulteriormente le tematiche introdotte al fine di comprendere la profonda valenza formativa.

Nello specifico, entrando nel merito degli studi effettuati sull'effetto classe, Hans Luyten, in un articolo del 2003, presenta gli esiti di una rassegna effettuata prendendo in considerazione i dati derivati da 16 ricerche empiriche, realizzate tra il 1987 e il 2001 in vari paesi e in riferimento a diversi ordini scolastici (corrispondenti alla scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado). Tale analisi, compiuta al fine di ottenere una stima dell'effetto scuola e dell'effetto-insegnante sui progressi riguardanti l'apprendimento degli studenti in matematica e in lingua, è stata realizzata mediante la definizione di un coefficiente ( $\rho = \frac{\text{school variance}}{\text{school variance} + \text{grade-level variance}}$ ) utile a rilevare il grado di somiglianza tra micro unità, rappresentate dai singoli insegnanti, e macro unità, costituite dalle scuole.

Da questa analisi emerge che, soprattutto per quanto riguarda la scuola primaria, i risultati conseguiti dagli studenti variano maggiormente tra gli insegnanti piuttosto che tra le scuole, sia per quanto concerne la lingua sia per la matematica: "The findings on comparisons between parallel classes suggest larger teacher effects in primary than in secondary school for both language and mathematics, as the median  $\rho$ -values are smaller in primary education (.40 vs .45 and .21 vs .62 respectively). School variances are smaller in primary than in secondary education (7.2% vs 11.3%)" (Luyten, 2003, p. 45).

L'effetto prodotto dagli insegnanti è quindi più rilevante ed esercita un'influenza maggiore sugli *output*, rispetto a quello dell'istituto. Inoltre,

*“ ... models that also take into account additional levels indicate that a considerable amount of the within-school variance should not be attributed to differences between individual students but rather to the ultimate providers of education, the teachers”* (Luyten, 2003, p. 48).

Luyten, come espresso precedentemente, per la sua analisi comparativa utilizza 16 ricerche, alcune delle quali sono particolarmente interessanti per i risultati conseguiti, nello specifico quelle condotte da Scheerens & Bosker (1997) e dalla rassegna di Teddlie E Reynolds (2000), i quali autori giungono alle medesime conclusioni: l'effetto-insegnante domina sull'effetto-scuola.

Hill & Rowe, in un loro studio del 1996, presentano i risultati sull'effetto combinato di due fonti legate alla varianza dell'insegnante, cioè la differenza tra classi parallele e classe di diversi gradi scolastici. Anch'essi giungono alla conclusione che l'appartenenza ad una determinata istituzione scolastica fa la differenza, ma sono principalmente gli insegnanti a produrre questa differenziazione tra le scuole.

Un'ulteriore ricerca empirica che conferma tali risultati è quella effettuata da Pascal Bressoux in Francia nel 1995, su un ampio campione di allievi iscritti in 59 scuole primarie. L'obiettivo di questa sperimentazione era quello di valutare quanto l'effetto-scuola e l'effetto-classe incidono sui progressi degli studenti nella lettura. L'analisi della varianza, effettuata tenendo in considerazione il rendimento pregresso degli allievi, il contesto socio-culturale di provenienza e quello in cui era inserito l'istituto, è stata condotta sia a livello di scuola che di ciascuna singola classe. Dall'analisi dei dati rilevati emerge che i punteggi ottenuti nelle prove variano maggiormente tra le classi (11.4%) piuttosto che tra le scuole (4,2%), confermando l'ipotesi che i fattori che maggiormente influenti sui progressi degli alunni sono quelli dipendenti dalla classe, quindi dall'insegnante.

Tuttavia gli esiti di queste ricerche non devono portarci a considerare gli insegnanti quali unici responsabili dell'efficacia del processo educativo, piuttosto

dovrebbero condurci a riconoscere la loro rilevanza nell'influenzare i risultati raggiunti dagli alunni.

Come evidenziato da Bressoux (1995) la centralità del ruolo dell'insegnante nell'instaurare un positivo clima di classe, nel definire una programmazione didattica appropriata e nel mettere in atto prassi didattiche efficaci, unitamente alla minore rilevanza che sembrano assumere i fattori relativi alle caratteristiche delle classi (come ad esempio il numero di alunni, la percentuale di stranieri ed il livello medio di rendimento), hanno condotto numerosi studiosi ad affermare che l'effetto-classe sia dovuto in gran parte all'effetto-insegnante, soprattutto per quanto riguarda la scuola primaria. Nonostante ciò risulta molto arduo analizzare e scomporre tutte le singole parti che fanno di un insegnante un *buon insegnante*.

Dan Goldhaber, a tale proposito, esplicita in un suo articolo questa complessità :

“l'evidenza suggerisce che la qualità degli insegnanti è il fattore scolastico di maggiore importanza nella spiegazione delle differenze di rendimento tra gli studenti. In una prospettiva di politica educativa, la difficoltà sta nel fatto che la relazione tra attributi facilmente misurabili – come il grado di formazione o di esperienza dei docenti – e i risultati degli studenti è, nel migliore dei casi, debole. In altre parole, i buoni insegnanti fanno indubbiamente la differenza, ma ancora non è chiaro cosa renda tale un buon insegnante” (Goldhaber, 2002, p. 51).

Un'ulteriore ricerca effettuata da Taylor e dai suoi collaboratori (Taylor et al., 2000) è stata condotta allo scopo di analizzare e comparare i principali studi effettuati su insegnamento ed insegnante efficace. L'obiettivo era quello di individuare le variabili relative al processo di insegnamento-apprendimento, nello specifico quelle riconducibili agli atteggiamenti e alle prassi didattiche degli insegnanti, quindi di identificare alcuni fattori in grado di aumentare l'efficacia del processo di insegnamento, che potessero quindi essere associati a rendimenti elevati degli alunni.

Dalla loro analisi emerge che le ricerche prese in considerazione mostrano una sorprendente convergenza per quanto concerne gli esiti a cui sono giunte, nello specifico

*“Effective teachers have excellent classroom management skills and provide scaffolded, balanced literacy instruction, often in small groups, characterized by explicit instructions in skills and strategies as well as frequent opportunities for students to read, write and talk about text.*

*Effective schools are typically characterized as learning, collaborative communities in which staff assume a shared responsibility for all students’ learning, monitor progress as a way of planning instruction for groups and individuals, help one another learn more about the art and science of teaching, and reach out to the families they serve” (Taylor, 2000, p. 15).*

John Hattie, nel 2003, presenta ad un convegno sul “*Building Teacher Quality*” promosso dall’ACER (*Australian Council for Educational Research*), gli esiti di una rassegna effettuata sulla letteratura internazionale e una sintesi di circa 500.000 ricerche empiriche. Egli afferma che per incrementare l’efficacia del processo d’istruzione è necessario attuare politiche che mirino alla formazione iniziale e allo sviluppo professionale degli insegnanti: poiché è stato dimostrato che sul rendimento scolastico degli alunni l’effetto-scuola ha un’alta incidenza, agire sugli insegnanti vuol dire agire sulla qualità dell’istruzione stessa, sulle scelte che essi compiono, sulle prassi didattiche che mettono in atto e sulle modalità di gestione della classe, quindi sul raggiungimento di risultati d’apprendimento auspicabili.

In ambito nazionale, Maria Lucia Giovannini e Alessandra Rosa hanno effettuato una ricerca sul valore aggiunto, utilizzando un campione di 36 classi di scuola secondaria di I grado della provincia di Bologna, con un disegno longitudinale di durata triennale.

Al campione di circa 700 studenti sono state somministrate prove oggettive di comprensione dei testi (tarate e appositamente predisposte) per 6 volte: in entrata

e in uscita in prima, in seconda e in terza. Inoltre sono stati utilizzati dei questionari, rivolti agli studenti e ai loro docenti, al fine di rilevare i dati di sfondo, relativi alle variabili sopra citate. I dati presi in esame sono stati quelli relativi al primo biennio di scuola (Giovannini e Rosa, 2014).

Dalla ricerca sono emersi numerosi risultati che vengono descritti efficacemente dalle autrici, per necessità di semplificazione riporterò solo quelli maggiormente significativi. Un primo risultato emerge proprio dal confronto tra le tradizionali misure di efficacia scolastica, ottenute dai punteggi grezzi degli studenti, e gli indicatori di valore aggiunto, ricavati da un'equazione di regressione lineare multivariata. I dati ci mostrano che l'utilizzo di misure relative al valore aggiunto tendono a modificare notevolmente il quadro che emerge sull'efficacia scolastica: alcune scuole o classi risultate molto efficaci se presi in considerazione i dati ottenuti dai punteggi grezzi presentano invece indicatori negativi per quanto concerne il valore aggiunto, ciò avviene anche nei casi che presentano caratteristiche opposte.

Inoltre un'ulteriore analisi dei dati mette in evidenza come i valori assunti dalle variabili del valore aggiunto si distribuiscono congiuntamente a quelli relativi all'indice socio-culturale-familiare, mostrando una situazione di equità; quindi l'aumento o la diminuzione di valore aggiunto avviene per tutti gli studenti, senza evidenziare differenze collegate al contesto socio-familiare.

Un ultimo risultato, in linea con le ricerche internazionali, riguarda invece il confronto tra "effetto-scuola" ed "effetto-classe": i dati mostrano che le differenze risultanti dai progressi degli studenti dipendono non tanto dall'istituto di provenienza, quanto dalla classe frequentata. Una volta tenute sotto controllo le caratteristiche di sfondo degli studenti connesse all'ambiente socio-culturale, non è l'appartenenza ad uno specifico istituto scolastico a fare la differenza rispetto all'efficacia scolastica. Il fattore che sembra avere una potenziale influenza è l'appartenenza ad una determinata classe. Da ciò si evince la rilevanza dei

processi di insegnamento-apprendimento messi in atto da ciascun docente (Giovannini e Rosa, 2014).

I risultati ottenuti dalla valutazione dell'efficacia e, nello specifico, del valore aggiunto dovrebbero indurre docenti e dirigenti a riflettere su quali sono le prassi che consentono ai singoli insegnanti e, in generale, agli istituti scolastici, di incrementare la propria azione formativa. Sarebbe inoltre interessante approfondire, come sottolinea Alessandra Rosa, quelli che sono i fattori relativi al contesto e al processo che hanno mostrato, dall'analisi dei dati, migliori risultati, ponendo un'attenzione particolare alla qualità del clima di classe e alle prassi didattiche messe in atto da ciascun docente (Rosa, 2013).

Il focus si sposta quindi sul singolo insegnante, emerge una crescente necessità di rilevare quanto e come le prassi didattiche adottate influiscono sugli apprendimenti degli studenti, costituendo quel tanto auspicato "valore aggiunto".

Maria Lucia Giovannini e Alessandra Rosa concludono il loro contributo proponendo una riflessione interessante:

“La prospettiva verso cui tendere ci sembra dunque, in conclusione, quella di una valutazione esterna che sappia porsi “al servizio” dell'autovalutazione, di un approccio che rinunci a classificare e premiare supportando invece dirigenti e insegnanti nella verifica e nel miglioramento continuo del proprio operato” (Giovannini & Rosa, 2014, p. 391).

Da un'analisi della letteratura nazionale ed internazionale emerge un quadro piuttosto definito della situazione attuale e delle necessarie strade che dovrebbe intraprendere la ricerca empirica in ambito educativo. I fattori che sembrano essere rilevanti nel processo d'insegnamento-apprendimento e che incidono sull'acquisizione di conoscenze e di competenze da parte degli alunni, sono prescrivibili all'interno della “classe”, quindi sono relativi ai singoli insegnanti. Le loro convinzioni, le competenze e le pratiche che mettono in atto per promuovere un'azione formativa sono essenziali al fine del raggiungimento di

obiettivi educativi e didattici. Studiare questi indicatori e agire su di essi implica un'azione migliorativa sulla qualità e sull'efficacia del processo stesso.

La qualità dell'istruzione e la sua efficacia formativa necessitano tuttavia di una condizione preliminare: la possibilità di disporre di informazioni attendibili circa l'andamento e i risultati di ciascun processo. Ritengo interessante e necessario approfondire il tema della valutazione, come viene attuata nel nostro contesto nazionali, quali sono i livelli che vengono indagati e come i soggetti vengono coinvolti.

## **CAPITOLO 2**

### **LA VALUTAZIONE NEL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO**

#### **2.1. Il sistema scolastico italiano**

Il sistema scolastico italiano è stato per molti anni caratterizzato da un'organizzazione centralizzata. Dalla fine degli anni Cinquanta, fino ad arrivare alle legge n. 59 del 1997, sono stati introdotti alcuni cambiamenti normativi tendenti al decentramento, tale per cui le Regioni, le Provincie e i Comuni hanno assunto alcune funzioni amministrative, fermo restando attività rimaste riservate allo Stato: attualmente il sistema educativo e formativo è quindi organizzato in base ai principi di sussidiarietà e di autonomia delle singole istituzioni. Lo Stato preserva una superiorità legislativa per quanto concerne le norme generali sull'istruzione, la determinazione degli standard minimi di prestazione che devono essere garantiti in tutta la nazione e i precetti basilari che ciascuna regione deve rispettare nell'attuazione delle proprie competenze.

Nello specifico, con la legge numero 49 del 1997, le Regioni hanno assunto autonomia organizzativa per ciò che riguarda la pianificazione della rete scolastica all'interno del proprio territorio, la definizione di un calendario scolastico, l'erogazione di contributi economici agli istituti non statali. Esse esercitano le proprie competenze in continuità e collaborazione con lo Stato, soprattutto avvalendosi della Conferenza Unificata Stato-Regioni.

Le Province, a loro volta, possono attuare la propria autonomia in materia di istruzione secondaria superiore, mentre ai Comuni spetta un alto grado di

indipendenza per quanto concerne i gradi inferiori di scuola. Sia le Provincie che i Comuni si occupano principalmente dell'aggregazione, fusione o accorpamento delle singole scuole, della chiusura di esse per gravi motivi, dei controlli e della vigilanza.

Le scuole, invece, hanno autonomia didattica, organizzativa, di ricerca e sperimentazione, ovvero esse posseggono un alto grado di autonomia relativamente ad alcune importanti funzioni amministrative e di gestione, pur dovendo rispettare dettami nazionali stabiliti dal DPR 275 del 1999, come, ad esempio, la determinazione dei curricula e del POF, l'organizzazione didattica dei tempi e la formazione delle classi o delle sezioni.

Il sistema scolastico del nostro paese comprende sei livelli (Figura 1):

- i. pre-primario (3-6 anni; scuola dell'infanzia);
- ii. primario (6-11 anni; scuola primaria);
- iii. secondario di primo grado (11-14 anni; scuola secondaria di primo grado);
- iv. secondario di secondo grado (14-19 anni; licei, istituti tecnici e istituti professionali);
- v. post secondario (dai 19 anni; percorsi post qualifica e post diploma);
- vi. superiore (dai 19 anni; università e istituti di alta formazione artistica e musicale).

Fig. 1: Il sistema italiano di educazione e formazione

(<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italia:Sintesi>)



	Educazione e cura della prima infanzia (responsabilità di un soggetto diverso dal Ministero dell'istruzione)		Istruzione secondaria professionale
	Educazione e cura della prima infanzia (responsabilità del Ministero dell'istruzione)		Istruzione post-secondaria non terziaria
	Istruzione primaria		Struttura unica
	Istruzione secondaria generale		Istruzione terziaria (tempo pieno)
Corrispondenza ai livelli ISCED:  ISCED 0  ISCED 1  ISCED 2  ISCED 3  ISCED 4  ISCED 5A  ISCED 5B			
	Istruzione obbligatoria a tempo pieno		Anno aggiuntivo
	Istruzione obbligatoria a tempo parziale		Studi all'estero
			Alternanza scuola/lavoro
			Esperienza di lavoro obbligatoria + durata

L'obbligo d'istruzione si estende per dieci anni, dai 6 ai 16 anni, nello specifico esso comprende cinque anni di scuola primaria, 3 anni di scuola secondaria di primo grado e i primi 2 anni della scuola secondaria di secondo grado (DM 139 del 2007). Con l'adempimento dei 10 anni obbligatori, se lo studente non porta a termine il percorso intrapreso nella scuola secondaria di secondo grado, gli verrà rilasciato un certificato che accerta la conclusione del periodo di istruzione obbligatoria e le competenze acquisite.

Inoltre, come definito dalla Legge numero 53 del 2003, tutti i ragazzi hanno il diritto/dovere di istruzione e formazione per un periodo minimo di 12 anni o, perlomeno, fino all'ottenimento di una qualifica professionale entro il compimento di 18 anni<sup>5</sup>.

L'educazione della prima infanzia, ovvero prima del compimento dei tre anni d'età da parte del bambino, non fa parte del sistema educativo e viene gestita, a livello locale, dai nidi d'infanzia.

La scuola dell'infanzia, al contrario, è parte del sistema formativo pur non essendo obbligatoria. Essa accoglie i bambini dai 3 ai 6 anni ed è gestita sia dal Ministero dell'Istruzione, sia dai comuni o da enti privati.

Il primo ciclo d'istruzione ha una durata complessiva di 8 anni ed è articolato in:

- scuola primaria: della durata di 5 anni, accoglie alunni dai 6 agli 11 anni;
- scuola secondaria di primo grado: della durata di 3 anni, accoglie alunni da 11 a 14 anni.

---

<sup>5</sup> Fonte: sito Eurydice;

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfs/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Overview>

Il secondo ciclo d'istruzione è invece strutturato in due percorsi:

- scuola secondaria di secondo grado: della durata di 5 anni, accoglie alunni da 14 a 19 anni ed è di competenza statale. Ne fanno parte i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali;
- percorsi triennali e quadriennali di istruzione e formazione professionale (IFP), accolgono gli alunni che hanno concluso il primo ciclo d'istruzione e sono gestiti in autonomia dalle Regioni.

Al termine del secondo ciclo d'istruzione gli studenti che intendono proseguire il proprio percorso formativo possono accedere ad un'istruzione e formazione post-secondaria, che a sua volta offre due differenti alternative: i percorsi post-qualifica e post-diploma o l'istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS).

In alternativa essi possono intraprendere percorsi di istruzione superiore, che vengono gestiti e offerti da università, istituti AFAM (Alta Formazione Artistica e Musicale), Istituti Tecnici Superiori (ITS) e altri istituti superiori specializzati.

L'istruzione superiore, inoltre, è organizzata in programmi di primo, secondo e terzo ciclo, in base alla struttura dettata dal Processo di Bologna<sup>6</sup>.

## **2.2. La scuola primaria**

Lo strumento messo a punto nella mia ricerca di dottorato si riferisce all'osservazione delle prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria. Ritengo quindi essenziale fornire un'idea generale del funzionamento di tale ordine scolastico e della normativa che lo disciplina.

---

<sup>6</sup> Fonte sito Eurydice:

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italia:Organizzazione\\_e\\_struttura\\_d  
el\\_sistema\\_educativo](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italia:Organizzazione_e_struttura_del_sistema_educativo)

La scuola primaria ha una durata complessiva di cinque anni (dal 6° all'11° anno d'età) e, insieme alla secondaria di primo grado, forma il primo ciclo d'istruzione obbligatoria. Affinché vi sia una continuità tra i due ordini scolastici, il Ministero ha accordato la possibilità di creare dei Istituti Comprensivi che racchiudano, sotto la direzione di un unico Dirigente Scolastico, scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado. Inoltre, essendo il primo ciclo obbligatorio, è dovere dello stato garantirne la frequenza a tutti i ragazzi residenti nella nazione, indipendentemente dallo status socio-economico delle loro famiglie o dal luogo in cui risiedono; ciò è reso possibile grazie al supporto delle amministrazioni periferiche: Province e Comuni.

### *2.2.1 Tra normative e riforme*

La nascita della scuola primaria in Italia, originariamente denominata "scuola elementare", risale al 1859, quando l'allora Ministro della Pubblica Istruzione del regno di Sardegna, Gabrio Casati, emanò una legge, conosciuta come "legge Casati" nella quale si sanciva l'obbligatorietà e la gratuità dell'istruzione elementare. I bambini dovevano saper "leggere, scrivere e far di conto", grazie ad un'educazione impartita dallo Stato per opera dei Comuni, ai quali spettava il compito di assumere i docenti.

Fino ad allora l'istruzione in Italia era appannaggio degli istituti ecclesiastici, generalmente gestiti dai Gesuiti, i quali esercitavano un forte potere e controllo.

Negli anni successivi alla legge Casati numerosi furono gli interventi legislativi e le riforme che modificarono lo stato originario, una delle più importanti fu sicuramente quella emanata nel 1923 dal Ministro Gentile, che rimase sostanzialmente in vigore fino al 196. Con la riforma Gentile, la scuola elementare assume una struttura fortemente gerarchica e autoritaria, i programmi educativi vengono redatti dal pedagogista Giuseppe Lombardo ed hanno

un'ispirazione chiaramente idealista, l'obbligo scolastico viene inoltre innalzato fino al compimento del quattordicesimo anno d'età.

Cambiamenti significativi per la scuola elementare si hanno con l'introduzione dei Programmi nel 1985 e con la legge del 1990, nella quale viene scardinata la funzione del maestro unico. Due ulteriori legislatori che hanno contribuito a riformare, negli anni, la scuola primaria, sono il Ministro Luigi Berlinguer, nel 1997 e il Ministro Letizia Moratti nel 2001.

Nel 2004 si assiste ad un'ennesimo intervento legislativo, con il Decreto numero 59, emanato in attuazione della Legge numero 53 del 2003 grazie alla quale è stato riformato tutto il sistema di istruzione e formazione. L'effettivo adempimento dei nuovi ordinamenti è avvenuto a partire dell'anno scolastico 2004/2005.

Una Legge più recente, la numero 169 del 2008, ha permesso ulteriori modifiche significative, quali: l'opzione dell'insegnante unico, una riorganizzazione degli orari delle scuole, l'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" e l'introduzione di nuovi criteri per la valutazione degli studenti e l'avanzamento negli studi.

A livello didattico ed educativo, in senso stretto, vi è stata un'importante riforma utile alla ridefinizione dei curricoli per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione: l'introduzione nel 2012 delle "Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione" (Decreto n.254 del 2012). A partire dell'anno scolastico 2012/2013 esse sono state rese operative e le scuole hanno provveduto, esercitando l'autonomia, a stilare la propria offerta formativa tenendo in considerazione le Nuove indicazioni.

Un nucleo redazionale di esperti ha lavorato alla revisione delle Indicazioni, basandosi sul testo redatto nel 2007. Il frutto di questo lavoro partecipato è stato sottoposto a una consultazione nazionale e ad un confronto con le scuole attraverso vari seminari dedicati, la quale si è chiusa agli inizi di luglio del 2012. Un Comitato Scientifico, successivamente, ha assunto il compito di indirizzare,

sostenere e valorizzare le iniziative di formazione e ricerca per favorire l’inserimento delle nuove Indicazioni nelle realtà scolastiche esistenti, promuovendone il cambiamento.

Le Indicazioni Nazionali hanno costituito un testo di riferimento unico per tutte le scuole, definendo quelli che sono gli obiettivi di apprendimento, i traguardi formativi e le competenze che ciascuno studente deve acquisire se si considera il contesto culturale e demografico, in continuo mutamento, nei quali si è proiettati. Vi è una profonda attenzione nel riconoscere i nuclei fondamentali di ciascuna disciplina, posta in una prospettiva di dialogo con tutte le altre che costituiscono il curricolo formativo, al fine di favorire una solida acquisizione delle conoscenze e competenze di base, fondamentali per lo sviluppo successivo del sapere e per l’esercizio di una cittadinanza attiva. Nelle Indicazioni è inoltre presente una forte attenzione alle diversità, nell’ottica di una valorizzazione delle individualità come risorsa per l’intero sistema. L’alunno è il fulcro dell’azione educativa e viene considerato in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, ... . I suoi bisogni, le sue necessità divengono un punto di partenza dal quale far scaturire l’azione didattica ed educativa che si esplicita in un contesto classe accogliente, vissuto come gruppo nel quale sperimentare la socialità, gli affetti, la mediazione dei conflitti e la diversità.

L’ultima riforma nell’ambito dell’istruzione è rappresentata dalla recente Legge numero 107 del 13 luglio 2015 denominata “La buona scuola”. Essa scaturisce da un quadro economico e politico italiano che negli ultimi anni ha visto l’evolversi di una crisi economica e politica, al quale anche il settore dell’istruzione ha dovuto far fronte. Al fine di far ripartire la crescita economica dello stato si è ricorso, in tale settore, all’attuazione di strategie funzionali a ridurre la dispersione scolastica e il rischio d’abbandono. Inoltre la strategia nazionale volta ad incrementare la qualità dell’istruzione, negli ultimi anni, è stata guidata anche dalle direttive emanate a livello europeo sugli obiettivi chiave, per il

raggiungimento dei quali il governo ha intrapreso diverse azioni dirette sia alle istituzioni, sia agli studenti che alle famiglie.

Nel settembre del 2014, il Governo ha pubblicato il documento “La buona scuola. Facciamo crescere il paese” il quale illustra in punti la strategia che il Governo e il Ministero dell’Istruzione intendono adottare per migliorare la qualità del sistema educativo italiano. Il documento è stato sottoposto, fino al 15 novembre 2014, ad un processo di consultazione pubblica al quale hanno partecipato insegnanti, famiglie e studenti, oltre all’effettuazione di alcuni incontri dell’Esecutivo con sindacati, alunni e genitori.

Questo processo di consultazione ha condotto all’approvazione, da parte del Consiglio dei Ministri nel marzo del 2015, del Disegno di Legge sulla riforma del sistema nazionale d’istruzione e formazione (“La buona scuola”)<sup>7</sup>.

In seguito ad alcune modifiche il disegno è stato convertito in Legge nel luglio 2015 diventando da subito esecutivo. Le principali novità arretrate riguardano l’apporto di maggiori risorse economiche e umane, una maggiore centralità dell’autonomia scolastica e un’offerta formativa più ricca ed attenta ai bisogni emergenti di studenti, genitori e comunità sociale, attraverso la stesura di un Piano Triennale dell’Offerta Formativa (PTOF). Nello specifico le innovazioni riguarderanno:

- finanziamenti aggiuntivi per il funzionamento delle scuole, ovvero maggiori risorse economiche ed umane per la piena realizzazione dell’autonomia scolastica.
- Il potenziamento dell’organico per: coprire le cattedre vacanti, assicurare maggiore continuità didattica, rispondere alle nuove esigenze educative, progettuali e organizzative, rafforzare l’offerta formativa.
- Un piano straordinario di assunzioni del personale docente per il corrente anno scolastico, il nuovo organico potrà contare su una media dell’8% di

---

<sup>7</sup> Fonte sito Eurydice:

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfs/mwikis/eurydice/index.php/Italia:Introduzione>

docenti in più (per ogni istituto) rispetto agli anni precedenti, i quali saranno necessari alla realizzazione di un'offerta formativa più variegata. Inoltre, dal 2016, le assunzioni avverranno solo tramite concorso.

- Il ruolo dei dirigenti scolastici, che diverranno dei “leader educativi”, avranno cioè il compito di: individuare il team dei docenti necessari ad esplicitare l'offerta formativa stabilita, ovvero coloro che possiedono curriculum più vicini all'attuazione dei progetti educativi previsti dal PTOF (l'individuazione dei docenti avverrà all'interno di graduatorie previste dagli uffici scolastici regionali); prestare maggiore attenzione all'organizzazione della vita scolastica svolgendo meno incarichi burocratici; potranno promuovere iniziative volte alla valorizzazione delle eccellenze e all'orientamento. Il loro operato dovrà essere esplicito e reso trasparente, saranno inoltre sottoposti ad una valutazione che avrà ricadute sulla loro retribuzione.
- Il PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa), al fine di favorire la progettualità didattica, diventerà triennale e sarà approvato dal Consiglio di circolo o d'istituto, dove presiederanno anche i rappresentanti dei genitori e, nel caso delle scuole secondarie di secondo grado, quelli degli studenti.
- Un ampliamento dell'offerta formativa, più attenta alle necessità degli studenti e ai bisogni di formazione emergenti sul piano sociale ed internazionale. Nello specifico saranno potenziate le competenze linguistiche e digitali, verranno incrementate le ore di arte, musica, diritto, economia, discipline motorie e saranno introdotte materie riguardanti l'educazione ai corretti stili di vita, alla cittadinanza attiva e l'educazione ambientale. Un'ulteriore innovazione riguarda il curriculum, che diventa flessibile per adattarsi alle singole individualità, attraverso la predisposizione, da parte delle scuole, di materie opzionali. Sarà predisposta anche una “Carta dei diritti e dei doveri degli studenti” i quali,

inoltre, potranno fornire una loro valutazione sull'efficacia dei percorsi effettuati.

- La costituzione dei poli per l'infanzia, per i bambini fino a 6 anni, aggregati a scuole primarie o a istituti comprensivi.
- La promozione dell'apprendimento permanente, come esplicitamente richiesto dalla Commissione Europea.
- Maggiori risorse per la formazione e la valorizzazione dei docenti mediante una carta elettronica, della quale disporrà ciascun insegnante, da utilizzare per l'acquisto di libri, materiali didattici, strumenti digitali, per l'iscrizione a corsi di aggiornamento, l'acquisto di ingressi per mostre o eventi. Sarà inoltre resa obbligatoria la formazione in servizio, coerentemente con i Piani dell'Offerta Formativa predisposti e le priorità indicate dal Ministero.
- L'istituzione di un fondo annuale per la valorizzazione dei docenti più meritevoli. Un comitato (DL 297/1994 sostituito dal comma 129 della presente Legge) costituito da dirigente, tre docenti, due genitori (o, alle superiori, un genitore e uno studente) e un soggetto esterno indicato dall'Ufficio Scolastico regionale, valuterà ciascun insegnante tenendo conto dei criteri stabiliti dalle linee guida nazionali. Saranno presi in considerazione, ad esempio, quanto ciascuno di essi ha contribuito al miglioramento della propria scuola, la qualità dell'insegnamento messo in atto, il successo formativo conseguito dagli studenti, la capacità di collaborare in un team e di partecipare alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche.
- La trasparenza dell'operato delle istituzioni verrà garantito attraverso l'istituzione di un "Portale unico dei dati" di ogni singola scuola, nel quale verranno pubblicate informazioni relative all'anagrafe dell'edilizia, i Piani dell'Offerta Formativa, i rapporti ottenuti dall'osservatorio tecnologico, i curriculum degli insegnanti e gli incarichi a loro assegnati. Tale portale

costituirà uno strumento atto a garantire autenticità e trasparenza verso i cittadini e un'assunzione di responsabilità da parte delle istituzioni scolastica<sup>8</sup>.

La Legge sulla “Buona Scuola prevede, come precedentemente esplicitato, un comitato di valutazione il quale

“individua i criteri per la valorizzazione dei docenti sulla base:

- a) della qualità dell'insegnamento e del contributo al miglioramento dell'istituzione scolastica, nonché del successo formativo e scolastico degli studenti;
- b) dei risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni e dell'innovazione didattica e metodologica, nonché della collaborazione alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche;
- c) delle responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico e nella formazione del personale”. (Comma 129 L 107/2015)

I principi sui quali fondare la valutazione e la valorizzazione del merito sono stati stabiliti a livello nazionale, spetta a ciascun comitato renderli oggettivi e misurabili, contestualizzandoli alla realtà scolastica. Tuttavia i criteri non sembrano essere sufficientemente esplicitati e potrebbero dare adito ad interpretazioni molto differenti.

Inoltre, a mio avviso, non si deve perdere d'occhio la funzione formativa, di *educational evaluation*, che ciascuna valutazione deve possedere. Essa dovrebbe prevedere un momento in cui vengono restituiti i dati, sui quali riflettere, col fine di migliorare e innovare la propria azione didattica e progettuale. La valutazione dei docenti finalizzata esclusivamente ad un incremento economico, senza che essa contempi una fase formativa, ritengo possa essere di poca utilità in un

---

<sup>8</sup> Fonte: sito La Buona Scuola: <https://labuonascuola.gov.it/>

contesto, come quello italiano, che necessita di un miglioramento sostanziale, che parta non solo da una motivazione estrinseca del corpo docente, ma soprattutto da una intrinseca che scaturisce da una formazione su alcuni aspetti molto lacunosi come, ad esempio, il lavoro di gruppo, la valutazione formativa e quella sommativa.

### *2.2.2. Il funzionamento della scuola primaria*

La scuola primaria ha una durata complessiva di 5 anni ed è frequentata, generalmente, da bambini di età compresa tra i 6 e gli 11 anni. Essi vengono raggruppati in classi, formate da un minimo di 15 ad un massimo di 27 soggetti e basate sul criterio dell'età anagrafica.

Le famiglie possono decidere autonomamente a quale scuola iscrivere il proprio figlio, in base all'offerta formativa e agli orari di funzionamento che ciascuna sede propone, tuttavia le istituzioni hanno il diritto di porre delle limitazioni, le richieste di ammissione possono essere accolte infatti in base alle capacità recettive delle strutture o dell'organico assegnato dall'Amministrazione scolastica.

L'organizzazione dell'anno scolastico viene gestita sia a livello centrale che periferico. Il Ministero della Pubblica Istruzione definisce annualmente il calendario delle festività nazionali, il monte ore minimo e massimo che deve essere assegnato alle attività didattiche, distribuite in almeno 200 giornate e su un minimo di cinque giorni a settimana.

A livello regionale viene invece stabilito il calendario scolastico affinché possa rispondere maggiormente alle esigenze di ogni singolo territorio. Viene definito l'inizio e la fine delle lezioni, i periodi di chiusura delle scuole in relazione alle festività nazionali e ulteriori periodi di vacanza.

Scendendo ad un livello ancor più di micro sistema, ciascun collegio di circolo (o dei docenti) di ogni singola istituzione stabilisce l'orario settimanale e giornaliero,

ovvero la distribuzione delle attività nei singoli giorni della settimana e nella fascia antimeridiana o pomeridiana. Definisce inoltre la suddivisione dell'anno scolastico in due o tre periodi (quadrimestre o trimestre) al fine della valutazione degli studenti.

I singoli Comuni invece, in base alla propria disponibilità economica, di personale e alle richieste dell'utenza, si occupano di stabilire le modalità di accoglienza extrascolastica degli alunni, ovvero quali servizi offrire prima e dopo le lezioni alle famiglie che esprimono questa necessità.

Gli insegnanti sono generalisti, ovvero possono insegnare tutte le discipline, grazie al riordino del sistema di formazione universitaria iniziale (Laurea a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria). Il numero di docenti per ciascuna classe varia in base all'organizzazione oraria settimanale. Essa, infatti, presenta quattro opzioni:

- I. 24 ore settimanali
- II. 27 ore settimanali
- III. 30 ore settimanali, nelle quali sono comprese attività facoltative aggiuntive rispetto alle 27 ore settimanali
- IV. 40 ore settimanali, ovvero il modello del "tempo pieno" comprensivo anche del tempo dedicato alla mensa.

Solitamente nelle classi funzionanti con 24, 27 o 30 ore settimanali vi è un solo insegnante, affiancato da docenti che si occupano della lingua inglese e della religione cattolica. Sono invece previsti due insegnanti, non in compresenza, per le classi che prevedono un funzionamento per 40 ore settimanali.

Ciascuna famiglia può esplicitare la propria preferenza nel momento dell'iscrizione, ciò agevola gli istituti nell'organizzazione delle classi sulla base delle richieste ricevute. Tuttavia l'attivazione delle classi da 30 o 40 ore è

dipendente dalla disponibilità di organico (dei docenti) e dal numero di richieste ricevute, le quali devono essere sufficienti a costituire una classe<sup>9</sup>.

### *2.2.3. Le finalità e il curricolo formativo*

“Nel rispetto e nella valorizzazione dell’autonomia delle istituzioni scolastiche, le Indicazioni costituiscono il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole. Sono un testo aperto, che la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione coerenti con i traguardi formativi previsti dal documento nazionale.

Il curricolo di istituto è espressione della libertà d’insegnamento e dell’autonomia scolastica e, al tempo stesso, esplicita le scelte della comunità scolastica e l’identità dell’istituto. La costruzione del curricolo è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l’innovazione educativa.

Ogni scuola predispose il curricolo all’interno del Piano dell’offerta formativa con riferimento al profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, agli obiettivi di apprendimento specifici per ogni disciplina”. (Indicazioni nazionali per il curricolo, p. 12)

Il curricolo formativo è definito dalle “Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione” (D.M. 254 del 16 novembre 2012) le quali sostituiscono le Indicazioni per il curricolo del 2007 e le Indicazioni Nazionali per i piani di studio personalizzati del 2004.

---

<sup>9</sup> Fonte sito Eurydice:

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italia:Istruzione\\_primaria](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italia:Istruzione_primaria)

Le finalità educative e formative specificate nelle Indicazioni riguardano l'acquisizione delle competenze e degli apprendimenti di base necessari all'esercizio di una cittadinanza attiva, attraverso uno sviluppo armonico ed integrale del soggetto, nel rispetto dei principi sanciti dalla Costituzione italiana e dalle direttive emanate a livello europeo. Vi è una forte attenzione al rispetto della diversità ed alla valorizzazione di essa come fonte inesauribile di crescita personale e comunitaria, con un coinvolgimento attivo di alunni e genitori.

Come evidenziato nelle Indicazioni Nazionali

“Il compito specifico del primo ciclo è quello di promuovere l'alfabetizzazione di base attraverso l'acquisizione dei linguaggi e dei codici che costituiscono la struttura della nostra cultura, in un orizzonte allargato alle altre culture con cui conviviamo e all'uso consapevole dei nuovi media.

Si tratta di una alfabetizzazione culturale e sociale che include quella strumentale, da sempre sintetizzata nel “leggere, scrivere e far di conto”, e la potenza attraverso i linguaggi e i saperi delle varie discipline. (...)

La scuola primaria mira all'acquisizione degli apprendimenti di base, come primo esercizio dei diritti costituzionali. Ai bambini e alle bambine che la frequentano offre l'opportunità di sviluppare le dimensioni cognitive, emotive, affettive, sociali, corporee, etiche e religiose, e di acquisire i saperi irrinunciabili. Si pone come scuola formativa che, attraverso gli alfabeti caratteristici di ciascuna disciplina, permette di esercitare differenti stili cognitivi, ponendo così le premesse per lo sviluppo del pensiero riflessivo e critico. Per questa via si formano cittadini consapevoli e responsabili a tutti i livelli, da quello locale a quello europeo”. (Indicazioni nazionali per il curriculum, p. 23-24)

Nelle Indicazioni nazionali sono inoltre definiti gli obiettivi generali, i traguardi per lo sviluppo delle competenze per ciascuna materia d'insegnamento e le competenze che ciascun studente dovrà possedere al termine del primo ciclo d'istruzione. Esse puntano alla promozione e al rafforzamento delle competenze

di base irrinunciabili, come fondamenta sulle quali costruire, nel corso degli anni, le competenze chiave definite a livello europeo.

Giustappunto, un posto centrale nella definizione del curriculum formativo è assunto dalla Raccomandazione del 18 dicembre 2006 emanata dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea. Il testo esplicita il quadro delle competenze chiave per l'educazione permanente e rappresenta l'orizzonte verso il quale ciascun stato membro dell'UE dovrebbe tendere. Esse sono:

- 1) *“la comunicazione nella madrelingua*, che è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali;
- 2) *la comunicazione in lingue straniere* che, oltre alle principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua, richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza dipende da numerosi fattori e dalla capacità di ascoltare, parlare, leggere e scrivere;
- 3) *la competenza matematica e le competenze di base in campo scientifico e tecnologico*. La competenza matematica è l'abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane, ponendo l'accento sugli aspetti del processo, dell'attività e della conoscenza. Le competenze di base in campo scientifico e tecnologico riguardano la padronanza, l'uso e l'applicazione di conoscenze e metodologie che spiegano il mondo naturale. Tali competenze comportano la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino;
- 4) *la competenza digitale*: consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) e richiede quindi abilità di base nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC);
- 5) *imparare ad imparare*: è collegata all'apprendimento, all'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento sia a livello

individuale che in gruppo, a seconda delle proprie necessità, e alla consapevolezza relativa a metodi e opportunità;

- 6) *le competenze sociali e civiche*. Per competenze sociali si intendono competenze personali, interpersonali e interculturali e tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa. La competenza sociale è collegata al benessere personale e sociale. È essenziale comprendere i codici di comportamento e le maniere nei diversi ambienti in cui le persone agiscono. La competenza civica e in particolare la conoscenza di concetti e strutture sociopolitici (democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili) dota le persone degli strumenti per impegnarsi a una partecipazione attiva e democratica;
- 7) *senso di iniziativa e di imprenditorialità*: significa saper tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. L'individuo è consapevole del contesto in cui lavora ed è in grado di cogliere le opportunità che gli si offrono. È il punto di partenza per acquisire le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo;
- 8) *consapevolezza ed espressione culturale*, che implicano la consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni attraverso un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive” (Sito web EUR-Lex: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090>).

In Italia le competenze chiave sono state accolte ed elaborate all'interno delle Indicazioni Nazionali le quali costituiscono la cornice, un punto di riferimento per tutte le scuole del nostro territorio, un progetto culturale e didattico che vuole porsi come punto di partenza e di arrivo per tutto il Paese.

Il curriculum si articola intorno ad alcune discipline fondamentali e l'italiano viene considerato come la principale materia trasversale, essenziale per assicurare buoni

risultati d'apprendimento in tutte le altre discipline. È stata eliminata l'aggregazione in aree disciplinari e il curricolo è articolato per singole discipline. I docenti sono ampiamente invitati a creare connessioni tra di esse, a creare situazioni di apprendimento vaste, che implicino l'intersezione di più materie e favoriscano un pensiero flessibile e aperto a numerose contaminazioni.

Le Indicazioni specificano quali discipline devono costituire il curricolo dello studente (senza però definirne il monte ore): italiano, storia, geografia, matematica, scienze, inglese, arte e immagine, tecnologia e informatica, cittadinanza ed educazione, musica ed educazione fisica. La Legge 107 del 2015 sulla "Buona Scuola" esplicita la necessità di potenziare l'insegnamento delle lingue straniere, la musica ed l'educazione fisica, materie per le quali verranno utilizzati, nell'ambito della disponibilità dell'organico di cui ciascun istituto dispone, docenti che posseggano competenze certificate o che siano abilitati all'insegnamento in altri gradi scolastici in qualità di specialisti.

Per ciascuna materia vengono esplicitati, all'interno delle Indicazioni, i traguardi per lo sviluppo delle competenze che devono essere improrogabilmente raggiunti al concludersi della scuola primaria. Sono inoltre evidenziati gli obiettivi d'apprendimento (costituiti di abilità e conoscenze individuati nei diversi campi del sapere) che sono ritenuti essenziali al fine di raggiungere i traguardi delle competenze.

Le Indicazioni Nazionali inoltre conferiscono particolare importanza al tema della valutazione, identificandola come una competenza essenziale degli insegnanti.

A livello nazionale è possibile riscontrare una definizione degli standard relativi alla qualità del servizio, ai sistemi di valutazione da mettere in atto e alle modalità attraverso le quali lo stesso sistema d'istruzione viene monitorato.

Ciascun istituto, nel rispetto della legge sull'autonomia, volta alla valorizzazione delle specificità territoriali e culturali, potrà disporre scelte specifiche in merito alla valutazione, al fine di monitorare il raggiungimento dei traguardi formativi

disposti a livello nazionale, in quanto, nella scuola primaria, essi rappresentano i criteri per la valutazione delle competenze previste.

### **2.3. La valutazione degli studenti**

Un ulteriore approfondimento merita la valutazione interna delle istituzioni scolastiche, attualmente regolamentata dalla Carta dei Servizi Scolastici (emanata nel 1995 con la direttiva numero 254 in allegato al DPCM del 7 giugno ed ispirata agli articoli 3, 33 e 34 della Costituzione), dal regolamento sull'autonomia (DPR numero 275 del 1999) e dalla legge numero 169 del 2008, la quale individua nuove modalità di valutazione degli studenti. Nello specifico, per la scuola primaria, viene introdotta l'attribuzione di voti espressi in decimi per quanto riguarda la valutazione periodica, annuale e la certificazione delle competenze acquisiti, la quale dovrà essere corredata da un giudizio analitico riguardante il livello globale di maturazione.

Le Indicazioni Nazionali entrano nel merito del tema della valutazione approfondendone gli aspetti educativi e didattici. Nel documento viene espressa la necessità di effettuare delle valutazioni con cadenza periodica, ovvero al termine di ogni trimestre o quadrimestre, e finale, al termine quindi dell'anno scolastico. Per la scuola primaria, inoltre, non sono previsti esami alla fine dei cinque anni, ma l'ammissione alla classe successiva è subordinata all'esito dello scrutinio finale, al quale prendono parte tutti i docenti contitolari della classe stessa. Solo in casi eccezionali un alunno può non essere ammesso all'anno successivo, nel caso invece in cui vi siano forti carenze le famiglie vengono informate attraverso una nota scritta nella scheda di valutazione.

Il passaggio al primo anno della scuola secondaria di primo grado non prevede nessun esame poiché essa costituisce, insieme alla scuola primaria, il "primo ciclo" d'istruzione.

È compito dei docenti contitolari della classe effettuare la valutazione periodica e finale di ogni singolo alunno, la quale verte sugli apprendimenti conseguiti, il comportamento e il rendimento scolastico complessivo.

Il Consiglio d'Istituto definisce nel proprio Piano dell'Offerta Formativa le modalità e i criteri attraverso i quali realizzare la valutazione, i quali devono essere coerenti con gli obiettivi e i traguardi di sviluppo delle competenze delineati nel POF. Questa modalità garantisce che il processo valutativo avvenga in modo trasparente, omogeneo ed egualitario all'interno delle classi di uno stesso istituto.

Al termine di ogni trimestre, quadrimestre o dell'anno scolastico i docenti sono tenuti ad attribuire un voto numerico in decimi per ciascuna disciplina. La valutazione del comportamento viene invece espressa mediante un giudizio analitico o sintetico (in base a quanto deliberato dal consiglio d'istituto) riportato nella scheda personale di valutazione, che ciascun alunno riceve al termine di un periodo o dell'anno scolastico. Ciascuna scuola, seguendo le direttive indicate a livello nazionale, ha comunque piena autonomia nel predisporre la scheda di valutazione.

Al termine della scuola primaria viene consegnata a ciascuno studente la propria scheda, corredata da una Certificazione che attesta le competenze raggiunte, basandosi su quelle previste dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo nel "Profilo dello studente al termine del primo ciclo". Questa sezione contenuta nel documento riporta, in modo sintetico, i traguardi di sviluppo descritti per ciascuna disciplina i quali costituiscono, a loro volta, i criteri per la valutazione delle competenze.

La certificazione delle competenze, come descritto espressamente nelle Indicazioni Nazionali, dev'essere il passaggio conclusivo di un processo continuo e costante di osservazione, documentazione e valutazione delle competenze stesse, promosso dai docenti. Quest'ultimi hanno il compito di ideare progetti tesi a promuovere, rilevare e valutare le competenze acquisite dagli studenti, intese

come capacità di utilizzare efficacemente le proprie potenzialità e attitudini, ovvero “le conoscenze, le abilità, gli atteggiamenti, le emozioni” al fine di affrontare positivamente le sfide che la realtà propone costantemente.

La verifica degli apprendimenti che avviene costantemente durante tutto l’anno è a carico del docente ed è svolta in autonomia. Tuttavia nelle Indicazioni nazionali sono espresse specifiche finalità verso le quali tale valutazione deve tendere. Nello specifico esse evidenziano come la valutazione, nella scuola primaria, debba assolvere diverse funzioni: dovrebbe precedere, con una funzione diagnostica, l’attuazione di qualsiasi progetto didattico, accompagnare in modo formativo il percorso d’apprendimento fino a giungere ad una verifica sommativa delle conoscenze e delle competenze apprese.

La valutazione, in generale, dovrebbe fungere da strumento regolatore delle attività realizzate, con una conseguente attivazione delle azioni migliorative da intraprendere. Inoltre attraverso di essa si dovrebbe giungere ad un bilancio critico sui progetti portati a termine. La funzione della valutazione è quindi, prevalentemente, formativa, ovvero dovrebbe essere una guida per i processi d’apprendimento in direzione di un miglioramento continuo e possibile.

Ciascuno studente, inoltre, dovrebbe essere posto nelle condizioni di riflettere sul percorso compiuto e valutare i propri progressi e risultati raggiunti, attivando un processo di metacognizione.

Un’ulteriore caratteristica che dovrebbe possedere la valutazione è quella della trasparenza nei confronti dei soggetti coinvolti e delle famiglie, che hanno il diritto di essere informate tempestivamente sui risultati delle rilevazioni effettuate in tutte le fasi del percorso scolastico e sui criteri utilizzati; ciò risulta essenziale al fine di promuovere un patto ed una corresponsabilità educativa tra i soggetti “educanti” pur mantenendo una differenziazione di ruoli e competenze.

Il tema della valutazione degli apprendimenti realizzata dai docenti è molto vasto, sarà dedicato un ampio spazio per ulteriori approfondimenti riguardante le sue funzioni e finalità, nei capitoli successivi.

La valutazione degli apprendimenti degli studenti, tuttavia, non è effettuata esclusivamente dai docenti titolari della classe, ma è oggetto anche di una valutazione esterna realizzata dall'INValSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione) con l'obiettivo di garantire la *qualità* del sistema d'istruzione mediante un monitoraggio eseguito attraverso strumenti e metodologie condivise a livello nazionale, fondate sulla vigente normativa inerente al sistema scolastico.

La valutazione, tuttavia, non riguarda esclusivamente gli *output* riconducibili al processo di insegnamento-apprendimento, ovvero i risultati conseguiti dagli studenti in merito all'acquisizione di conoscenze e competenze, ma racchiude un campo di studi e ricerche molto più vasto, che analizza e compara molti aspetti delle istituzioni educative, con l'obiettivo di comprenderle e favorirne un innalzamento della qualità.

#### **2.4. Uno sguardo alla ricerca valutativa**

La valutazione, intesa come ricerca valutativa, è da intendersi come una raccolta di informazioni che saranno successivamente analizzate ed interpretate. Ciò prevede l'attuazione di un disegno di ricerca caratterizzato da procedure scientificamente corrette, che producano risultati affidabili. Si tratta quindi di sviluppare un processo valutativo rigoroso, supportato da riflessioni teoriche, metodologiche e da procedure scrupolose, che consentano la raccolta di dati affidabili, sui quali riflettere al fine di innovare la professionalità dei soggetti coinvolti e migliorare la qualità del sistema al quale essa è rivolto.

Nell'accezione appena proposta, la valutazione non rimanda unicamente ad una funzione definibile di *accountability*, ovvero di controllo, verifica e rendicontazione, ma, piuttosto, assume una funzione migliorativa, in quanto attraverso la raccolta di informazioni in merito ad uno specifico oggetti, tende ad

attivare processi di conoscenza e riflessione nei soggetti, volti a migliorare la loro attività.

La ricerca valutativa trae la sua origine da alcune riflessioni e ricerche risalenti all'inizio dell'Ottocento. Ci si riferisce, nello specifico, alle riflessioni di Lacroix in merito agli esami di *baccalauréat* e all'individuazione, da parte dello studioso, di alcuni aspetti della valutazione sui quali si sarebbe ragionato, negli anni a venire, per sviluppare importanti linee di ricerca quali, ad esempio, "l'adeguatezza delle soluzioni dal punto di vista tecnico, le conseguenze sugli allievi dal punto di vista affettivo, la contiguità tra impostazione delle prove d'esame e modelli della cultura scolastica". (Vertecchi, et al., 2010, p. 15)

Anche l'indagine di Boston (per approfondimenti si veda Vertecchi et al., 2010) può essere considerata un precursore della ricerca valutativa in quanto raccoglie numerosi elementi che ne costituiranno una parte irrinunciabile, quali, ad esempio, la scelta di un campione, la formulazione delle domande e le modalità d'analisi e lettura dei dati raccolti.

La ricerca valutativa, a partire dalla metà del Novecento si è evoluta verso la creazione di connessioni con l'organizzazione e l'attuazione delle proposte educative, col presupposto di migliorare la "qualità dell'istruzione" (Vertecchi, et al., 2010). Si può delineare, se si osserva l'evoluzione della ricerca valutativa dalla sua nascita ad oggi, un accrescimento dei suoi ambiti e delle sue funzioni, oltre ovviamente ad un ampliamento delle conoscenze teoriche e metodologiche. Nello specifico, si è passati dalla valutazione dei risultati d'apprendimento degli studenti, alla valutazione dell'intervento educativo e, successivamente, a quella dell'efficacia complessiva dei sistemi scolastici. Quest'ultimo settore racchiude in sé anche i precedenti e, nei Paesi che presentano lunghe tradizioni in merito alle pratiche valutative, viene frequentemente associata una valutazione di insegnanti e dirigenti. Lo strumento messo a punto in questo percorso di dottorato si inserisce all'interno di questo livello valutativo, come mezzo funzionale alla

valutazione, formativa, delle prassi didattiche degli insegnanti di scuola primaria, con una spiccata finalità migliorativa, riferibile alla qualità dell'insegnamento

La valutazione dei sistemi d'istruzione è esplicita mediante la raccolta di dati relativi ai fattori che lo compongono, le modalità organizzative e i risultati ottenuti. L'obiettivo è quello di individuare quali sono le caratteristiche di qualità che distinguono ciascun contesto, mettendo in luce gli aspetti positivi e quelli negativi, identificando quest'ultimi come possibilità di miglioramento. Il fine ultimo è quello di fornire ad *decision maker* politici, o a coloro che si occupano di educazione, degli elementi utili ad orientare le scelte future e a migliorare l'offerta formativa delle istituzioni, permettono inoltre ai singoli cittadini e, più in generale, alla società, di conoscere lo stato dell'arte dei servizi educativi al fine attuare un controllo sociale o stimolarne l'innovazione.

Grazie alle ricerche comparative condotte su grande scala si è sviluppata una crescente attenzione intorno alla ricerca valutativa, tali indagini hanno consentito la maturazione di un complesso di conoscenze e competenze, nonché di alcuni gruppi di ricercatori, che hanno successivamente permesso l'attuazione di ricerche valutative anche a livello nazionale. Esse rappresentano inoltre un mezzo essenziale per comprendere quali sono i fattori che incidono, positivamente o negativamente, sui risultati scolastici degli studenti, informazioni essenziali per chi si occupa di politiche educative.

A partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, l'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) è stata l'unica organizzazione in ambito internazionale, in grado di strutturare indagini comparative su larga scala, mantenendo l'esclusiva per alcuni decenni. Verso la metà degli anni Novanta l'OCSE (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) ha proposto nuove indagini comparative, tra le quali il PISA (*Programme for International Student Assessment*) costituisce quella maggiormente rilevante, riguardante il settore dell'istruzione (Vertecchi et al., 2010).

L'IEA nasce ad Amsterdam nel 1958 come associazione indipendente di centri di ricerca educativa, attualmente vi aderiscono 53 paesi. È stata creata con lo scopo di condurre ricerche comparative internazionali nel campo della valutazione educativa. Attraverso i suoi progetti è volta ad individuare a livello internazionale degli standard, utili ai decisori politici per individuare, a livello comparativo, i punti di forza e di debolezza dei propri sistemi. Le indagini condotte dalla IEA costituiscono una cospicua fonte di dati utili per coloro che si occupano dell'innovazione della qualità della scuola, fornendo le informazioni necessarie al miglioramento dell'efficacia dei sistemi educativi, soprattutto durante periodi caratterizzati da profondi cambiamenti sociali che hanno condotto ad un'espansione, ed un successivo consolidamento, del numero dei soggetti che accedono all'istruzione.

Aldo Visalberghi, nel 1977, descriveva con le seguenti parole gli intenti delle ricerche condotte dalla IEA:

“Da un lato dobbiamo prendere atto della situazione e analizzare in tutte le loro valenze (finora abbiamo fatto solo una parte del lavoro e ci sarebbe ancora moltissimo da fare) i risultati dell'indagine oggettiva a tappeto, così ricca di dati (sono state accertate, ai diversi livelli, fra le seicento e le duecentocinquanta variabili riferibili a ciascun allievo); dall'altro lato il problema da affrontare è quello di cercare di trasformare la prassi scolastica in modo tale da adeguarla alle esigenze della scuola di massa, che è realtà propria di tutti i Paesi sviluppati, o in via di esserlo” (Visalberghi, 1977, pp. 360-361)

Le indagini condotte dalla IEA hanno un duplice scopo: conoscitivo e innovativo, in esse possono inoltre essere individuati tre caratteristiche principali: la centralità del curriculum, l'utilizzo di un ampio ventaglio di strumenti di rilevazione e l'impianto organizzativo.

Il curriculum, nello specifico, si pone come fulcro conoscitivo delle ricerche condotte, per le quali la finalità principale è quella di determinare quanto

l'organizzazione del curriculum, le strategie d'insegnamento e le peculiarità organizzative delle singole scuole, influenzano il successo formativo degli studenti. Le indagini non sono attuate con il semplice obiettivo di descrivere la situazione in essere, ma sono tese ad individuare modelli in grado di spiegare e motivare i differenti risultati d'apprendimento conseguiti dagli alunni.

Gli strumenti utilizzati in tali rilevazioni variano tra quattro e cinque, si tratta di: una prova cognitiva indirizzata all'area del curriculum che si intende valutare, un questionario per gli studenti utile a rilevare le variabili di sfondo (socio culturali ed economiche), un questionario dedicato alla scuola, finalizzato ad ottenere informazioni in merito all'istituzione stessa, un questionario rivolto all'insegnante che si occupa dell'area disciplinare oggetto d'indagine. Lo strumento che non è stato utilizzato in tutte le indagini condotte, è un questionario rivolto ai genitori, somministrato, ad esempio nell'indagine PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), una ricerca comparativa che ha preso avvio nel 2001, a cadenza quinquennale, con l'obiettivo di valutare l'abilità di lettura dei bambini iscritti al quarto anno di scuola primaria (Vertecchi et al., 2010).

Le indagini condotte dalla IEA, inoltre, sono realizzate su base campionaria e sono rivolte a ragazzi del quarto e ottavo anno di scolarizzazione.

Circa trent'anni dopo l'inizio delle ricerche in ambito valutativo condotte dalla IEA, l'*Organisation for Economic Co-operation and Development* (OCSE) ha proposto un'interessante progetto, il PISA, avente come obiettivo quello di individuare degli *indicatori di qualità* dei paesi che fanno parte dell'organizzazione. Tali *standard* vengono costantemente aggiornati mediante la pubblicazione *Education at a glance* stilata dall'OCSE stessa.

Le finalità che guidano il progetto PISA sono: raccogliere dati utili alla costruzione di indicatori riconducibili al rendimento scolastico di alunni quindicenni relativi alla comprensione della lettura, matematica e scienze (considerate le tre *literacy*); restituire ai Paesi che hanno partecipato all'indagine elementi necessari alla valutazione dell'efficacia delle politiche scolastiche da essi

messe in atto, partendo dall'individuazione dei fattori che caratterizzano i sistemi d'istruzione dei Paesi che hanno ottenuto risultati migliori; fornire con cadenza regolare, agli stati che hanno aderito, i dati riferibili ai propri sistemi scolastici, utili a orientare le scelte legate alle politiche educative, in un'ottica di innovazione e miglioramento.

La particolarità delle ricerche PISA è quella di prestare attenzione non solo alle conoscenze e alle abilità acquisite dagli studenti, ma anche alla loro capacità di utilizzare quanto appreso nei contesti legati alla quotidianità, ovvero le competenze acquisite.

Anche in queste indagini campionarie, come per quelle condotte dalla IEA, vengono utilizzati più strumenti, si tratta, nello specifico, di una prova cognitiva, un questionario rivolto agli studenti ed uno riferito invece alla scuola. Le rilevazioni, inoltre, sono organizzate in cicli, ciascuno dei quali prevede tre rilevazioni, effettuate con cadenza triennale e riferibili ad uno specifico ambito (comprensione della lettura, matematico o scienze).

I dati, raccolti in modo costante e sistematico, sono utili per una valutazione diacronica delle competenze acquisite dagli studenti, oltre a costituire essi stessi una serie storica di dati riferiti a ciascun specifico ambito.

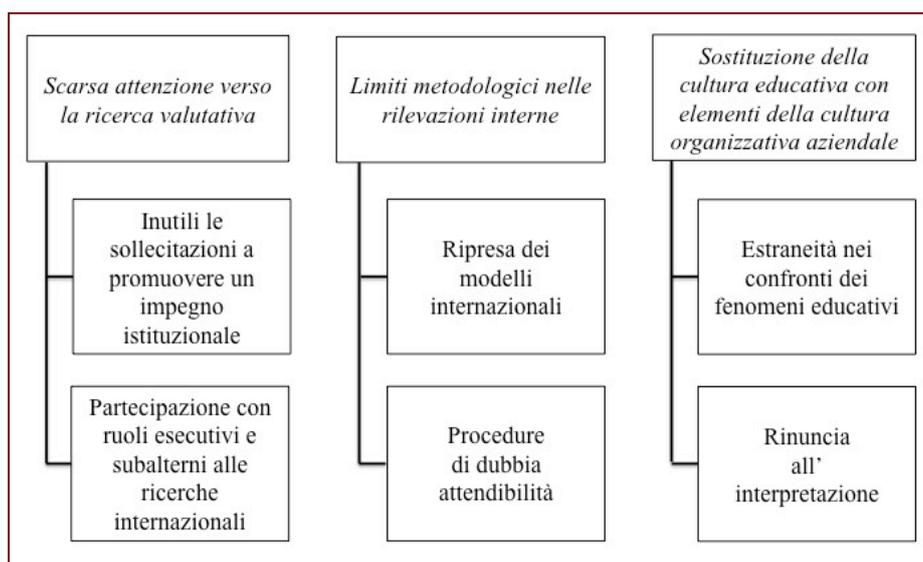
In generale le ricerche valutative, nello specifico le indagini comparative, sono estremamente importanti, per le motivazioni finora elencate, ma presentano alcuni limiti che meritano di essere citati: innanzitutto essendo relative ad un campo d'indagine circoscritto, non sono in grado di fornire tutte le informazioni che sarebbe necessario per conoscere globalmente il sistema d'istruzione di un Paese; la necessità di circoscrivere l'influenza della cultura e delle caratteristiche di ciascun contesto nazionale, eliminando le specificità culturali, determina l'utilizzo di prove che decontestualizzano culturalmente le prestazioni degli alunni. Un ulteriore limite, maggiormente presente nelle prove Pisa che non nelle indagini condotte dalla IEA, è quello di affermare un unico modello culturale di riferimento universale, costituito di obiettivi e finalità considerati come

imprescindibili, e ai quali i diversi paesi dovrebbero giungere, perdendo di vista le specificità di ciascuno di essi.

Le ricerche valutative internazionali, come ampiamente esplicitato, svolgono un ruolo di essenziale importanza per l'innalzamento della qualità dei sistemi d'istruzione ma, tuttavia, non possono sostituirsi a quelle condotte in ambito nazionale, nel quale sarebbe opportuno che venissero sviluppate specifiche metodologie e strumenti, utili a dar conto dell'estrema ricchezza culturale di cui ciascun Paese è portatore.

In Italia, tuttavia, la ricerca valutativa ha faticato ad affermarsi e comunque ha dimostrato di possedere una forte debolezza metodologica e attuativa. L'immagine seguente mostra i limiti della ricerca valutativa in Italia.

Fig.2: la ricerca valutativa in Italia (Vertecchi et al., 2010, p. 65)



Una scarsa attenzione verso la ricerca valutativa, l'utilizzo di procedure e soluzioni valutative provenienti dal mondo aziendale e i profondi limiti metodologici nelle rilevazioni interne hanno fatto sì che nel nostro paese vi siano profonde arretratezze in merito alla valutazioni del sistema scolastico.

La partecipazione a ricerche internazionali con rilevazioni comparative, quali ad esempio quelle promosse prima dall'Iea poi dall'OCSE, non hanno contribuito a costruire e sviluppare nel nostro paese una vera e propria cultura in merito alla ricerca valutativa; il nostro paese ha sempre assunto un ruolo marginale, di mero esecutore, senza essere in grado di partecipare attivamente nella costruzione di ipotesi progettuali e apparati metodologici. Inoltre i risultati di tali comparazioni hanno ottenuto un'attenzione marginale da parte dell'opinione pubblica, senza dar vita a nuovi filoni di studio e di ricerca interno al nostro settore educativo. Si registra una forte mancanza di cultura in merito al tema della valutazione e, più in generale, della ricerca, che ostacola lo sviluppo di tali settori e non permette di utilizzare i risultati provenienti da indagini internazionali in modo consapevole e costruttivo, come basi da cui partire per poter attuare interventi in grado di migliorare ed innovare i numerosi settori ai quali essa può essere rivolta (Vertecchi et al., 2010).

La ricerca valutativa, infatti, può essere legata alla pratica didattica, essere funzionale ad essa, soprattutto se considerata in un'ottica di *formative educational evaluation*, finalizzata all'effettuazione di scelte consapevoli e all'arricchimento professionale dei soggetti implicati. Inoltre può essere orientata:

- 1) alla comparazione dei risultati d'apprendimento ottenuti in più sistemi scolastici, nonché delle condizioni di funzionamento cui tali risultati possono essere messi in relazione (rilevazioni Iea e OCSE);
- 2) alla comparazione dei risultati interni a un certo sistema scolastico (...)
- 3) alla rilevazione della misura in cui i traguardi di conoscenza definiti in relazione ai diversi livelli e ai differenti indirizzi di studi sono stati raggiunti;
- 4) alla rilevazione di condizioni di contesto (caratteristiche del personale docente e non docente, disponibilità e uso delle risorse, ecc.);
- 5) all'analisi *diacronica* dei mutamenti che investono la popolazione scolastica (per esempio, al competenza linguistica di base, gli interessi e le altre manifestazioni dell'affettività, gli atteggiamenti dei genitori, ecc.);
- 6) alla verifica *sincronica* delle iniziative sperimentali (per esempio, rilevazione delle differenze fra due o più gruppi paralleli);
- 7) alla verifica *diacronica* delle iniziative sperimentali (per esempio, rilevazione nel tempo dei cambiamenti che intervengono in gruppi determinati in relazione a specifiche scelte didattiche e organizzative);
- 8) alla verifica, anche comparativa, dell'idoneità delle dotazioni didattiche a consentire il raggiungimento di specifici traguardi di apprendimento;
- 9) alla verifica del raggiungimento di obiettivi definiti in relazione a soggetti o gruppi specifici (per esempio, allievi svantaggiati da uno o più punti di vista, sociale, psicologico, fisico, ecc.);
- 10) alla rilevazione dell'incidenza che determinati atteggiamenti delle famiglie hanno sul successo scolastico degli allievi (si possono prendere in considerazione anche altre forme dell'aggregazione sociale, per esempio le associazioni).

(Vertecchi, et al., 2010, p. 66-

Le numerose finalità elencate alle quali può essere orientata la ricerca valutativa non sono un elenco esaustivo, ma vogliono essere un esempio delle numerose applicazioni che essa può avere all'interno del campo educativo. Esse implicano, tuttavia, sia un impegno istituzionale sia un impegno delle amministrazioni locali,

le quali però non conseguono proficui risultati, come dimostrato da iniziative svolte negli anni passati, se non sono supportate da dati riferibili alle ricerche istituzionali. Un'altra fattore da considerare nell'attuazione delle ricerche valutative è la scelta dei soggetti da coinvolgere nello studio, a seconda degli obiettivi che ci si pone può essere più o meno opportuno decidere di sottoporre alla sperimentazione l'intero universo di riferimento o una sola un parte, ovvero un campione, che di esso sia rappresentativo.

Tale sperimentazione, sviluppata in ambito educativo, necessiterebbe di ulteriori approfondimenti e modelli valutativi focalizzati su un numero maggiore di elementi, rispetto al considerare come segno di successo o insuccesso esclusivamente i risultati di apprendimento conseguiti dagli studenti, sottoposti a prove strutturate spesso estremamente "artificiali e fiscali" (Vertecchi et al, 2010). La ricerca valutativa, proprio per gli innumerevoli aspetti ai quali può dedicarsi, dovrebbe essere sviluppata su "impianti induttivi" più complessi (Vertecchi et al, 2010), che prevedano il coinvolgimento di più prospettive, di differenti soggetti e contesti, in un dialogo continuo tra la dimensione diacronica e quella sincronica, perseguendo la finalità ultima volta al miglioramento della qualità del sistema educativo.

## **2.5. La valutazione della qualità del sistema scolastico**

Negli ultimi vent'anni si è assistito ad un profondo cambiamento che ha investito il sistema formativo, il quale ha condotto alla definizione di concetti, pratiche e metodologie inerenti alla qualità, funzionali all'innovazione delle pratiche didattiche, educative ed organizzative. L'emergere di nuove necessità da parte degli utenti dei servizi, dalle famiglie e, in generale dai cittadini, lo sviluppo del mercato del lavoro, la proliferazione delle riforme normative a livello internazionale, l'evoluzione delle tecnologie legate all'informazione e alla

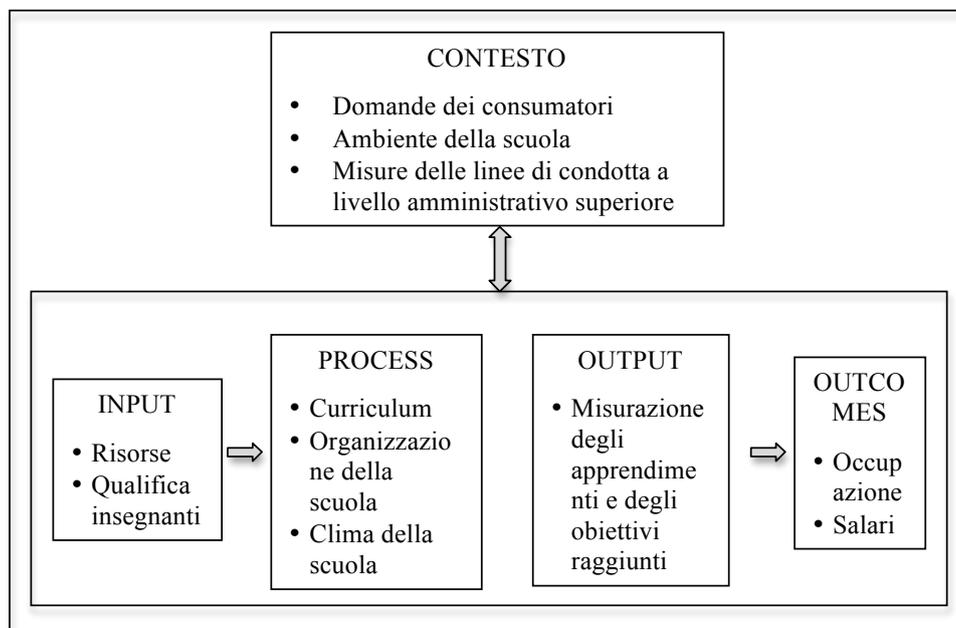
comunicazione sono alcune delle cause che hanno indotto ad un necessario cambiamento dei sistemi formativi.

Già a partire dagli anni Settanta l'IEA – *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* ha realizzato un progetto di valutazione internazionale dei sistemi scolastici, ottenendo delle analisi comparative del profitto. Successivamente, nel 1987, gli stessi sistemi sono stati sottoposti ad un'ulteriore valutazione ad opera dell'OCSE (*Organisation for Economic Co-operation and Development*): il progetto INES – *International Indicators of Education System* (Galliani, 2014).

Gli indicatori utilizzati nei due studi realizzati sono andati a costituire un modello olistico, composto di fattori inerenti sia le prestazioni sia i risultati educativi, valutabili secondo il modello CIPP – *Context-Input-Process-Product*) riferibile a Stufflebeam (1971, 1985, Figura 1) e successivamente modificato da Scheerens (1992, 2004). Il CIPP pone al centro dell'attenzione lo studio del processo formativo, ancorato a procedimenti di autovalutazione e di analisi delle modalità di insegnamento nelle classi.

La valutazione di sistema è evoluta nel tempo in due ulteriori filoni di ricerca, uno incentrato sull'efficacia, la *School Effectiveness*, l'altro maggiormente mirato al miglioramento dell'educazione, la *School Improvement*. Entrambi hanno condotto, a livello europeo, all'attuazione di numerose sperimentazioni e progetti pilota i quali, associati alle analisi dei sistemi di valutazione guidati da eurydice, alle valutazioni comparative dei sistemi scolastici (ad esempio “*Education at a glance*) e ai risultati sugli apprendimenti degli studenti in lingua, matematica e scienze ottenuti dal progetto PISA (*Programme for International Student Assessment*) dell'OCSE, hanno permesso di creare un substrato di metodologie e strumenti da utilizzare congiuntamente in tutti i paesi dell'Europa per la valutazione di sistema.

Fig. 1: il modello CIPP (Galliani, 2014, p. 54)



L'incremento della qualità dell'istruzione e della formazione è uno dei temi caldi a livello nazionale ed europeo, esso è al centro di numerosi dibattiti politici e rappresenta secondo l'ET 2020, il "Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione fino al 2020", uno dei quattro principali obiettivi che debbono raggiungere i sistemi d'istruzione del nostro continente, nell'ambito di una cooperazione strategica. L'obiettivo è quello di favorire uno sviluppo sostenibile per ciascun paese e nel contempo solidale, attento alle peculiarità di ciascuna comunità. Le scuole rappresentano i soggetti chiave delle politiche educative poiché costituiscono il fulcro dei sistemi di istruzione e formazione (*European Commission, 2015*).

Nello specifico, la qualità dell'insegnamento scolastico dev'essere una priorità politica e sociale per tutti gli stati membri, così è quanto stabilito dalla Commissione europea nel 2001, la finalità essenziale dell'operato di ciascun insegnante è la qualità dell'apprendimento dei propri studenti e le istituzioni

scolastiche devono collaborare per rendere attuabile tale peculiarità. Nelle Raccomandazioni del 2001 inoltre vengono invitati gli stati ad una collaborazione finalizzata all'istituzione di sistemi trasparenti di valutazione. A tal proposito l'articolo 149 del Regolamento delle Comunità europea incoraggia la collaborazione tra gli stati membri al fine di realizzare un'istruzione di qualità. Attraverso azioni volte ad uno scambio di informazioni ed esperienze realizzate, la comunità europea può favorire lo sviluppo di misure innovative, a partire da quelle legislative, per ottenere un miglioramento della qualità del sistema d'istruzione e formazione.

La Comunità europea approfondisce il tema della qualità dell'istruzione con un'ulteriore Raccomandazione emanata nel 2009 (Commissione europea, 2009b) nella quale viene sancita la creazione di un quadro di riferimento sul tema in oggetto. Nello stesso anno la CE avvia un progetto per la costruzione di un *framework unitario e sistemico* utile alla programmazione di un sistema valutativo generale, alla cooperazione di tutti gli elementi e i soggetti che lo costituiscono e all'utilizzo efficace dei risultati ottenuti.

La *System Evaluation*, ovvero la valutazione del sistema educativo, viene considerata come un'unica unità nella quale sono presenti alcuni elementi interrelati che corrispondono ad azioni specifiche, quali: *Student Assessment* – la valutazione degli apprendimenti conseguiti dagli studenti; *School evaluation* – la valutazione della scuola condotta da valutatori interni (autovalutazione) o esterni; *Teacher Appraisal* – la valutazione, partecipata, delle performance dei docenti; *Policies evaluation* – la valutazione delle politiche specificatamente educative. (OECD, 2009b)

In questa ottica la valutazione del sistema scolastico si pone come un mezzo essenziale agli organi amministrativi per poter prendere decisioni in merito alle politiche da adottare, volte ovviamente al miglioramento.

### *2.5.1. Uno sguardo alla situazione italiana*

Negli stessi anni in cui in Europa si mettevano a punto gli indicatori per una valutazione basata sull'idea di qualità dell'educazione che interpellava le nuove competenze necessarie a rispondere al profondo cambiamento in atto, in Italia la ricerca istituzionale seguiva una strada diversa, privilegiando le modalità organizzative come campo di studio e sperimentazione, considerandole come elementi essenziali ad un miglioramento del sistema scolastico. Solo alcune iniziative pilota, dislocate nel territorio nazionale, prendevano in considerazione gli stessi elementi studiati ed approfonditi nel contesto internazionale (Galliani, 2014).

Si è assistito, negli ultimi decenni, alla nascita di un fiorente interesse verso il tema della valutazione, non più considerata esclusivamente come prerogativa dei docenti, relegata all'interno delle scuole, ma come attività che coinvolge altri attori e situazioni: la valutazione esce dai muri delle aule scolastiche per aprirsi all'esterno, verso soggetti che finora non erano stati contemplati come partecipanti attivi delle pratiche valutative.

Questa crescente esigenza di apertura si è andata sviluppando in maniera crescente nella seconda metà del Novecento, a partire dalla fine degli anni Sessanta, quando la valutazione veniva fortemente criticata in quanto considerata strumento di conservazione delle disuguaglianze sociali (Vertecchi & Agrusti, 2008). Aldo Visalberghi (1964) in quegli anni pubblicò i risultati provenienti da alcune ricerche effettuate in ambito educativo, che mettevano in risalto la correlazione elevata tra le condizioni socioeconomiche delle famiglie e i risultati scolastici conseguiti dai figli. Un'ulteriore voce di denuncia proveniva dai ragazzi della scuola di Barbiana i quali, insieme a Don Lorenzo Milani (1967), denunciavano l'incapacità delle istituzioni scolastiche nel garantire l'uguaglianza delle opportunità educative.

In contemporanea si assiste alla nascita della IEA – *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, la prima grande organizzazione rivolta alla realizzazione di ricerche comparative. In Italia i risultati emersi dalle prime sperimentazioni vennero interpretati in modo quantomeno originale: se la discriminazione sociale era espressa mediante l'esplicitazione di valutazioni negative sui risultati d'apprendimento conseguiti dagli allievi, la soluzione più ovvia è sembrata quella di rinunciare ad esprimere delle valutazioni. Tale comportamento, sintomo anche di una scarsa attenzione da parte dei decisori politici, può essere imputato soprattutto alla mancanza, nella cultura educativa del nostro paese, di un'attenzione profusa verso lo sviluppo della ricerca e della sperimentazione (Vertecchi & Agrusti, 2008).

I primi contributi, rivolti ad introdurre in Italia le teorie e i metodi maturati a livello internazionale, sono stati opera di studiosi quali Aldo Visalberghi e Luigi Calonghi; purtroppo i loro contributi non furono ben accolti e trovarono una scarsa diffusione sia nell'ambito accademico che in quello scolastico.

La prima vera esigenza di avere a disposizione riferimenti teorici, metodologici e modelli interpretativi in grado di fronteggiare la veloce mutazione della società si ebbe in seguito alla riforma della scuola media, avvenuta nel 1962. In tale occasione Visalberghi suggerì di creare nel nostro paese un istituto nazionale per lo sviluppo della ricerca valutativa, ma la proposta da lui avanzata non venne presa in considerazione.

La difficoltà del nostro sistema educativo di fronteggiare le crescenti necessità provenienti da una società in trasformazione e l'incapacità della cultura educativa di sostenere tale momento emerse in modo sempre più evidente: la riforma della scuola media aveva aperto le porte ad una moltitudine di studenti, con l'obiettivo di garantire democraticamente l'acquisizione delle competenze di base, tuttavia ad essa non era stata affiancata una modificazione dei criteri di valutazione, perlomeno di quelli dedicati alla scuola dell'obbligo.

Nel 1977 il governo tentò di redimere la questione relativa alle difficoltà promulgando la legge 517 nella quale si prevedeva l'abolizione, nella scuola elementare e nella scuola media, del voto espresso in decimi, per essere sostituito da un giudizio di tipo descrittivo, invitando ciascuna scuola a modificare e rivedere le proprie proposte progettuali per adeguarle alle necessità degli alunni.

Affinché una richiesta di tale portata non si trasformasse in una semplice abolizione delle valutazioni negative, avrebbe necessitato di una profonda mutazione della cultura educativa, derivante da un impegno profuso nella ricerca.

Le scuole, in risposta all'emanazione della legge 517, chiesero a gran voce di essere sostenute nella modernizzazione, volta all'adeguamento alle nuove richieste. Le istituzioni educative reagirono a tale richiesta organizzando numerosi corsi di aggiornamento che si rivelarono, però, come sterili divulgazioni di teorie e modelli che non derivavano da uno studio approfondito e accompagnato dalla ricerca, ma da adattamenti di proposte ricavabili dall'ambito internazionale. La conseguenza fu la diffusione di una cultura valutativa fondata su elementi scientifici spesso fraintesi e privati dal loro significato originario.

Il rischio di generare questi fraintendimenti si ha soprattutto quando la ricerca non è originale, non appartiene al paese nel quale viene utilizzata e non cerca una sintesi con quella attuata nel panorama internazionale, ma piuttosto viene adottata ed acquisita senza essere adattata ad esso, alle particolari condizioni economiche, sociali e culturali che ciascuno stato presenta (Vertecchi & Agrusti, 2008).

Il cambiamento avvenuto nella cultura della valutazione scolastica, conseguente all'emanazione della legge numero 517 del 1977, ha condotto ad un mescolamento tra i risultati d'apprendimento conseguiti dagli studenti e altri aspetti riferibili ad essi, in particolare quelli morali, dal quale è derivato una sorta di "determinismo valutativo" che inglobava anche le caratteristiche personali degli studenti: i risultati scolastici di ciascuno non potevano che derivare dalle proprie caratteristiche. Tale interpretazione è totalmente opposta a quanto dimostrato dalle ricerche educative, ovvero le peculiarità proprie di ogni soggetto

sono solo uno degli elementi che influiscono sul processo d'insegnamento-apprendimento, rispetto al quale, i condizionamenti più importanti sembrano essere quelli derivanti dalle scelte intraprese dalle scuole (Vertecchi & Agrusti, 2008).

“La *qualità dell'istruzione*, che per tradizione si apprezzava considerando i livelli di apprendimento raggiunti dalla parte migliore degli allievi, è stata ridefinita come *idoneità della proposta* di apprendimento a soddisfare le esigenze proprie di ciascun allievo, in vista del raggiungimento di determinati obiettivi. Questa nuova chiave interpretativa della didattica ha richiesto una profonda revisione dei modelli valutativi: non si è più trattato di esprimere giudizi assertori, ma di fornire gli elementi che potessero offrire riferimenti utili per il seguito del percorso di apprendimento. In altre parole la valutazione ha assunto una valenza retroattiva, concorrendo in modo decisivo a consentire di assumere le decisioni occorrenti per introdurre nella proposta di apprendimento gli aggiustamenti opportuni” (Vertecchi & Agrusti, 2008, p.12).

La valutazione della qualità del sistema scolastico dovrebbe assumere la funzione di guida e propulsore di movimenti innovativi, volti nella direzione di una scuola democratica, che propone percorsi qualitativamente validi.

Negli ultimi decenni dello scorso secolo ci si è rivolti in tale direzione, pur se non sono stati raggiunti risultati apprezzabili in quanto si è provato ad introdurre nell'ambiente educativo modalità di valutazione proprie di quello aziendale. Esse erano votate all'accertamento dell'adempimento regolare, da parte delle scuole, degli obblighi loro spettanti, con l'ottenimento di una *certificazione di qualità*, dalla quale però non era previsto ed auspicato alcun miglioramento delle pratiche didattiche.

Dall'applicazione delle modalità di valutazione della qualità del sistema scolastico sopra descritte emerge una comprensione deficitaria del ruolo della valutazione, della sua funzione principale se rivolta ad un intero sistema: Benedetto Vertecchi

(2008) specifica che se ci si occupa di un campo così vasto è necessario tener conto della numerosità delle variabili presenti e della complessità nella loro interpretazione. Per tale motivo è necessario andare oltre la visione *sincronica* ovvero quella che ci fornisce una fotografia dello stato attuale del sistema scolastico, rivolgendosi verso una visione *diacronica*, estesa nel tempo, che tenga in considerazione i livelli di partenza, quelli a cui si è giunti, i cambiamenti avvenuti e gli obiettivi raggiunti. La valutazione, in questa ottica, non è una semplice interpretazione della realtà, o della qualità del sistema educativo, ma è un mezzo essenziale per ipotizzare gli sviluppi futuri dell'ambito formativo.

Volgendo lo sguardo ai decenni passati, emerge un quadro evolutivo poco equilibrato in riferimento alla valutazione e alle pratiche ad essa connesse: negli anni Settanta e Ottanta il confronto su tali ambiti coinvolgeva essenzialmente le scuole, in quanto investite da rapidi cambiamenti sia sul piano normativo sia in riferimento al crescente numero di alunni iscritti. A partire dagli anni Novanta invece si verifica un cambiamento in riferimento ai soggetti coinvolti: entrano sempre di più nel confronto soggetti esterni alla scuola stessa, ovvero non coinvolti nelle pratiche educative, come ad esempio i politici, gli imprenditori e il mondo accademico (Vertecchi & Agrusti, 2008).

L'istituzione scolastica, negli ultimi decenni, ha sentito la necessità di modificarsi, per far fronte alla complessità propria della società in evoluzione e alle difficoltà nel portare a compimento il suo compito educativo. Al fine di fronteggiare tale necessità le pratiche riferite alla valutazione della qualità del sistema scolastico, sono state incrementate, ma a tale intensificazione non è corrisposto in egual misura un innalzamento delle conoscenze e delle attività di ricerca su tale tematica. Bisogna attendere il 2001 con la creazione, da parte del Ministero della Pubblica Istruzione, di un Sistema Nazionale di Valutazione, affinché il tema della qualità acquisisca un riconoscimento sempre più vicino a quello improntato dalla Comunità Europea. Si assiste ad una prima fase, intrapresa nel 1997, che ha visto la fondazione di un Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione (SNQI), la

cui gestione viene affidata al CEDE (Centro Europeo dell'Educazione), A tale organo, in collaborazione con gli Istituti regionali di ricerca, sperimentazione, aggiornamento educativi, spettava il compito di realizzare progetti, ricerche educative e studi sui sistemi formativi, come, ad esempio, la un'importante ricerca condotto a livello europeo sulle competenze degli insegnanti (Margiotta, 1999).

Negli anni si è potuta osservare nel nostro paese un'evoluzione normativa positiva, indirizzata ad una monitoraggio costante con funzione formativa e innovativa, che ha condotto ad una proficua riflessione sui temi della didattica, della progettazione e della valutazione.

Una norma di riferimento per la valutazione del sistema scolastico è la legge numero 53 del 2003; nello specifico l'articolo 3 affida all'istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema d'Istruzione il compito di effettuare verifiche periodiche e sistematiche relativamente alle abilità, alle conoscenze acquisite dagli studenti e alla qualità complessiva dell'offerta formativa proposta dalle istituzioni scolastiche, con lo scopo di innovare armonizzare il sistema di istruzione e formazione.

Il Servizio Nazionale di Valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione (SNV), coordinato dall'INValSI, è l'istituto predisposto alla valutazione dell'efficacia e dell'efficienza del sistema, garantendo al nostro paese un inquadramento internazionale. Esso ha anche il compito di mettere in atto le rilevazioni necessarie a valutare il valore aggiunto di ciascuna scuola.

Oltre alla legislazione specifica per il sistema formativo e scolastico, è necessario tenere in considerazione un ulteriore Decreto, il numero 150 del 2009, che vincola tutte le pubbliche amministrazioni ad attuare una misurazione e una conseguente valutazione della performance generale dell'istituzione stessa, di ciascuna unità che la compone e di ogni singolo dipendente, predisponendo premi per le prestazione migliori.

Nel 2004, periodo immediatamente successivo alla Legge Moratti, viene riordinato l'INValSI, al quale viene assegnato il compito di valutare i dirigenti

scolastici, di rilevare i risultati degli apprendimenti degli alunni, mediante verifiche periodiche e sistematiche incentrate su conoscenze ed abilità, di valutare la qualità dell'offerta formativa proposta dalle singole istituzioni (Galliani, 2014). Qualche anno più tardi, nel 2008, il Ministro Gelmini emana due ulteriori direttive rivolte all'Invalsi, nelle quali viene dato l'impulso ad effettuare una valutazione di sistema basata su un rapporto di autovalutazione, indicatori condivisi per il monitoraggio delle risorse utilizzate e degli esiti qualitativi e quantitativi desumibili al termine dei cicli scolastici. Viene inoltre incentivata la valutazione delle scuole attraverso la partecipazione a progetti internazionali condotti dall'OCSE-PISA, IEA-TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) e IEA-PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), e la valutazione degli apprendimenti degli alunni mediante prove uniche, nazionali, criteriali e standardizzate sui programmi ministeriali, utili a rilevare le conoscenze in ingresso e in uscita per tutti e tre i cicli d'istruzione (Galliani, 2014).

Al fine di rendere operative ed integrare tutte le disposizioni normative, creando le condizioni necessarie affinché i principi sull'assicurazione della qualità potessero essere resi operativi, la Legge numero 10 del 2011 ha definito, per il Sistema Nazionale di Valutazione, le seguenti funzioni:

- “a) nell'istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa con compiti di sostegno ai processi di miglioramento e innovazione educativa, di formazione in servizio del personale della scuola e di documentazione e ricerca didattica
- b) nell'istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione e formazione con compiti di predisposizione di prove di valutazione degli apprendimenti per le scuole di ogni ordine e grado, di partecipazione alle indagini internazionali, oltre alla prosecuzione delle indagini nazionali periodiche sugli standard nazionali

c) nel corpo ispettivo, autonomo e indipendente, con il compito di valutare le scuole e i dirigenti scolastici secondo quanto previsto dal decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150<sup>9</sup>. (articolo 1, legge n.10/2011)

La qualità del sistema scolastico viene quindi garantita attraverso un servizio che collabora con ciascuna scuola, affinché sia verificata l'efficienza e l'efficacia dell'offerta formativa che essa propone, in una prospettiva di miglioramento e di responsabilizzazione secondo l'ottica dell'autonomia. Ciò viene reso possibile grazie ad una costante comunicazione con l'amministrazione scolastica, alla quale vengono forniti, con estrema trasparenza, i dati necessari ad orientare le politiche educative verso una crescita sociale, culturale ed economica dello stato, intervenendo nelle situazioni di maggiore difficoltà. Anche la valutazione dei dirigenti sembra assumere una forte centralità, in un'ottica di rendicontazione sociale del loro operato<sup>10</sup>.

Il "Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione" che ha reso operativa la Legge 10/2011 è stato emanato, nel 2013 con il DPR numero 80.

Il decreto descrive il Sistema Nazionale di Valutazione come costituito da 3 soggetti: 1- l'INValSI, il quale ha il ruolo principale di coordinamento funzionale del SNV, stabilisce e appronta i criteri, i modelli e gli strumenti necessari all'autovalutazione e alla valutazione esterna delle scuole; 2- l'INDIRE, ovvero l'Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa, che ha il compito di sostenere le singole istituzioni scolastiche nell'attuare dei piani di miglioramento; 3- un contingente di ispettori cui spetta il compito di gestire i nuclei predisposti per la valutazione esterna.

A partire dal 2011 il Miur (Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca) ha dato il via all'attuazione di progetti sperimentali necessari ad

---

<sup>10</sup> Fonte sito Eurydice:

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfs/mwikis/eurydice/index.php/Italia:Assicurazione\\_di\\_qualit%C3%A0](https://webgate.ec.europa.eu/fpfs/mwikis/eurydice/index.php/Italia:Assicurazione_di_qualit%C3%A0)

individuare quali modelli applicativi potessero essere utili al raggiungimento degli obiettivi del SNV e a realizzare l'*accountability* delle istituzioni scolastiche.

Nello specifico sono stati avviati dall'INValSI vari progetti, tra i quali:

- ValSiS – Valutazione di sistema e delle scuole, un percorso di ricerca attivo dal 2008 al 2011, nato con lo scopo creare un unico *framework* nel quale integrare la valutazione di sistema con quella delle scuole, allo scopo di ottenere una prospettiva macro utile alla comprensione del funzionamento generale della scuola, oltre ad una prospettiva micro, spostata sulla singola scuola. La valutazione di sistema ha permesso di effettuare dei confronti longitudinali e trasversali all'interno del territorio italiano e di altri paesi europei, mentre la valutazione delle scuole ha consentito di verificare il funzionamento di ciascuna scuola, creando connessioni con i contesti socio culturali, i processi didattici ed i risultati d'apprendimento. È stato realizzato un percorso di ricerca al quale hanno collaborato le scuole ed alcuni esperti, dedito all'individuazione di un insieme di criteri di qualità.

(Fonte INValSI: <http://www.invalsi.it/valsis/index.php?action=home>)

- VSQ – Valutazione per lo Sviluppo della Qualità delle Scuole, progetto triennale avviato nel 2010, volto a sperimentare procedure e strumenti da utilizzare nella valutazione esterna di sistema e per una valutazione esterna delle scuole. I principali obiettivi del progetto erano quelli di: incrementare i processi di autovalutazione e responsabilizzare le scuole in merito ai risultati d'apprendimento e il comportamento professionale; individuare una modalità di valutazione delle scuole che si trasparente, basata su criteri affidabili e ricavati da momenti preliminari di osservazione; individuare le scuole con migliori prestazioni ed erogare loro dei premi, al fine di stimolarli ad progettare azioni di miglioramento.
- VALES – Valutazione e Sviluppo della scuola, un progetto attivato per un triennio a partire dall'anno scolastico 2012/2013 anch'esso finalizzato alla

valutazione esterna delle scuole. Rispetto ai percorsi precedentemente realizzati quest'ultimo prevede anche la valutazione dei dirigenti scolastici ma non contempla l'erogazione di un premio per le scuole che hanno raggiunto risultati più soddisfacenti. È però previsto un finanziamento per tutti gli istituti che hanno partecipato alla sperimentazione.

Il progetto nasce con l'obiettivo di supportare il nuovo Sistema Nazionale di Valutazione nella definizione di strategie e strumenti funzionali. Esso coinvolge 300 scuole di tutti i gradi scolastici, mediante una ricerca partecipata, al fine di creare un percorso ciclico teso a favorire un'autonomia scolastica responsabile e di qualità. Il percorso prevede sia una valutazione delle scuole sia del dirigente scolastico, nell'ottica di istituire un piano di miglioramento che integri le diverse posizioni e lo conduca verso un'innovazione congiunta e consapevole. L'INValSI, in questo percorso, ha il compito di supportare le scuole per quanto concerne l'autovalutazione e di effettuare la valutazione esterne delle istituzioni scolastiche. Ciò avviene attraverso il lavoro di un gruppo di ricercatori afferenti all'Istituto, coordinati da un comitato tecnico scientifico, che si occupa di selezionare indicatori, strumenti e procedure valutative, di formare e gestire i gruppi che effettuano la valutazione esterna. Il percorso ha previsto una prima fase in cui le scuole hanno svolto attività di autovalutazione, elaborando un rapporto con i dati ottenuti. Solo successivamente i team di ricercatori hanno vagliato i rapporti ricevuti, sono entrati nelle scuole per effettuare le loro valutazioni che hanno restituito agli istituti stessi. A questo processo è seguita la definizione, da parte di ogni singola scuola, di un piano di miglioramento e la conseguente messa in atto. Nel precedente anno scolastico i team di valutazioni sono nuovamente entrati nelle scuole per valutarle nuovamente ed elaborare dei rapporti che mettano in luce i miglioramenti conseguiti.

- PON – Valutazione e Miglioramento, un percorso attivato nel 2009 e giunto, nel 2014, alla seconda edizione. Attraverso di esso l'INValSI propone la sperimentazione di un nuovo modello di valutazione che presente elementi di originalità rispetto a quelli finora sperimentati, in sintonia con il Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione. L'idea che guida il progetto è quella di una valutazione che abbia una funzione prevalentemente formativa: attraverso l'analisi dei processi, la restituzione dei dati raccolti alle scuole e una formazione alla lettura e interpretazione dei feedback ricevuti, affinché possano diventare un motore per l'innovazione e il miglioramento. Ad una prima fase di valutazione esterna ne segue una di autovalutazione ad opera di ciascun docente, attraverso soprattutto l'utilizzo di griglie predisposte ad hoc per la rilevazione l'osservazione e la rilevazione delle strategie didattiche, fruibili sia in autovalutazione, per il monitoraggio della propria azione, che nei corsi di formazione per insegnanti *pre-service* e *in-service*. Inoltre il progetto prevede uno specifico percorso di ricerca orientato alla validazioni di strumenti predisposti per l'osservazione delle pratiche didattiche in classe. Il progetto è stato realizzato attraverso due percorsi paralleli. Il primo prevedeva un team di osservatori, esterni all'istituzione scolastica, incaricati di valutare i processi e gli esiti relativi all'organizzazione scolastica e alle pratiche educative e didattiche previste a livello di scuola. Ad un primo momento osservativo seguiva la restituzione dei dati e l'indicazione di possibili azioni di miglioramento. Il secondo percorso, anch'esso compiuto come valutazione esterna, aggiungeva al precedente l'osservazione delle pratiche didattiche in classe ad opera di esperti adeguatamente formati. Questo progetto presenta forti connessioni con la mia ricerca di dottorato, in quanto anch'esso verte, in parte, sull'osservazione delle prassi didattiche con una finalità formativa. Gli strumenti utilizzati, ancora non

disponibili, sono stati validati su campione nazionale quindi potranno essere una buona guida per la costruzione di ulteriori griglie o scale di misurazione adattabili ai contesti più specifici delle realtà scolastiche.

In generale il Decreto numero 80 del 2013, recante norme in merito alla regolamentazione del Sistema Nazionale di Valutazione del settore di istruzione e formazione, ha previsto la realizzazione di alcune tappe da attuare nel triennio successivo. Nel sito web del SNV esse sono così descritte:

*“1.a. Autovalutazione*

Le istituzioni scolastiche (statali e paritarie) sono chiamate a sviluppare - nel corrente anno scolastico – un’attività di analisi e di valutazione interna partendo da dati ed informazioni secondo il percorso delineato dal Rapporto di autovalutazione (RAV). Il RAV è da elaborare, entro il primo semestre 2015, esclusivamente on line attraverso una piattaforma operativa unitaria.

*1.b. Valutazione esterna*

Nel corso del prossimo anno scolastico è prevista l’attivazione della fase di valutazione esterna attraverso le visite alle scuole dei nuclei. Saranno coinvolte circa 800 istituzioni scolastiche, secondo quanto previsto dalla Direttiva 11/2014. Quest’ultime in parte (3%) saranno scelte casualmente, in parte (7%) saranno individuate sulla base di specifici indicatori di efficienza e di efficacia.

*1.c. Azioni di miglioramento – aggiornamento rav*

A partire dal prossimo anno scolastico, in coerenza con quanto previsto nel RAV, tutte le scuole pianificano e avviano le azioni di miglioramento, avvalendosi eventualmente del supporto dell’INDIRE o di altri soggetti pubblici e privati (università, enti di ricerca, associazioni professionali e culturali). Un primo aggiornamento del RAV, finalizzato alla verifica dello stato di avanzamento del processo e ad un’eventuale ritaratura degli obiettivi, è previsto per il mese di luglio 2016.

1.d. *Valutazione esterna - Azioni di miglioramento – Azioni di rendicontazione sociale*

Nel terzo anno di messa a regime del procedimento di valutazione in cui proseguono l'autovalutazione, la valutazione esterna e le iniziative di miglioramento, le scuole promuovono, in chiave dinamica, anche a seguito della pubblicazione di un primo rapporto di rendicontazione, iniziative informative pubbliche ai fini della rendicontazione sociale, ultima fase del procedimento". (Fonte sito Istruzione: <http://www.istruzione.it/valutazione/>)

Le Indicazioni Nazionali, in continuità e consolidando i concetti finora espressi, individuano il Sistema Nazionale Di Valutazione (SNV) come l'organo predisposto alla rilevazione della qualità dell'intero sistema scolastico, con la peculiarità di fornire al Governo, alla comunità, alle famiglie e alle scuole informazioni valide e attendibili circa lo stato del nostro sistema d'istruzione, i punti di forza e le criticità sulle quali lavorare per innovare il sistema.

All'INValSI, nello specifico, viene affidato il compito di misurare e valutare gli apprendimenti in riferimento ai traguardi formativi e agli obiettivi definiti nel documento, promuovendo una cultura della valutazione che superi l'idea di un'istruzione volta al superamento delle prove, ma una valutazione che preceda, segua e accompagni l'intero processo educativo, ponendosi da guida e orientamento per la pianificazione di azioni migliorative a livello di didattico ed educativo.

Le Indicazioni Nazionali inoltre puntualizzano la centralità dell'autovalutazione degli istituti, una responsabilità che essi dovrebbero assumersi in vista di una sempre maggiore autonomia, al fine di sviluppare modalità funzionali di riflessione sull'organizzazione dell'offerta formativa della scuola che conducano ad un incremento dell'efficacia educativa delle scelte operate. Nel documento viene inoltre indicato che tale impegno, spettante ai singoli istituti, può e deve essere supportato dall'utilizzo di dati provenienti da valutazioni esterne. Il SNV ha definito l'obbligo, per ciascun istituto, di attuare un processo di

autovalutazione, che fornisca dati attendibili e comparabili, su specifiche tematiche individuate dal MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), dall'INValSI o dalle scuole stesse.

In conclusione, le Indicazioni evidenziano la necessità di una stretta collaborazione e di un dialogo continuo tra processi di autovalutazione e di valutazione condotta da soggetti esterni all'istituzione, poiché combinano il rigore delle procedure di verifica con la riflessione dei docenti, dei dirigenti e dei soggetti partecipanti alla comunità scolastica. Tale processo volto all'innovazione e al miglioramento prevede un processo condiviso, nel quale le scuole con la loro autonomia potranno aderire alla riflessione e alle ricerche nazionali, che condurrà ad un confronto sempre maggiore con i sistemi d'istruzione europea.

### *2.5.2. I soggetti responsabili della qualità*

Ad un livello micro, ovvero all'interno di ciascuna istituzione scolastica vi sono due soggetti responsabili della qualità dell'educazione: il dirigente scolastico e il collegio dei docenti. Il dirigente risponde in prima persona dei risultati del servizio deducibili dalle rilevazioni effettuate in autovalutazione o dagli organi predisposti alla valutazione esterna, spetta a lui il incarico di organizzare un servizio improntato su criteri di efficienza ed efficacia.

Il collegio dei docenti invece ha l'incarico di programmare e, successivamente, verificare l'esito dell'attività didattica, in conformità col Piano dell'Offerta Formativa e con le indicazioni ministeriali.

Ad un livello macro è invece affidata all'INValSI la valutazione della qualità del sistema scolastico complessivo e del valore aggiunto. Tale ente nasce e si sviluppa a partire dal CEDE - Centro Europeo dell'Educazione, che venne istituito agli

inizi degli anni '70 dello scorso secolo, dal quale raccoglierà una proficua eredità costituita dal lavoro di ricerca realizzato<sup>11</sup>.

L'istituto è soggetto al controllo del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca, il quale definisce annualmente le priorità strategiche e gli obiettivi da conseguire mediante la valutazione esterna, da attuare in base al grado scolastico e ai livelli di apprendimento degli studenti.

L'INValSI, svolge principalmente le seguenti attività:

- coordina e gestisce il Sistema Nazionale di Valutazione;
- realizza verifiche sistematiche, periodiche, sulla qualità dell'offerta formativa delle istituzioni formative e sulle conoscenze e abilità acquisite dagli studenti;
- indaga sulle cause della dispersione e dell'insuccesso scolastico, tenendo in considerazione il contesto sociale, economico e l'offerta formativa predisposta;
- rileva, attraverso specifici strumenti e metodologie, il valore aggiunto conseguito dalle scuole;
- predispone le prove necessarie a verificare gli apprendimenti degli studenti al termine della secondaria di primo e di secondo grado;
- supporta e collabora con le regioni, gli enti territoriali e le singole istituzioni scolastiche per la realizzazione di iniziative autonome di autovalutazione, monitoraggio e valutazione;
- realizza corsi di formazione rivolti ad insegnanti e dirigenti in merito ai temi della valutazione e dell'autovalutazione;
- collabora attivamente nella realizzazione della valutazione dei dirigenti scolastici, formulando proposte, definendo le procedure da seguire,

---

<sup>11</sup> Fonte sito Eurydice:

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italia:Assicurazione\\_di\\_qualit%C3%A0](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italia:Assicurazione_di_qualit%C3%A0)

realizzando il monitoraggio sui risultati e sullo sviluppo del sistema di valutazione;

- attua progetti di ricerca su iniziativa autonoma o su mandato di enti nazionali ed internazionali, pubblici e privati;
- garantisce la partecipazione dell'Italia ad attività di ricerca realizzati in ambito europeo o internazionale.

Il “Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione” emanato nel 2013 identifica, oltre all'INValSI, altri due organi predisposti all'assicurazione della qualità del sistema scolastico e formativo: l'INDIRE - Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa, e un corpo composto di ispettori, la cui attività è indipendente ed autonoma, che si occupano anch'essi della valutazione delle scuole e dei dirigenti scolastici.

L'INDIRE, nello specifico, si occupa principalmente di: sostenere i processi di miglioramento ed innovazione intrapresi dalle scuole, supportare la formazione in servizio del personale, collaborare nella documentazione e nei progetti di ricerca inerenti alla didattica.

## **2.6. Quali modalità operative per la valutazione della qualità**

La qualità, nei sistemi formativi, è riferibile a numerosi ambiti, quali gli apprendimenti degli studenti, l'offerta formativa e il funzionamento delle scuole, il personale docente e i dirigenti scolastici, il sistema stesso. Ciascun settore ha specifiche esigenze, necessita quindi di particolari modalità di monitoraggio e valutazione, di strumenti e procedure costruiti ad hoc affinché le valutazioni che ne conseguono siano valide, attendibili ed i dati risultanti siano utilizzabili per comparazioni e ricerche internazionali.

### *2.6.1. La valutazione degli apprendimenti degli alunni*

Ai docenti spetta il compito di attuare una valutazione diagnostica, formativa e sommativa (tali concetti verranno ampliamenti ripresi nel capitolo quinto), che accompagni tutti i momenti dell'attività didattica, da quello della progettazione, alla realizzazione, alla rendicontazione conclusiva.

La valutazione dei livelli di partenza, delle conoscenze e delle competenze possedute da ciascun alunno (valutazione diagnostica) è essenziale al fine di progettare un intervento didattico mirato e attuabile, che contempa obiettivi sostenibili per i soggetti a cui è rivolto e metodologie adeguate. La valutazione formativa, che verte sugli apprendimenti intermedi, ovvero verifica ciò che è stato acquisito nel corso dell'azione didattica, ha una funzione prevalentemente regolativa, utile ad orientare l'azione didattica. La valutazione finale, ovvero quella sommativa, è invece necessaria per ottenere un bilancio complessivo degli apprendimenti acquisiti rispetto agli obiettivi posti.

Tali pratiche valutative vengono realizzate autonomamente dall'insegnante, devono tuttavia seguire delle "linee guida" concordate a livello d'istituto e approvate dal dirigente scolastico.

La valutazione esterna degli apprendimenti degli studenti, in ambito nazionale, è realizzata all'INValSI, il quale predispone delle prove da sottoporre alle classi seconda e quinta della scuola primaria, prima e terza della scuola secondaria di primo grado e seconda e quinta delle scuole secondarie di secondo grado.

I dati ricavati dalle rilevazioni vengono restituiti alle scuole sia in forma aggregata sia quesito per quesito, così da poter essere utilizzati da docenti e dirigenti per molteplici finalità. Essi sono utili sia al percorso di autovalutazione d'istituto sia per un miglioramento della didattica, in quanto offrono, nel primo caso, una lettura globale dei risultati d'apprendimento riconducibili essenzialmente all'offerta formativa proposta, alle prassi didattiche e alle condizioni socio-economico-culturali di partenza. Sono inoltre un'ottima base di partenza per una

riflessione sull'attività didattica e progettuale, sostenendo interventi migliorativi e volti all'innovazione.

La valutazione dei risultati d'apprendimento avviene anche attraverso indagini internazionali, quali ad esempio Il PISA, lanciato dall'OCSE (*Programme for International Student Assessment*), il PIRLS-ICONA (*Progress in International Reading Literacy Study* – Indagine sulla comprensione della lettura a nove anni) e il TIMMS (*Trends in International Mathematics and Science Study*).

Queste rilevazioni sono rivolte specificatamente agli studenti ma ve ne sono altri nei quali i soggetti coinvolti sono adulti (ICCS, ALL, PIAAC) e la valutazione verte sull'apprendimento permanente (*lifelong learning*).

I risultati hanno un notevole impatto sul piano delle politiche educative dei paesi che ne prendono parte e creano accese discussioni in merito all'utilizzabilità dei dati raccolti (Giovannini, 2014). Numerosi studiosi infatti sono profondamente critici in merito alla problematica relativa all'uso dei dati e alle procedure utilizzate, arrivando a accusare le istituzioni di comparare ciò che è realisticamente incomparabile (Husén, 1989).

Le indagini promosse dall'OCSE, quale organismo intergovernativo, hanno una spiccata funzione politica: sono gli stessi governi dei paesi coinvolti a finanziare i progetti di valutazione dei sistemi scolastici così da poterne ricavare utili informazioni per orientare le scelte politico-organizzative (Siniscalco, 2008).

Nelle indagini internazionali vengono utilizzati strumenti equivalenti per tutti i paesi coinvolti, ovvero tradotti nelle diverse lingue (può costituire un aspetto problematico ai fini della validità e della comparazione dei dati raccolti), viene definita unitariamente la popolazione di riferimento e vengono applicate le medesime procedure standardizzate nella fase della misurazione degli apprendimenti oggetti d'indagine.

Le rilevazioni internazionali assumono un ruolo di centrale importanza nel supportare le scelte educative, didattiche, politiche ed organizzative ai diversi livelli che governano e partecipano ai sistemi scolastici ed educativi. Tuttavia

sembra necessario individuare possibili strade da seguire nelle prossime indagini al fine di limitarne le conseguenze negative, quali, ad esempio, la “classificazioni” dei paesi migliori o peggiori, il confronto estremamente semplificato tra culture, al fine di migliorare il loro apporto ad un’innovazione costruttiva per i sistemi scolastici ed educativi (Giovannini, 2014).

### *2.6.2. La valutazione delle istituzioni scolastiche*

Per le scuole, attualmente, sono previste due modalità di valutazione, una esterna affidata all’INValSI ed attuata da soggetti non coinvolti nelle attività scolastiche, e l’altra interna, ovvero l’autovalutazione, dove i valutatori sono i membri dell’istituto scolastico preso in esame.

Quest’ultima rientra tra gli obiettivi principali del Sistema Nazionale di Valutazione, viene individuata dalle Indicazioni Nazionali come un’attività essenziale, dal punto di vista formativo, per ciascuna realtà scolastica ed è diretta dall’INValSI; è stata inoltre al centro di numero progetti di ricerca, quali il VQS, il VALES e il PON, pur essendo tuttora in una fase pilota.

Ciascuna scuola dovrebbe produrre un *Rapporto di autovalutazione* che sia fondato su indicatori stabiliti a livello centrale, sull’analisi dei dati provenienti dalle prove INValSI, su questionari di insegnanti, genitori, alunni e sui rapporti di autovalutazione prodotti negli anni precedente. È inoltre prevista una parte conclusiva nella quale si viene esplicitato il piano di miglioramento

La valutazione delle istituzioni scolastiche ha la sua forza nell’utilizzo congiunto due modalità valutative sopra citate, infatti il Sistema Nazionale di Valutazione ha identificato quattro fasi essenziali, descritte efficacemente nel sito del Eurydice, la principale rete di informazione sull’istruzione in Europa:

- a) autovalutazione delle istituzioni scolastiche, sulla base di un fascicolo elettronico di dati messi a disposizione dalle banche dati del sistema

informativo del Ministero dell'istruzione ("Scuola in chiaro"), dell' INValSI e delle stesse istituzioni scolastiche, che si conclude con la stesura di un rapporto di autovalutazione da parte di ciascuna scuola, secondo un format elettronico predisposto dall'INValSI e con la predisposizione di un piano di miglioramento;

b) valutazione esterna da parte di nuclei coordinati da un dirigente tecnico sulla base di protocolli, indicatori e programmi definiti dall'INValSI, con la conseguente ridefinizione dei piani di miglioramento da parte delle istituzioni scolastiche;

c) azioni di miglioramento con l'eventuale sostegno dell'Indire, o di Università, enti, associazioni scelti dalle scuole stesse;

d) rendicontazione pubblica dei risultati del processo, secondo una logica di trasparenza, di condivisione e di miglioramento del servizio scolastico con la comunità di appartenenza<sup>12</sup>.

Una recente pubblicazione della Commissione Europea (2015) mette in luce alcuni aspetti sulla valutazione, interna ed esterna, scaturiti dalla comparazione delle pratiche realizzate in 26 paesi dell'UE.

Il documento mette in luce come, in generale, la valutazione esterna ha come obiettivo principale il monitoraggio delle situazioni esistenti in vista di un miglioramento della qualità e valuta, in larga parte, le offerte formative, le modalità di gestione, i risultati d'apprendimento conseguiti dagli studenti e la qualità complessiva. A livello centrale, mediante alcuni standard, viene stilato il profilo di una "buona scuola". E vengono stabiliti i criteri necessari al processo valutativo, il quale generalmente è costituito di tre tappe: un'analisi preliminare, la valutazione all'interno della scuola e la produzione di un report che contiene l'analisi dei dati e che viene successivamente restituito all'istituzione oggetto del

---

<sup>12</sup> Fonte: sito Eurydice

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italia:Assicurazione\\_di\\_qualita](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italia:Assicurazione_di_qualita)

processo. Ai risultati della valutazione seguono, generalmente, delle misure correttive che hanno la finalità di riconoscere le criticità e le violazioni della normativa. Solo in alcuni paesi (Francia, Lituania, Polonia e Regno Unito – Inghilterra, Galles, Irlanda del Nord) i risultati vengono utilizzati con funzione di feedback positivi, ovvero mettono in luce i punti di forza e le buone pratiche rendendole visibili a tutta la comunità educativa, con l’obiettivo di sviluppare azioni di apprendimento reciproco con una buona ricaduta su tutto il sistema formativo.

La valutazione interna, anch’essa oggetto di studio della Commissione Europea, è stata resa obbligatoria in 27 paesi. La pubblicazione del 2015 descrive questa pratica come un processo svolto con l’obiettivo di valutare la qualità del proprio istituto, che coinvolge il personale scolastico e, in alcuni casi, anche i genitori, gli studenti o la comunità locale. Essa inoltre riguarda tutti gli aspetti della vita scolastica e spazia da quelli più strettamente pedagogici a quelli amministrativi. Il processo valutativo viene generalmente sostenuto da un supporto statale che prevede azioni quali la formazione del personale, l’utilizzo dei medesimi indicatori che permettano una seconda fase comparativa, linee guida *ad hoc* e un sostegno economico.

Un altro dato interessante fornito dal documento in esame è quello relativo all’utilizzo congiunto delle due modalità valutative: in un terzo dei sistemi educativi le scuole sono sottoposte ad entrambe le forme di valutazione, nella maggioranza dei casi, i valutatori esterni utilizzando i dati provenienti dalle autovalutazioni per comprendere meglio la scuola, il suo funzionamento ed identificare le aree critiche che richiedono maggiori approfondimenti.

In generale il Parlamento europeo raccomanda caldamente un’ampia partecipazione dei soggetti coinvolti nell’ambito scolastico in entrambe le modalità di valutazione, sia essa esterna che interna. Nelle raccomandazioni sulla “Cooperazione europea per una valutazione di qualità nell’istruzione scolastica” (2001) il consiglio europeo esplicita la necessità di una condivisione di

responsabilità per un effettivo miglioramento della qualità delle scuole. Essa comporterebbe la partecipazione di tutti i soggetti coinvolti in ambito scolastico (il dirigente, gli insegnanti, i genitori, gli studenti e i membri della comunità locale) ad entrambe le tipologie di valutazione, seppure sia prevedibile una diversa modalità di coinvolgimento e di consultazione.

### *2.6.3. La valutazione del personale della scuola: dirigenti e insegnanti.*

La valutazione dei dirigenti scolastici ha un'origine piuttosto recente, essa è una delle priorità del progetto VALES (illustrato precedentemente), grazie al quale il team di ricerca si propone di individuare alcuni indicatori che potranno essere successivamente utilizzati per la valutazione di tutti i dirigenti scolastici. Attualmente siamo in una fase pilota, per cui non esistono strategie e strumenti validati di cui poter disporre per raccogliere dati significativi sull'intero territorio nazionale.

Per quanto concerne il personale scolastico e, nello specifico, gli insegnanti, negli ultimi anni sono state disposte le modalità di attuazione di una valutazione del loro operato, in linea con quanto decretato per la pubblica amministrazione in merito alla "gestione del ciclo della performance" (decreto numero 150 del 2009). Il ciclo, pensato per il monitoraggio di enti pubblici quindi non specificatamente per il contesto scolastico, si articola in numerose fasi, tra le quali: la scelta e la definizione degli obiettivi, la connessione tra quest'ultimi e il contesto in cui si agisce, il monitoraggio del processo durante lo svolgimento e l'introduzione di elementi migliorativi, la valutazione della performance individuale, la disposizione di premi al fine di valorizzare i soggetti più meritevoli, il bilancio dei

risultati ottenuti dall'istituzione scolastica al dirigente dell'ufficio scolastico regionale, agli studenti, alle famiglie e alla comunità nel quale si è immersi.

Un ulteriore approfondimento e una più accurata specificazione in merito al tema della valutazione dei docenti è stato disposto con la Legge sulla “Buona scuola” (numero 107 del 2015) nella quale, pur non essendo ancora stati precisati gli indicatori e non essendo stato disposto uno strumento ad hoc, sono state gettate le basi dall'amministrazione centrale per una politica della valutazione dei docenti in grado assumere un ruolo centrale nella qualità del sistema formativo.

Come esplicitato nel paragrafo 2.2.1 la Legge prevede l'istituzione di un comitato costituito dal dirigente, da tre insegnanti, due genitori o un genitore e uno studente (nel caso si tratti di una secondaria di secondo grado) e da un valutatore esterno incaricato dall'Ufficio Scolastico Regionale. Il team così costituito avrà il compito di valutare ciascun docente, utilizzando i criteri stabiliti a livello nazionali. Alcuni di essi, ad esempio, riguarderanno la qualità dell'insegnamento realizzato, quanto ciascuno è stato incisivo in merito al miglioramento della propria scuola, i risultati formativi conseguiti dagli studenti, la capacità di collaborare e fornire un apporto positivo al proprio team, l'abilità nel prender parte attivamente ad una ricerca didattica, le competenze nel diffondere buone prassi didattiche, ...

La legge prevede inoltre un incentivo economico per i docenti che avranno ottenuto valutazioni migliori mediante l'istituzione di un fondo annuale.

Nella prospettiva di una valorizzazione economica dei docenti più “meritevoli” lo strumento di valutazione che ho messo a punto potrebbe divenire, all'interno di ciascuna scuola primaria dell'istituto, una buona soluzione per promuovere la valutazione delle prassi didattiche attuate dai docenti, congiuntamente ad un monitoraggio degli apprendimenti conseguiti dagli studenti.

Inoltre l'utilizzo dello strumento osservativo, in aggiunta ad una valutazione dei risultati raggiunti, potrebbe contribuire a creare e sviluppare quella connessione, tuttora poco approfondita nel contesto italiano (attraverso ricerche condotte da esperti), tra le azioni messe in atto dall'insegnante e i risultati d'apprendimento

conseguiti dagli alunni. La messa in atto di buone prassi ha come fine principale quello dell'acquisizione di buoni risultati d'apprendimento, mediante l'osservazione sistematica con l'utilizzo di uno strumento appositamente strutturato sarebbe possibile determinare quali sono le azioni realizzate dai docenti e individuare le possibilità di miglioramento didattico, organizzativo e progettuale.

Una tale connessione potrebbe inoltre favorire la collaborazione tra scuola ed università, creando un canale privilegiato tra le due istituzioni che abbia una funzione formativa per entrambi i partner coinvolti.

#### *2.6.4. La valutazione del sistema d'istruzione*

La valutazione e la promozione della qualità del sistema d'istruzione e formazione si esplica mediante due percorsi differenti. Da un lato abbiamo l'introduzione, da parte dell'amministrazione centrale, di sistemi che verificano e garantiscono la qualità del sistema, tale azione cade a pioggia su tutte le istituzioni, per le quali non è previsto un ampio margine di scelta e differenziazione. Il secondo percorso parte invece dalle singole strutture scolastiche, le quali hanno la possibilità di aggregarsi in Reti di scuole o Centri di formazione sul territorio, promuovendo autonomamente iniziative nelle quali è previsto l'utilizzo di modelli e strumenti atti a valutare e sostenere un miglioramento della qualità.

Per una valutazione del sistema d'istruzione, il nostro paese dispone dei dati provenienti dal MIUR, il quale può fornire informazioni relative al numero degli alunni, ai passaggi alle classi o ai livelli scolastici successivi, ai bilanci e alla formazione del personale docente e della classe dirigente. L'INValSI ha invece a disposizione dati relativi agli apprendimenti in italiano e matematica in alcune classi di diversi gradi scolastici, dislocati sul territorio nazionale e può disporre di

informazioni in merito alle situazioni che mostrano maggiori criticità e necessitano di interventi migliorativi.

Il ministero ha affidato all'INValSI, per il triennio 2012/2015, il compito di stilare un rapporto sul sistema scolastico italiano funzionale anche a possibili comparazioni a livello internazionale.

## **CAPITOLO 3**

### **L'OSSERVAZIONE IN CLASSE DELLE PRASSI DIDATTICHE**

#### **3.1. Alcune generalità sull'osservazione**

L'osservazione è la modalità privilegiata per lo studio e la ricerca in ambito educativo. Essa fa sì che uno studioso, o l'insegnante stesso, possa comprendere ciò che accade nel contesto classe, quali comportamenti, quali prassi vengono messe in atto; favorisce inoltre l'acquisizione di una consapevolezza in merito alle azioni di docenti e studenti, le interazioni che avvengono, gli atteggiamenti e le convinzioni che fanno da sfondo all'agire educativo.

L'osservazione si presenta come un processo dotato di una forte intenzionalità, selettivo, mirato, poiché lo sguardo dell'osservatore è guidato da obiettivi specifici e da una prospettiva teorica a cui fa riferimento; queste sue caratteristiche la distinguono dal semplice "guardare" (Mantovani, 1998). Presuppone un "guardare" mirato a ciò di che si considera come significativo per un dato scopo, un registrare quanto si è visto per poter effettuare una successiva analisi che consenta di interpretare una data situazione o comportamento.

L'essere un'azione fortemente selettiva implica il dover affrontare preliminarmente delle scelte riguardanti i soggetti implicati, gli oggetti e gli scopi a cui è volta l'azione, il luogo, i tempi e le modalità con cui osservare.

Ma perché osservare? E soprattutto, perché osservare in un ambiente scolastico?

L'osservazione che avviene a scuola, in classe, sia essa diretta all'insegnante o agli alunni, viene sempre effettuata con finalità ben specifiche. Essa può essere

utilizzata per conoscere una determinata situazione o l'evoluzione di un fenomeno, per coglierne le caratteristiche e rilevare le condizioni in cui esso si manifesta; l'obiettivo è quindi quello di fornire tutte le informazioni che riguardano l'oggetto in esame. Ad esempio un'insegnante può decidere di osservare il contesto in cui essa insegna per rilevare tutte le informazioni sociali, ambientali o culturali che incidono sull'apprendimento di uno specifico gruppo di alunni.

Tuttavia l'osservazione, in ambito scolastico, può essere utilizzata anche per intervenire su di esso, ovvero conoscerne le dinamiche per poter agire positivamente, inserendo o eliminando alcuni fattori al fine di raggiungere l'obiettivo desiderato. Ad esempio un'insegnante che si trova in difficoltà in quanto i suoi alunni dimostrano livelli di attenzione molto bassa, potrebbe richiedere di essere osservata da un esperto affinché le vengano indicati i comportamenti che mette in atto (siano essi verbali che non verbali), lo stile comunicativo, le modalità con cui utilizza lo spazio, il tempo, i materiali, per poterli analizzare e modificare.

Osservare non è un processo semplice, presuppone il possesso di alcune competenze e abilità, la capacità di gestire le difficoltà che si presentano. Ad osservare si impara osservando, come specificano Bruno Losito e Graziella Pozzo (2005), gradualmente si diventa capaci di padroneggiare gli strumenti di cui si è dotati, si sviluppano modalità d'osservazione consapevoli e accorte, instaurando un equilibrio tra l'essere neutrali e il partecipare alle situazioni nelle quali si osserva. Renato Tomba, in suo volume redatto nel 1998, fa notare che:

“Osservare cosa accade in aula non è così facile. Gli eventi dell'aula, nel momento del loro accadere, sono spesso sfuggenti, aperti a quell'interferenza “disturbante” del coinvolgimento di chi partecipa alla situazione. Ma d'altra parte, questa è la realtà propria dell'aula, quella di un intreccio in cui i diversi partecipanti stanno in relazione gli uni agli altri, e con la realtà dell'aula nel suo insieme. Questo “stare in aula” libera

dall'illusione di poter preservare una posizione di osservatore "dall'esterno", neutrale" (Tomba, 1998, pp. 288-289).

L'osservazione non può essere affidata al caso, deve essere condotta con rigore e sistematicità affinché possa fornire una lettura dettagliata e realistica del contesto o della situazione presa in esame. Risulta interessante, prima di analizzare gli elementi che la caratterizzano, comprendere cosa vuol dire il termine osservare ed avere qualche cenno storico sull'origine dell'osservazione come metodologia d'indagine.

### *3.1.1. Che cosa vuol dire "osservare"*

Dal punto di vista etimologico osservare deriva dal latino *ob* "verso" e *servare* "serbare" acquisendo, in generale, il significato di "osservare con cura, rilevare". Se si prende in considerazione il significato del prefisso *os* "davanti", che evidenzia la posizione dell'osservatore rispetto all'oggetto osservato, e alla radice *serv* "servo" emerge una curiosa combinazione che Postic e De Ketele racchiudono nella seguente definizione:

"Osservare vuol dire mettersi davanti ad un oggetto come schiavo o servo per essergli fedele e, allo stesso tempo come maestro per possederlo o conservarlo" (Postic & De Ketele, 1993, p. 5)

L'osservazione di un oggetto:

"non consiste nel semplice vederlo o comunque in senso più lato, nel percepirlo, ma nel 'guardarlo' e descriverlo in modo 'fedele', allo scopo di comprenderlo e in tal senso 'possederlo'" (Amplatz, 1999, pp. 23-24).

Numerosi autori si sono cimentati nel definire che cosa vuol dire "osservare" in relazione al termine "guardare": entrambe sono azioni percettive, legate agli organi di senso, ma la prima presuppone un'intenzionalità nell'agire, necessita di

essere effettuata con tecniche e strumenti particolari, oltre a prevedere un'elaborazione a posteriori (Olmetti, 2009). Cristina Coggi (2008) mette in evidenza come l'osservazione sia un processo rigoroso, selettivo, guidato da ipotesi e teso ad ottenere informazioni valide e costanti.

L'osservazione è quindi considerata come una modalità di rilevazione dei dati, dei comportamenti, finalizzata alla conoscenza e all'esplorazione di uno specifico fenomeno, essa consiste nella descrizione fedele e integrale di un particolare evento, di un comportamento o di una situazione e delle condizioni nelle quali esso si verifica (Braga & Tosi, 1998).

Osservare quindi non è una "facoltà elementare" ma una competenza che va sviluppata con esercizio e studio delle diverse tecniche (Brutti, 1996). Inoltre, come evidenzia Jerome Bruner (1966), è un processo che si situa ad un livello superiore rispetto alla semplice percezione, al semplice guardare, ovvero non si tratta solo di portare le sensazioni ad uno stato di coscienza, ma di organizzarle attraverso il compimento di specifiche azioni, quali il focalizzare l'attenzione, la comparazione e la valutazione. L'intero processo, secondo l'autore, dev'essere guidato da un'intenzionalità e una peculiare motivazione e, come puntualizzato da Postic e De Ketele (1993), necessita di una profonda attenzione e concentrazione necessaria a raccogliere fedelmente tutte quelle informazioni utili al raggiungimento degli obiettivi prefissati, che guidano e organizzano l'osservazione stessa. L'osservazione è considerata un processo cognitivo, intellettuale, che implica una focalizzazione dell'attenzione, un confronto e un successivo giudizio sui dati rilevati, senza però poter escludere totalmente il lato affettivo e soggettivo. Osservare situazioni educative implica il concentrare l'attenzione sui soggetti coinvolti nelle situazioni, analizzare l'interdipendenza dei loro comportamenti e delle relazioni che si instaurano.

### 3.1.2. *L'osservazione: alcuni accenni storici*

Facciamo un passo indietro per comprendere quali sono le origini del metodo osservativo e quali autori hanno aperto la strada al suo utilizzo.

L'osservazione come metodologia d'indagine privilegiata per gli studi di stampo psico-pedagogico veniva utilizzata già nel Diciottesimo e Diciannovesimo secolo. Darwin ne fu uno dei precursori, utilizzando l'osservazione del figlio Doddy (1872) per i studi sul comportamento umano, come lui autori quali Pestalozzi e Tiedemann i quali pubblicarono, rispettivamente, una serie di appunti ricavati dall'osservazione diretta dello sviluppo di suo figlio, nel 1774, e un diario sul comportamento infantile, nel 1787.

Il metodo osservativo è stato ampiamente utilizzato anche nei primissimi studi di carattere psicologico (Preyer, 1882; Hall, 1904) nello specifico per lo studio dell'età evolutiva, pur se con un basso grado di sistematicità e dando vita a rilevazioni piuttosto arbitrarie e con scarso fondamento scientifico.

Grazie a tali studi l'osservazione ottiene un forte riconoscimento fino agli anni Trenta dello scorso secolo, quando subisce un brusco arresto per circa un ventennio, a causa dell'affermarsi dell'approccio comportamentista. Watson (1930), uno dei padri fondatori, afferma per l'appunto che la sperimentazione in laboratorio è l'unica strada possibile per la psicologia scientifica e, più in generale, per la ricerca.

Il metodo d'indagine basato sull'osservazione, pur non essendosi mai esaurito completamente, rimane per un lungo periodo di tempo marginale rispetto ai temi centrali che vengono discussi in merito allo sviluppo umano e comportamentale. Il metodo sperimentale viene infatti considerato l'unico in grado di dare risposte accettabili e valide, di fornire dati quantitativi e generalizzabili; Alfred Binet (1909) infatti riteneva che se un problema non poteva essere affrontato con metodi sperimentali doveva essere abbandonato, poiché i risultati che ne

scaturivano non erano in grado di garantire affidabilità e non era possibile basarsi su di essi per attuare delle inferenze.

Da un'intensa e proficua collaborazione con Binet e da studi legati all'epistemologia genetica (di cui ne è fondatore) lo psicologo francese Jean Piaget sviluppa, intorno agli anni 1920-1930, un metodo osservativo, definito quasi-sperimentale, che presenta delle caratteristiche peculiari ed innovative (Petter, 1961). Egli, con la messa in opera del suo metodo, ha fornito ampia visibilità all'osservazione, mettendo in luce la possibilità di utilizzare questa metodologia con rigore scientifico all'interno di una ricerca sperimentale.

Piaget cercò di comprendere i meccanismi che sono alla base del pensiero logico infantile, studiando i processi attraverso i quali i bambini giungono alla conoscenza del mondo, attraverso l'osservazione dei suoi tre figli nel corso dei primi tre anni di vita (Piaget, 1924, 1936, 1937, 1945). Per la definizione della sua originale metodologia trasse ispirazione sia dal metodo clinico usato in psichiatria, sia dal metodo sperimentale che da quello osservativo.

La metodologia osservativa utilizzata dallo psicologo francese venne definita quasi-sperimentale perché basata su alcuni assunti riferibili al metodo sperimentale propriamente detto (Butterworth & Harris, 1998).

L'osservazione attuata da Piaget, entrando nel merito, è guidata da un insieme di ipotesi strutturate e ben definite, le variabili vengono controllate e modificate, in un ambiente naturale, e registrate tramite un diario. Si tratta, inoltre, di un'osservazione strutturata con intervento, poiché il ricercatore provoca delle modificazioni o inserisce appositamente degli elementi che modificano il normale corso dell'azione. Viene definito un metodo quasi-sperimentale proprio perché lo studioso agisce sulle variabili e sul contesto modificandolo, guidato da ipotesi costruite precedentemente, così come avviene in un qualsiasi classico esperimento, al fine di determinare il rapporto di causalità che intercorre tra due eventi (Olmerti, 2009).

Le critiche rivolte alla metodologia utilizzata da Piaget si riferiscono, principalmente, al fatto che il metodo sembra essere maggiormente orientato a cogliere dati qualitativi piuttosto che quantitativi, discostandosi dal metodo sperimentale.

Di seguito è riportato un esempio del diario trascritto da Piaget in riferimento alla teoria dell'acquisizione della permanenza dell'oggetti in sua figlia Laurent:

“ ... a 0;8(8) è incapace di trovare il mio orologio sotto il suo guancialetto posto davanti a lui. La cosa è tanto più curiosa per il fatto che egli ha appena cercato con la mano (fuori dal campo visivo) l'orologio, che gli sfuggiva (...). Ma quando colloco l'orologio sotto i suoi occhi e, al momento in cui sta per prenderlo, lo copro con il suo guancialetto, ritira la mano borbottando (...). Analogamente, per oggetti che mi vede nascondere sotto il cuscino; non danno luogo ad alcuna ricerca. Solo dopo 0;9 si mette a cercare l'oggetto in tali condizioni” (Piaget, 1937, p. 18).

Agli inizi degli anni Cinquanta iniziano a muoversi critiche sostanziali verso il metodo sperimentale, in quanto viene considerato poco accettabile per le ricerche realizzabili in campo educativo (Becchi, 1997). La critica principale che viene mossa riguarda l'artificialità del laboratorio che impedirebbe ai comportamenti di manifestarsi in modo spontaneo e intenzionale. Infatti, come affermano Barbieri e Mantovani:

“Il comportamento deve essere come intenzionale e non semplicemente come responsivo di alcuni stimoli ambientali ed è perciò importante conoscere il contesto del comportamento stesso; uno stesso atto può assumere significati diversi in relazione ai diversi contesti e solo nel contesto è possibile individuare il significato del comportamento” (Barbieri & Mantovani, 1978, p. 3)

Inoltre in laboratorio è impossibile riuscire a riprodurre la molteplicità, la ricchezza delle variabili che intervengono in un contesto reale, pertanto ricreare artificialmente una situazione inficia la sua generalizzabilità, in quanto il contesto

reale e quello riprodotto non sono assimilabili e i comportamenti espressi potrebbero essere diversi (Mantovani, 1998).

Le procedure sperimentali appaiono quindi poco pertinenti alla ricerca in ambito educativo anche perché non prevedono una base descrittiva necessaria alla comprensione dei fenomeni legati ai comportamenti umani e non permettono di mettere in relazione il trattamento sperimentale con le interazioni che esso può avere con l'ambiente circostante, le quali potrebbero essere a loro volta causa del cambiamento (D'Odorico, 1990).

Gli studi che hanno riportato in auge il metodo osservativo fornendogli una centralità nelle ricerche educative sono stati quelli etologici (si ricordi Lorenz e Tinbergen), sviluppatesi agli inizi degli anni Cinquanta del secolo scorso e basati sull'osservazione del comportamento degli animali nel loro ambiente naturale con lo scopo di individuare i "moduli comportamentali" che si trovano in tutti gli animali appartenenti alla stessa specie. Essi hanno mostrato l'importanza di osservare la situazione indagata in condizioni autentiche, in modo diretto e sistematico. Anche la psicologia evolutiva, gli studi piagetiani e gli studi condotti sul comportamento insegnante, negli anni Settanta, da Huges e Flanders, hanno contribuito a dare spessore alla metodologia osservativa, così come lo sviluppo, negli ultimi decenni, di nuove tecniche e strumenti di rilevazione del dato che garantiscono una maggiore affidabilità e, se utilizzati con rigore, riducono la soggettività del ricercatore (quali, ad esempio, la videoregistrazione) (Mantovani, 1998).

### *3.1.3. Osservazione come metodo e come tecnica di ricerca: perché osservare?*

In generale l'osservazione è descrivibile come un processo la cui principale funzione è quella di raccogliere dati scientificamente validi sull'oggetto di studio, al fine di far emergere una rete di significati che risponda alle finalità poste dalla ricerca in essere.

La scelta dei dati da raccogliere, successivamente suddivisibili in categorie, è quindi funzionale all'ipotesi che guida la ricerca o gli obiettivi sui quali è basata l'indagine.

Quando parliamo di osservazione possiamo fare riferimento a due diverse accezioni, essa può essere considerata come un metodo, in questo caso parliamo di ricerca osservativa, o come un tecnica di ricerca, assumendo le vesti della metodologia osservativa.

Attraverso la ricerca osservativa ci si pone l'obiettivo di studiare l'evento, il fenomeno, così come esso si presenta nella sua situazione naturale e reale, fornendone una descrizione ampia, completa e cercando di coglierne il significato intrinseco; fin dal suo imporsi come metodo d'indagine, il mondo accademico l'ha sempre considerata come contrapposta al metodo sperimentale e sulla distinzione tra i due campi di ricerca vi è stato, negli anni passati, un copioso dibattito.

Benedetto Vertecchi, nel saggio "La ricerca educativa: indagine descrittiva e sperimentazione" inserito all'interno del volume "Pedagogia e scienze dell'educazione" (1978) curato da Aldo Visalberghi, propone un'interessante distinzione tra le due modalità di ricerca, entrambe afferenti, secondo l'autore, alla ricerca educativa:

“Il differente ruolo che il ricercatore assume nel dipanare l'intreccio delle variabili consente di distinguere i due campi fondamentali della ricerca: il

primo è costituito dall'osservazione sistematica, l'altro dall'azione sperimentale. Nel primo caso il ricercatore si limita ad analizzare una situazione, senza intervenire su di essa per modificarla; nel secondo caso introduce elementi di alterazione nella consistenza delle variabili al fine di ottenere determinati risultati: agisce cioè sulle variabili indipendenti e controlla quale è stato il suo lavoro sulle variabili dipendenti" (Visalberghi, 1978, p. 231)

La differenza tra ricerca osservativa e sperimentale risiede quindi nel ruolo del ricercatore rispetto alle variabili indipendenti: nel primo caso si tratta di effettuare una semplice descrizione del fenomeno che non lascia presupporre nessun tipo di intervento, nel secondo caso invece è prevista un'alterazione dello stato delle variabili e presuppone un ruolo attivo del ricercatore stesso.

Vertecchi mette inoltre in evidenza che questa distinzione, per quanto possa apparire chiara ed evidente, non viene generalmente considerata dall'opinione pubblica e da tutti coloro che si occupano di problemi inerenti il campo educativo. L'ago della bilancia pende notevolmente a favore della sperimentazione, identificando con questo termine qualsiasi trasformazione che implichi l'utilizzo di test, materiali strutturati o non totalmente strutturati, ma che comunque presentano una conformazione più rigida rispetto ai materiali didattici di consumo (Vertecchi, 1978).

Affinché si possa parlare di ricerca e si voglia ottenere una conoscenza valida ed attendibile è necessario che sia presente un problema, che esso venga definito e descritto così come appare, che si ricerchi una possibile interpretazione e una soluzione risolutiva affidata all'analisi e alla lettura dei dati ricavabili da strumenti idonei, in grado di rendere i risultati stessi sottoponibili a controlli il più possibile oggettivi e condivisi dalla comunità scientifica.

Le caratteristiche che identificano una ricerca sono riferibili sia all'osservazione sistematica che alla sperimentazione. Tra di esse non vi è una *gerarchia di dignità*, piuttosto entrambe concorrono alla definizione della conoscenza in

campo pedagogico. Al fine di comprendere quale metodologia utilizzare è necessario entrare nel merito degli effetti positivi o negativi che ciascuna di esse può provocare per i soggetti coinvolti nelle situazioni scolastiche che sono oggetto di indagine.

La ricerca osservativa poiché non introduce modificazioni delle variabili, di per sé non presenta riscontri negativi né positivi sugli individui coinvolti. Differente è la situazione per la sperimentazione, caratterizzata, all'opposto, da un'alterazione delle variabili. Si pone a questo punto per i ricercatori un problema di carattere deontologico, che pone dei forti limiti alla ricerca sperimentale: nessuna sperimentazione dovrebbe essere avviata se non si dispone della certezza assoluta che le conseguenze su alunni e docenti saranno positive. Tuttavia, in linea di massima, appaiono meno realizzabili tutte quelle ricerche che vanno ad incidere sul comportamento emotivo e affettivo dei soggetti, mentre si ha una possibilità di intervento maggiore per quanto concerne la modificazione dell'organizzazione scolastica, della programmazione, dell'utilizzo di differenti materiali o di strategie d'insegnamento-apprendimento.

Benedetto Vertecchi mette però in luce la centralità, in campo educativo, dell'osservazione in quanto essa è l'unico mezzo attraverso il quale si può giungere alla conferma di un'ipotesi, per cui una qualsiasi ricerca sperimentale dovrà sempre basarsi sui dati rilevabili da un'osservazione sistematica. Questa riflessione dovrebbe condurre tutti coloro che operano nel campo educativo a rivolgere la loro attenzione, a formarsi adeguatamente, sulle modalità di analisi e di descrizione delle situazioni educative poiché, prendendo in prestito le parole dello studioso, *questo lavoro ha un valore conoscitivo intrinseco* e, oltretutto, è preliminare a qualsiasi tipo di sperimentazione propriamente detta. Generalmente non è necessario provocare il fenomeno interesse del nostro studio, ma è sufficiente osservare poiché la realtà educativa è talmente vasta che presenta un'enorme varietà di situazioni. Quindi molte informazioni possono essere ricavate da analisi che non prevedono interventi diretti o sperimentali. Ciò che

manca, secondo Vertecchi, è una cultura e una politica attenta alla ricerca pedagogica, che si fondi sull'esplorazione (o sull'osservazione) sistematica di una realtà che è, di per sé, estremamente complessa e ricca di *possibilità conoscitive*.(Vertecchi, 1978).

Quando ci si riferisce, invece, all'osservazione come tecnica di ricerca si fa riferimento ad un insieme di procedure, che utilizzano specifici strumenti, necessarie alla rilevazione di dati validi ed attendibili. I dati raccolti possono avere diversi livelli di strutturazione e sono volti a descrivere e comprendere una data situazione, spiegare la modificazione di alcuni fattori sulla base di altri (Trincherò, 2002).

L'osservazione è una metodologia di ricerca utilizzata nelle discipline afferenti alla sfera dell'educazione, così come in molte altre (quali ad esempio l'antropologia, la sociologia, la psicologia), quando si rende necessario analizzare e comprendere eventi nei contesti e nelle situazioni in cui si manifestano "naturalmente", poiché essi non vengono manipolati ma esclusivamente rilevati e descritti (Losito & Pozzo, 2005).

Il processo osservativo può, inoltre, assumere diverse funzioni, in base, principalmente, agli obiettivi che lo guidano. Un elenco esaustivo è quello proposto da Postic e De Ketele (1973), secondo i quali l'osservazione può assolvere diverse funzioni:

- descrittiva: utile a descrivere una situazione o un fenomeno, è la più neutrale ed è adatta ad un monitoraggio;
- formativa: necessaria per poter agire, con interventi migliorativi, sulla situazione osservata;
- valutativa: è un'azione a spirale: l'osservazione è svolta per poter valutare una data situazione o comportamento, la valutazione, a sua volta, incide sulla presa di decisioni, le quali implicano un agire che a sua volta sarà sottoposto ad un'osservazione con funzione valutativa;

- euristica o diagnostica: viene realizzata per far emergere delle ipotesi che saranno successivamente sottoposte ad un controllo;
- di verifica: è utile a verificare o confutare un'ipotesi. L'osservazione viene realizzata al fine di studiare e misurare le variabili implicate in una sperimentazione.

Da quanto accennato finora sull'osservazione, è chiaro che essa si presenta come un momento essenziale in un progetto di ricerca empirica. Attraverso di essa è infatti possibile indagare un dato fenomeno, individuare le variabili, studiarle, validare o confutare ipotesi. Essa è inoltre uno strumento essenziale di raccolta e successiva analisi del dato. Nello specifico la metodologia osservativa può essere utile, in un primo momento, a definire i problemi e le ipotesi; nella fase centrale del progetto può essere necessaria a controllare e monitorare i processi; al termine del percorso potrebbe invece essere utilizzata per verificarne gli esiti (Losito & Pozzo, 2005).

Inoltre, per quanto riguarda le ricerche che indagano il contesto educativo, l'osservazione si pone come una metodologia privilegiata in quanto è estremamente dinamica, variabile, può essere ripetuta longitudinale nel tempo e trasversalmente in diverse situazioni; dimostra quindi di essere adatta a cogliere le sfumature, ad esempio, del processo evolutivo, o le variazioni dei comportamenti di docenti e studenti. L'utilizzo di strumenti di osservazione permette di ottenere dati più affidabili, al fine di giungere ad una conoscenza più approfondita del problema indagato. (D'Odorico & Cassibba, 2001).

### *3.1.4. L'osservazione occasionale e l'osservazione sistematica*

L'osservazione è un processo articolato e complesso, una pratica che compiamo quotidianamente. Bertoldi (1989) la descrive come

“un puro e semplice esercizio spontaneo dei sensi (...) ogni sistema vivente (Bertalanffy) si adatta o tenta di controllare l’ambiente, utilizzando specifici sensori, in grado di selezionare gli stimoli ambientali, trasducendoli in informazioni più o meno significative” (Bertoldi, 1989, p. 38).

Questo tipo di osservazione è definibile come impressionistica o occasionale, e prevalentemente non intenzionale, necessaria per analizzare e comprendere i dati che raccogliamo dalla realtà circostante grazie ai nostri organi di senso. Essa è detta anche naturale, per sottolineare la sua forte dipendenza dai sensi e dalle capacità percettive oltre ad una totale assenza di artificialità nella raccolta del dato (Amplatz, 1999).

Osservare ha da sempre costituito la modalità privilegiata, per l’essere umano, di rapportarsi con il contesto fisico e sociale, apprendere le regole per la convivenza con i suoi simili e regolare la vita quotidiana. L’apprendimento tramite osservazione e non in conseguenza di un insegnamento sistemico, è da sempre stata la modalità privilegiata. Bandura (1971), nello specifico, lo definisce come “apprendimento sociale”, ovvero quella conoscenza che deriva dall’osservazione della realtà circostante e dall’acquisizione di tutti quei dati che, una volta interpretati, l’individuo utilizza per regolare il proprio e l’altrui comportamento. L’osservazione occasionale presenta numerosi limiti, quali la soggettività e la non sistematicità, è spesso basata su generalizzazioni ed inferenze pregiudizievole, quindi non offre un potenziale conoscitivo utilizzabile in un progetto di ricerca o in un intervento formativo.

La ricerca empirica necessita, invece, di una metodologia attenta e puntuale, che permetta di raccogliere dati validi ed affidabili sui quali basare le interpretazioni, le valutazioni e gli interventi futuri, per cui l’osservazione dovrà farsi sistematica e, per qualche verso, “artificiale”, anche e soprattutto attraverso l’utilizzo di schemi, teorie di riferimento e strumenti strutturati per la raccolta del dato.

Quella osservativa è una metodologia complessa ed articolata, che comprende quindi al suo interno numerosi livelli, i quali costituiscono un *continuum*

osservativo. Essi si differenziano sia per il grado di formalità (sistematicità) che per il punto di vista dell'osservatore, la consapevolezza che egli ha in merito a ciò che sta osservando.

Olmetti riassume efficacemente questo continuum con la seguente figura (Fig.1):

Fig. 1: Il continuum osservativo (Olmetti, 2009, p. 10)

OSSERVAZIONI QUOTIDIANE OCCASIONALI	OSSERVAZIONI QUOTIDIANE DELIBERATE	OSSERVAZIONI INTENZIONALI SISTEMATICHE
Si osserva, in generale, "a tutto campo", senza limitazioni	Si osserva deliberatamente cominciando a focalizzare l'attenzione su qualcosa di specifico	L'osservazione è selettiva e intenzionale. È guidata da una teoria di riferimento, segue regole ben precise, consente un controllo interno ed esterno
MENO FORMALE		
		PIÙ FORMALE

L'osservazione sistematica, ovvero quella più formale, rappresenta il punto di contatto tra la conoscenza di un fenomeno e la possibilità di agire su di esso consapevolmente. Essa è quindi la modalità più vicina ad un percorso di ricerca che necessita di rigore e affidabilità.

Cristina Amplatz, nel suo volume "Osservare la comunicazione educativa" (1999) descrive efficacemente le caratteristiche dell'osservazione sistematica, che conferiscono validità, ripetibilità e trasferibilità alla metodologia osservativa. Esse sono:

- Intenzionalità: l'osservazione sistematica è sempre guidata da un obiettivo esplicito che rappresenta il fine ultimo e al contempo "l'organizzatore" del processo decisionale (Postic & De Ketele, 1993). L'obiettivo è prevalentemente conoscitivo, ovvero di raccolta e analisi di dati in merito ad un dato fenomeno, anche quando assolve una funzione formativa o valutativa.
- Progettualità: questa tipologia di osservazione viene generalmente utilizzata all'interno di un progetto, sia esso di ricerca o di formazione. Presuppone inoltre che venga definita con precisione la metodologia da seguire per attuare l'osservazione e che venga stabilito chi la deve compiere, qual è l'oggetto, come, dove e quando deve essere realizzata.
- Delimitazione-definizione del campo osservativo, ovvero del *setting*, inteso sia come spazio fisico sia come eventi da osservare o comportamenti, che necessitano di essere definiti in modo chiaro e coerente in fase progettuale.
- Scelta di utilizzare precisi strumenti di riferimento, cioè tecniche e strumenti utili alla raccolta del dato e all'analisi delle informazioni da esso ricavabili. Essi si rendono necessari anche allo scopo di limitare la soggettività e le inferenze dell'osservatore, ma necessitano di una validazione su un vasto campione, affinché i risultati ottenibili possano essere generalizzabili.
- Tendenza all'obiettività: il criterio guida che guida l'osservazione dev'essere quello di rilevare fatti, eventi, fenomeni e non sensazioni o impressioni. Nonostante ciò questa modalità d'indagine è costantemente esposta ai filtri della soggettività, delle distorsioni e degli errori poiché semplicemente per il fatto che oggetto e osservatore entrino in relazione, si innesca un effetto di influenza reciproca, la quale va ad inficiare l'oggettività dell'osservazione, non essendo più una situazione completamente autentica (Laeng, 1992).

L'oggettività è quindi un esercizio da praticare, una meta a cui tendere durante tutto il processo osservativo, il cui conseguimento è favorito dall'utilizzo di strumenti sistematici e procedure controllate, che garantiscono coerenza, ripetibilità e comunicabilità dei risultati ottenuti (Amplatz, 1999).

L'osservazione sistematica è, proprio per le caratteristiche sopra elencate, impregnata di una forte intenzionalità e progettualità, è guidata da obiettivi e ipotesi ben definiti che, attraverso questa metodologia, possono trovare una piena realizzazione. Prevede, nello stesso tempo, un campo d'azione ben definito, delimitato, il ricercatore-osservatore deve aver chiare le situazioni da analizzare e i criteri da seguire. L'utilizzo di strumenti strutturati che guidino lo sguardo, favoriscano una raccolta di dati affidabili e siano in grado di arginare le inferenze dell'osservatore, è strettamente necessario per questa modalità di osservazione, soprattutto se inserita all'interno di un progetto sperimentale.

Lo strumento messo a punto nella mia ricerca di dottorato s'inserisce perfettamente nell'ottica di un'osservazione sistematica che assolve funzioni formative e valutative, si presta inoltre ad esser utilizzato in progetti di ricerca volti ad indagare le prassi didattiche dell'insegnante ma non essendo ancora validato su campione nazionale non permette la generalizzabilità dei risultati. Esso, come la maggior parte degli strumenti di osservazione, non è neutro ma si rifà a teorie dell'ambito psico-pedagogico, contiene quindi una descrizione dei comportamenti che l'osservatore può rilevare durante il suo utilizzo. Secondo Bakeman e Gottman (1987) la definizione preventiva, precedente all'osservazione sul campo, delle forme di comportamento che l'osservatore deve rilevare, costituisce la caratteristica peculiare delle tecniche di osservazione sistematica. Tuttavia, la sistematicità non esclude l'utilizzo di strumenti meno formalizzati, come ad esempio una descrizione narrativa del fenomeno oggetto d'indagine, o di pratiche di osservazione "ecologica" o "etologica", che possono a loro volta

fornire una descrizione olistica o dei singoli comportamenti (elementi) altrettanto utile e necessaria per la comprensione del contesto o dei soggetti presi in esame.

### *3.1.5. Tra oggettività e soggettività, il legame con la sperimentazione*

Il sottile confine tra oggettività e soggettività nell'osservazione ha alimentato un copioso dibattito tra celebri autori. La corrente empirista, sviluppatasi nella metà dell'Ottocento, riteneva che vi fosse una corrispondenza perfetta tra gli eventi e le conoscenze di essi, il mondo delle cose e quello delle idee. Ciò ha avuto come conseguenza diretta la convinzione che fosse sufficiente raccogliere le informazioni in modo accurato affinché si potesse garantire oggettività e scientificità alle rilevazioni eseguite (Becchi, 1997).

La convinzione empirista troverà un suo seguito nella corrente positivista che influenzerà fortemente il pensiero scientifico e gli studi in ambito psicologico e pedagogico. Solo successivamente, con il ridimensionamento del pensiero positivista e con l'evolversi del pensiero di maestri quali Bruner e Vygotskij, inizia a farsi strada la consapevolezza che la conoscenza di un fenomeno o di un comportamento non può mai essere assoluta e totalmente oggettiva in quanto è continuamente influenzata dal contesto che la produce. La nostra conoscenza infatti non riproduce fedelmente la realtà che si osserva, essa è sempre mediata da processi soggettivi interni, siano essi cognitivi, affettivi o percettivi. Inoltre la scelta dell'oggetto da indagare, la metodologia e l'interpretazione dei dati raccolti potrebbe essere parzialmente influenzata dagli approcci teorici sui quali si fonda la ricerca, dalle ipotesi e dalle aspettative.

La conoscenza è quindi risultante da una profonda interazione dinamica, un percorso di co-costruzione, tra soggetto e oggetto, tra il mondo interiore e quello esterno, per cui è necessario considerare la soggettività come parte ineludibile in un processo osservativo (Borgogno, 1978).

Per quanto sia impossibile eliminare totalmente la soggettività nella raccolta e nell'interpretazione del dato, è possibile ridurla notevolmente attraverso l'utilizzo di una metodologia che si avvalga di strumenti strutturati e procedure controllate, ovvero sistematiche, ripetibili e comunicabili.

Bion, figura di spicco nella ricerca psicoanalitica moderna, esprime con estrema chiarezza la relazione che intercorre tra soggettività ed oggettività:

“Il problema fondamentale dell'osservazione è l'oggettività. A questa oggettività ci si accosta attraverso il mondo interno dell'osservatore, che non va inteso come un registratore indifferente di eventi, ma un insieme di pensieri e di sentimenti che entrano nel processo cognitivo e il cui codice di lettura può essere ampio, aperto alle possibilità e al diverso o viceversa, chiuso e pregiudicante. L'osservazione è dunque apertura alla problematicità e alla possibilità, alla sospensione del giudizio intendendo con questi termini la capacità di cogliere i segni inviati dall'oggetto, di percepire l'oggetto come processo, come realtà in divenire che cresce nel tempo e nel tempo si arricchisce di significati e di nuove possibilità interpretative. L'osservazione implica un atteggiamento libero della mente capace di accettare il mutamento, l'evoluzione dell'oggetto, l'evoluzione della mente dell'osservante, comporta l'accettazione del nuovo, la tolleranza dell'ignoto, l'apertura al futuro e, insieme, l'esperienza del passato, la memoria e il ricordo che si arricchiscono nella continuità dell'esperienza” (Bion, 1972, p. 76).

L'osservatore-ricercatore deve essere consapevole dei limiti strutturali che sono insiti in un processo osservativo, dei filtri che possono condurre alla selezione di alcuni stimoli piuttosto che altri. Per tale motivo deve conoscere le diverse modalità attraverso le quali è possibile compiere un'osservazione e dev'essere formato adeguatamente all'utilizzo di strumenti.

Cristina Amplatz (1999) mette in evidenza come l'utilizzo di un metodo scientifico e la professionalità dell'osservatore possono ridurre notevolmente i rischi che comporta la soggettività, dando all'osservazione un posto di rilievo

all'interno di un percorso di ricerca, come metodologia in grado di produrre una conoscenza valida ed affidabile.

L'osservazione, se considerata in rapporto con la sperimentazione propriamente detta (così come se si considera la ricerca osservativa e quella sperimentale), presenta numerosi punti di distacco, ad esempio nella sua forma classica l'osservazione non prevede l'intervento e la modificazione dell'oggetto di studio, ma una pura registrazione e una successiva analisi di come esso si presenta in natura (Amplatz, 1999). Ciò non è totalmente esaustivo in quanto esistono anche modalità d'osservazione in cui l'osservatore interviene nella situazione studiata, provocando dei cambiamenti. In generale, però, l'osservazione mira a cogliere le informazioni nel contesto naturale, come esse si presentano; pertanto, al contrario di quanto avviene nella sperimentazione, non permette di stabilire legami causali (di causa-effetto tra due o più fenomeni) e assume principalmente funzioni descrittive del fenomeno preso in esame, mira alla sua comprensione, con finalità primariamente valutative o formative.

La relazione tra ricerca osservazione e sperimentazione tuttavia non è interamente oppositiva anzi, esse si situano su di un *continuum* che va da un'osservazione spontanea alla manipolazione delle variabili. L'osservazione sistematica, ad esempio, permette un alto grado di validità ed affidabilità, grazie all'utilizzo di strumenti strutturati che guidano la raccolta e l'analisi dei dati (Camaioni & Simion, 1990).

L'osservazione, inoltre, costituisce molto spesso il punto d'inizio di una sperimentazione, in quanto consente di orientare l'azione e le scelte da intraprendere.

“Se è vero che l'osservazione non consente interventi sulle variabili, è anche vero che la loro stessa puntuale descrizione – purché condotta con tecniche e strumenti adeguati – può tornare utile alla chiara percezione delle due situazioni iniziale e finale, entro le quali si colloca il trattamento sperimentale” (Paparella, 1997, p. 47).

L'osservazione in ambito educativo non ha particolari limiti d'utilizzo, proprio perché non induce ad una manipolazione delle variabili del fenomeno preso in esame. Ciò, secondo Benedetto Vertecchi, costituisce il suo pregio ma anche il suo limite, poiché se l'analisi dei risultati ottenuti non porta a conclusioni positive, attraverso di essa non sarà possibile produrre un cambiamento. La sperimentazione, in ambito educativo, è difficilmente utilizzabile, si può decidere di attuare un vero e proprio esperimento solo nel momento in cui si ha la certezza che non si possano provocare danni alla persona o conseguenze negative per la sua formazione. Tali processi dovrebbero inoltre possedere caratteristiche di reversibilità, per essere in grado di tornare al punto di partenza nel momento in cui si presentino implicazioni negative (Vertecchi, 1991).

L'osservazione si presenta spesso come l'unica modalità "sperimentale" realmente attuabile nei contesti educativi, proprio perché entra in punta di piedi, senza produrre alterazioni che potrebbero avere conseguenze inopportune. È una metodologia che presenta numerose sfaccettature e modalità operative, pertanto si adatta facilmente a contesti complessi come quelli scolastici, nei quali entrano in gioco moltissimi fattori, impossibili da riprodurre in un ambiente sperimentale. In ambito educativo essa è determinante anche per la progettazione di percorsi educativi e per la definizione di curricoli che rispondano realmente alle necessità dei soggetti ai quali sono rivolti, poiché potrebbe essere utilizzata per rilevare, in fase diagnostica, gli interessi e i bisogni dei bambini.

Inoltre è una metodologia che può affiancare qualsiasi tecnica di ricerca si sia scelto di utilizzare, essa conserverà sempre il suo ruolo di centrale importanza nella raccolta di dati utili a livello quantitativo, nella descrizione e comprensione di un fenomeno o nell'interpretazione dei risultati ottenuti. È però necessario che l'osservazione abbia un forte fondamento metodologico e si avvalga di strumenti che le permettano di fornire letture valide ed affidabili, ovvero che diventi una prassi sistematica di lavoro.

Per le peculiarità fin ora descritte, risulta evidente che il percorso osservativo non può essere condotto se non vi è stata a priori una definizione chiara e condivisa, tra i soggetti coinvolti nel processo, degli obiettivi, dell'oggetto, delle modalità, dei tempi e degli strumenti da utilizzare.

### **3.2. Pianificare e condurre un'osservazione: alcune questioni tecniche**

Le scelte effettuate da coloro che conducono la ricerca in merito all'obiettivo e al focus dell'osservazione, la metodologia e gli strumenti da utilizzare nascono dalla funzione che la ricerca stessa adempie, ovvero dall'ipotesi che guida tale studio o dalle possibili interpretazioni della situazione in oggetto (Cottini, 2008).

Progettare un'osservazione, come specifica Cristina Amplatz (1999), implica in primo luogo la dichiarazione esplicita delle funzioni che essa dovrà rivestire e dell'obiettivo a cui tendere. Queste scelte guideranno e regoleranno l'azione, permettendo di definire un disegno osservativo chiaro ed univoco che preveda un piano d'azione attuabile, tuttavia sarà possibile ridefinirlo nel corso dell'osservazione, in relazione all'emergere, durante la ricerca sul campo, di necessità e variabili non prevedibili in fase progettuale.

Una corretta e puntuale pianificazione dell'osservazione permetterà di raccogliere dati affidabili, conferendo validità alla ricerca in essere.

Calonghi evidenzia che

“fare un piano d'osservazione significa prospettarsi le difficoltà e trovare le maniere concrete per superarle” (Calonghi, 1977, p. 102)

Adottare una metodologia osservativa prevede che vengano compiute primariamente delle scelte, strettamente interdipendenti, in merito a chi osserva, quali sono i soggetti, il luogo, i tempi, in che modo e attraverso quali strumenti.

### *3.2.1. Scegliere l'osservatore e definire chi, che cosa, dove e quando osservare*

Colui che si occuperà di osservare non deve essere per forza il responsabile del progetto (potrebbe essere un esperto esterno all'istituzione, un insegnante, un educatore, il tirocinante, il pedagogo o lo *stakeholder*), è però necessario che sia adeguatamente formato, che possieda specifiche competenze e sia in grado di attuare quanto previsto nel piano d'azione (Amplatz, 1999).

Dato che la soggettività, come visto, risulta ineliminabile totalmente, è essenziale che l'osservatore sia in grado di tenerla sotto controllo ed arginare le inferenze, grazie soprattutto all'utilizzo di strumenti più o meno strutturati.

I soggetti dell'osservazione possono essere scelti in modo casuale o, come avviene nella maggioranza delle ricerche osservative, per alcune caratteristiche che li contraddistinguono o li accomunano come gruppo. Essi, inoltre, possono essere presi in esame singolarmente o nelle loro interazioni, potrebbero essere alunni, educatori, insegnanti, studenti in formazione, ... (Mantovani, 1998).

Cosa osservare dipende invece fortemente dalla prospettiva teorica adottata, dagli obiettivi o dalle ipotesi iniziali; necessita l'effettuazione di una scelta, tra le innumerevoli possibilità, delle situazioni o dei comportamenti in base a ciò che è maggiormente rilevante per la nostra indagine. Prevede inoltre la capacità di orientarsi all'interno delle situazioni ed identificare quelle in cui l'oggetto del nostro interesse sarà osservabile nel miglior modo.

Identificare il luogo dove compiere l'osservazione non si tratta semplicemente di effettuare una scelta tra ambiente naturale o artificiale: quello dove avviene naturalmente il comportamento oggetto del nostro interesse o un ambiente ricreato ad hoc (approfondirò in seguito tale distinzione), tenendo in considerazione quanto ciascuna delle due possibilità influenza i soggetti e le loro azioni. Si tratta piuttosto di valutare le condizioni che ciascun luogo presenta, confrontandosi con

le caratteristiche che possiede, come, ad esempio, l'essere un posto pubblico o privato, aperto o chiuso, essere adibito ad una specifica funzione (palestra, mensa, aula informatica, ...), o con i problemi a cui si va incontro, potrebbe infatti essere molto piccolo o, all'opposto, troppo dispersivo, presentare notevoli rumori di fondo o una scarsa luminosità. Resta anche da tenere in considerazione quanto soggetto e ambiente si influenzano reciprocamente, l'interdipendenza che li caratterizza e le conseguenze su quanto osservato.

È inoltre essenziale stabilire quale luogo e in che posizione dovrà collocarsi l'osservatore o, nel caso in cui esso sia sostituito da un mezzo digitale (videocamera, registratore audio, ...), dove potrà essere installato, tenendo in considerazione, per entrambi i casi, la necessità di influire il meno possibile sul contesto e sui soggetti osservati.

Il momento più adatto per compiere l'osservazione dipende prettamente dalle circostanze in cui il comportamento deve essere osservato; ad esempio se il nostro intento è quello di osservare le modalità attraverso le quali l'insegnante mette in atto una valutazione di tipo formativo, sarà necessario andare in aula in orario di lezione e nelle giornate, concordate con l'insegnante, nelle quali egli effettuerà delle prove di valutazione formativa. Va inoltre tenuto in considerazione che il comportamento può variare anche in base all'orario, i bambini molto piccoli potrebbero essere stanchi nel momento successivo al pranzo, o un insegnante essere meno disposta all'ascolto dopo aver insegnato per qualche ora. Uno stesso comportamento, quindi, osservato in diversi momenti della giornata scolastica, potrebbe essere differente, così come potrebbe variare anche in base al momento del processo in cui ci si trova ad osservare. Un ulteriore elemento oggetto di decisione da parte del progettista è la frequenza e la durata delle sedute osservative; non vi sono, anche in questo caso, delle regole da seguire, tutto dipende da ciò che si vuole osservare e dall'obiettivo che guida il progetto (Amplatz, 1999).

Soresi (1983), tuttavia, consiglia:

“di continuare l’osservazione di una determinata classe di comportamenti fintanto che non sia possibile constatare che, per quanto concerne la frequenza di comparsa, la durata e l’intensità, i comportamenti stessi hanno raggiunto una certa stabilità” (Soresi, 1983, p. 173).

### *3.2.2. Come osservare? Il problema della reliability*

Stabilire come osservare vuol dire scegliere, tra le diverse tipologie e tecniche di osservazione, quelle maggiormente efficaci per il raggiungimento degli obiettivi posti e rispetto all’oggetto preso in esame (osservare di persona o utilizzare una video registrazione), stabilendo le modalità più adeguate per procedere nelle diverse fasi del processo osservativo. Implica inoltre definire quale ruolo spetta all’osservatore, ovvero come soggetto attivo e partecipante o neutrale e distaccato, ed utilizzare tutti gli accorgimenti possibili affinché la situazione osservata non sia influenzata dalla sua presenza o da quella di strumenti di registrazione. Risulta necessario prevedere anche quali risorse saranno necessarie, siano esse economiche, che umane o strumentali.

Il “come” osservare implica anche la definizione di un modello metodologico preciso, della scansione dei momenti che caratterizzano il processo osservativo, il quale fornisce rigore scientifico e permette il confronto delle procedure e dei risultati al fine di convalidarne l’attendibilità.

Cristina Amplatz (1999) identifica tre fasi distinte dal punto di vista operativo, ma dinamicamente collegate: la focalizzazione, la raccolta dei dati e l’analisi.

- 1) La focalizzazione prevede la delimitazione del campo d’indagine, ovvero la scelta e la chiara definizione (eliminando qualsiasi fonte di ambiguità) dei comportamenti e dei fenomeni che si ritengono significativi, in relazione agli obiettivi prefissati, e del contesto entro il quale indagare. Questa fase assume un ruolo di maggiore centralità se si prevede il

coinvolgimento di più osservatori: la circoscrizione non ambigua dell'oggetto di interesse e delle sue caratteristiche farà sì che i ricercatori possano procedere con sistematicità e accuratezza nella raccolta del dato, nella discriminazione di quanto osservato, consentendo un successivo confronto dei dati. Le tematiche sulle quali focalizzare l'attenzione possono essere molteplici. Lo strumento che ho messo a punto nella ricerca di dottorato è volto, ad esempio, all'analisi delle prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria; nello specifico i comportamenti osservati riguardano le modalità del docente di presentare un nuovo argomento, di spiegare concetti nuovi, di coinvolgere i suoi allievi, di predisporre attività di recupero o potenziamento, ...

- 2) La raccolta dei dati è un momento cruciale e da esso dipende l'affidabilità, la fondatezza dell'analisi e, più in generale, la validità della ricerca. Dopo aver valutato le risorse, gli strumenti a disposizione e aver definito le operazioni da compiere, si possono raccogliere i dati con due modi distinti: attraverso la registrazione o la codificazione. La prima può essere effettuata mediante la descrizione "carta e penna" fatta direttamente dall'osservatore o la registrazione digitalizzata; il procedimento dovrebbe essere effettuato in modo tale che le informazioni siano "catturate" e "riproducibili" in modo "permanente. La registrazione con supporti sonori o audiovisivi ha come vantaggio quello di poter essere analizzata in tempi e da osservatori diversi. È inoltre un buon sistema per effettuare una prima fase esplorativo-qualitativa (Lumbelli, 2006) nella quale il ricercatore deve ancora selezionare i comportamenti rilevanti ai fini dell'indagine e necessita di avere un'idea complessiva del contesto. La codificazione, a differenza della registrazione, è una tecnica di raccolta più pratica e veloce, può essere utilizzata in alternativa alla prima o in modo complementare.

Questa procedura si basa sulla messa a punto di un sistema formale che

consente la classificazione e la preordinazione dei comportamenti e degli eventi. Essi vengono discriminati e ordinati secondo un sistema di categorie, che permette la registrazione dei dati in unità di analisi, semplificando notevolmente il passaggio dalla fase di registrazione a quello dell'analisi (Magri & Rossi, 1998). La codificazione può avvenire in contemporanea all'evolversi degli eventi o successivamente alla registrazione; di fatto i comportamenti vengono assegnati alle unità prestabilite e vengono consegnati alla successiva fase di analisi in forma già "pretrattata".

- 3) L'analisi: questa fase conclusiva prevede la possibilità di essere attuata mediante procedure di tipo qualitativo o quantitativo; quest'ultima tipologia mira a cogliere il significato del fenomeno nel suo manifestarsi, al senso che riveste per chi osserva o per chi viene osservato. È sicuramente un approccio più globale, olistico, che valorizza le capacità dell'osservatore di cogliere la complessità della situazione e produrne una rappresentazione critica. L'analisi quantitativa invece è volta alla conoscenza "oggettiva" dei comportamenti e a suggerire una rappresentazione matematica dei fenomeni e del loro manifestarsi. Ha come scopo principale quello di ottenere una conoscenza computabile dei dati rilevati, praticabile attraverso una riconduzione dei fenomeni osservati ad indici misurabili. Si realizza attraverso una vera e propria misurazione e prevede l'utilizzo di strumenti formalizzati, quali i sistemi di categoria, le *check list*, o le *rating scale*, grazie ai quali è possibile effettuare analisi statistiche.

L'analisi qualitativa è fortemente legata all'interpretazione tanto quanto quella quantitativa è ancorata ai dati; tuttavia risulta molto più efficace un loro utilizzo congiunto piuttosto che considerarli semplicemente come paradigmi contrapposti, poiché solo attraverso un'integrazione sarà possibile ridurre gli svantaggi di entrambe e potenziarne l'efficacia,

ottenendo una lettura del fenomeno molto più completa. Come specifica Gaetano Domenici:

“La misurazione può essere considerata un procedimento tendente a favorire o facilitare la conoscenza, e perciò l’interpretazione di alcuni fenomeni, anche complessi, quale certamente è quello di insegnamento/apprendimento. (...) Contrariamente a quanto assai spesso si pensa, sono infatti proprio i dati quantitativi che ci permettono di meglio interpretare qualitativamente certi eventi. La misurazione ci permette di cogliere meglio la ricchezza e persino l’esuberanza delle informazioni prodotte dall’interazione educativa poiché facilita una più razionale organizzazione degli elementi con cui la varietà dei fatti si manifesta, fino a renderli, dove e quando è possibile, commensurabili” (Domenici, 1993, P. 101-102).

In conclusione, la fase di analisi dei dati è facilitata dall’utilizzo di strumenti di rilevazione sistematica per la codificazione dei comportamenti, che siano già stati validati. Ciò non preclude la possibilità di utilizzare invece strumenti costruiti ad hoc per ciascuna specifica esigenza, che necessiteranno, però di subire un processo di validazione affinché siano considerati attendibili.

Al fine di ottenere dati scientificamente validi è necessario limitare tutte le complicazioni derivanti dalla soggettività dell’osservatore procedendo, inizialmente, con una chiara definizione degli obiettivi che guideranno l’azione, realizzando più osservazioni ripetute nel tempo, utilizzando strumenti validi e affidabili per la rilevazione dei dati, prevedendo l’osservazione da parte di più osservatori ma con il medesimo strumento. La molteplicità di osservazioni effettuate nel tempo o da diversi soggetti daranno una maggiore veridicità a quanto ipotizzato, saranno quindi utili a fornire affidabilità alle analisi realizzate (Mantovani, 1998).

Quello della *reliability* rimane uno dei maggiori problemi delle ricerche che utilizzano metodologie osservative. L'affidabilità dei dati raccolti può essere inficiata da numerosi fattori, dipendenti o esterni all'osservatore stesso; nel primo caso potrebbero dipendere dalla sua competenza o dal significato che egli dà alle situazioni osservate. Numerosi studi condotti in ambito nazionale ed internazionale (Pedhazur & Pedhazur Schmelkin, 2013; Rosenthal & Rosnow, 1969; Triandis & Berry, 1980; Zambelli, 1983) hanno dimostrato che il livello di preparazione dell'osservatore, la padronanza che egli ha degli strumenti e la competenza tecnica, così come i suoi interessi, le sue opinioni, i pregiudizi e le attese influiscono notevolmente sull'affidabilità del dato raccolto.

Al fine di ovviare a tali errori, che potrebbero condurre all'ottenimento di una visione deformata della realtà presa in esame, si può ricorrere all'utilizzo, come anticipato, di più osservatori, o ad osservazioni ripetute nel tempo, utilizzando anche il calcolo dell'indice di accordo.

$$\text{INDICE DI ACCORDO} = 100 \times \frac{\text{n. accordi}}{\text{n. accordi} + \text{n. disaccordi}}$$

Questa formula permette di calcolare il livello di accordo tra più rilevatori, ovvero viene utilizzata per valutare in quale misura gli osservatori concordano nell'individuare gli stessi comportamenti.

Un buon indice di accordo si situa tra l'80% e il 90%: più il numero si avvicina al 100% più sarà attendibile e accurata la rilevazione.

La stessa formula può essere adoperata anche per l'indice di stabilità, ovvero calcolare in che misura la rilevazione compiuta da un medesimo soggetto relativamente allo stesso oggetto, rimane costante nel tempo, e per l'indice di accuratezza, utile a valutare quanto la prestazione di un osservatore concorda con il criterio stabilito dal ricercatore (Camaioni & Simion, 1990; Kanisza, 1998).

### 3.3. Tipologie d'osservazione

Quando si progetta un intervento di ricerca o di formazione mediante la metodologia dell'osservazione è importante riflettere sulle diverse tipologie delle quali si può disporre, al fine di effettuare una scelta consapevole e funzionale agli obiettivi posti.

Non esiste, in assoluto una tipologia di osservazione migliore, esiste quella più appropriata e funzionale per condurre una specifica indagine con determinati obiettivi, ipotesi e che veda coinvolti particolari soggetti e oggetti. Tale scelta è fortemente correlata alla definizione di tutte le altre dimensioni prese in oggetto, nonché alla scelta degli strumenti e dei metodi da utilizzare (Amplatz, 1999).

Bruno Losito e Gabriella Pozzo suggeriscono una possibile distinzione delle tipologie di osservazione in base a:

- la modalità con cui l'osservatore si pone nella realtà osservata: osservazione partecipante o non partecipante;
- l'intenzionalità e la frequenza: osservazione occasionale o sistematica;
- il rapporto tra il soggetto che osserva e l'oggetto preso in esame: osservazione diretta o indiretta;
- la presenza di un intervento da parte del ricercatore sul contesto osservato: osservazione naturalistica o in condizioni controllate.

Un'altra possibile classificazione delle tipologie d'osservazione è quella proposta da Postic e De Ketele (1996); le dimensioni da loro considerate, sintetizzate dalla seguente tabella (Tabella 1) proposta da Cristina Amplatz (1999, p. 52), forniscono una chiave di lettura ordinata e chiara, buona base di partenza per le successive riflessioni.

Tab. 1: Tipologie delle modalità d'osservazione (da Postic & De Ketele, 1966).

<i>PARAMETRI</i>	<i>DIMENSIONI</i>
<i>Funzioni dell'osservazione</i>	L'osservazione può essere: <i>descrittiva, formativa, valutativa, euristica, di verifica</i>
<i>Autore dell'osservazione</i>	L'osservatore può essere: <i>indipendente vs partecipante (passivo o attivo)</i> <i>percepito vs non percepito</i>
<i>L'oggetto dell'osservazione</i>	L'osservazione può: vertere sui <i>fatti</i> vs le <i>rappresentazioni</i> essere <i>attributiva</i> vs <i>narrativa</i> essere <i>allospettiva</i> vs <i>introspettiva</i>
<i>Gli strumenti dell'osservazione</i>	L'osservazione può basarsi: a) sulle tecniche <i>d'osservazione sistematica</i> : – <i>i sistemi di categorie</i> – <i>gli inventari o sistemi di segni</i> – <i>le scale di valutazione</i> b) sulle tecniche <i>d'osservazione esperienziale</i> : – <i>i diari</i> – <i>la tecnica degli episodi critici</i> – <i>le tecniche di registrazione di una parte rappresentativa di vita</i> – <i>il diario di bordo</i>
<i>Il grado d'inferenza dell'osservazione</i>	Il livello d'inferenza può essere: <i>debole</i> o <i>forte</i>
<i>L'annotazione</i>	L'annotazione dell'osservazione può essere: <i>immediata</i> vs <i>differita</i> <i>diretta</i> vs <i>mediata</i>
<i>La situazione d'osservazione</i>	La situazione d'osservazione può essere: <i>creata</i> vs <i>naturale</i>

	<i>manipolata vs non manipolata</i>
<i>Il grado di libertà lasciato all'osservatore</i>	L'osservazione può essere: <i>sistematica vs non sistematica</i>
<i>Il trattamento dell'osservazione</i>	Il trattamento dell'osservazione può poggiare su: <i>unità molecolari vs molari</i> <i>procedure quantitative vs processi qualitativi</i> <i>analisi sequenziali vs non sequenziali</i> <i>processi predeterminati o determinati nel corso dell'osservazione o post-determinati</i>

Da quanto detto finora è evidente che diverse tipologie coesistono all'interno dell'universo definito "osservazione", tuttavia è necessario disporre di una classificazione che permetta al ricercatore di scegliere, in base alle necessità e alle caratteristiche dell'indagine, la modalità più adeguata.

Propongo, a seguire, una panoramica delle differenti modalità d'osservazione in base all'ambiente, il livello di partecipazione e l'oggetto, riportando per ciascuna un elenco degli strumenti che risultano essere maggiormente funzionali, rimandando ad una loro più precisa descrizione ed esplicitazione nel paragrafo successivo.

Per quanto concerne l'ambiente nel quale viene effettuata la rilevazione, secondo Bailey (1985) è possibile operare una distinzione tenendo in considerazione due parametri: il grado di struttura dell'ambiente e la strutturazione imposta dal ricercatore. Nel primo caso potremmo condurre un'osservazione naturale, sul campo, ovvero nel luogo dove avviene spontaneamente il fenomeno o il comportamento al centro del nostro interesse (la classe nella quale il docente spiega, il parco dove il bambino abitualmente gioca, ...). In alternativa potremmo scegliere di costruire un ambiente artificiale, ad hoc, generalmente si tratta di

un'osservazione effettuata in un laboratorio, nel quale è possibile ricreare le condizioni che ci interessa studiare.

In base alla struttura imposta dal ricercatore, invece, potremmo attuare un'osservazione di tipo non strutturato, ovvero registrando nel modo più completo possibile tutto ciò che avviene; o, al contrario, strutturato, nel quale il ricercatore sceglie di direzionare la propria attenzione e i registrare solo alcuni fenomeni o comportamenti. Si tratta quindi di una situazione con condizioni controllate, nella quale il ricercatore può introdurre alcune modifiche e registrare i cambiamenti che esse provocano nei soggetti.

Dall'incrocio delle modalità che possono assumere i parametri appena esaminati, possiamo individuare quattro tipologie di ambienti nei quali condurre un'osservazione:

- I. studio sul campo non strutturato
- II. studio in laboratorio non strutturato
- III. studio sul campo strutturato
- IV. studio in laboratorio strutturato.

Generalmente quando si parla della tipologia classica di osservazione, ci si riferisce a quella “naturalistica” (dal respiro etologico) condotta in un ambiente naturale e non strutturato, essa viene ritenuta essere quella maggiormente adatta a non alterare il naturale evolversi del fenomeno, si tratta della classica osservazione definita “sul campo”. È comunque possibile introdurre in un contesto naturale alcuni elementi artificiali, che rendano possibile effettuare un'osservazione molto più strutturata. Tuttavia anche in un ambiente non strutturato ma artificiale potremmo compiere un'osservazione che non sia sottoposta alla manipolazione del ricercatore, ricreando delle condizioni il più possibile vicine alla quotidianità (Amplatz, 1999).

Secondo lo studioso D'Odorico (1990), nel caso in cui si tratti di un ambiente artificiale, è importante che ciò non costituisca un fattore modificante rispetto allo stesso comportamento osservabile in condizioni maggiormente “naturali”.

Brofenbrenner, (1986) a tal proposito, mette in evidenza che l'ambiente naturale, di per sé, non può essere considerato una garanzia per lo svolgimento di osservazioni "naturalistiche". Ciò che sembra essenziale, ai fini della ricerca, è che vi sia una validità "ecologica", ovvero che l'ambiente in cui i soggetti vengono osservati posseda esattamente le caratteristiche supposte dal ricercatore. Le tecniche e gli strumenti di tipo narrativo, quali i diari di bordo e il metodo degli episodi critici, sembrano essere quelli maggiormente adatti ad un'osservazione di tipo "naturalistico"; mentre, per un'osservazione maggiormente strutturata, sarà necessario ricorrere a strumenti che presentino un alto grado di strutturazione, quali i sistemi di categorie, le *check list* o le *rating scale*,

Un'ulteriore distinzione fra le tipologie d'osservazione può essere effettuata se viene preso in considerazione il grado di partecipazione dell'osservatore, inteso come la misura in cui egli condivide con i soggetti osservati la loro condizione in termini fisici, cognitivi ed empatici, mantenendo la caratteristica di essere una scelta intenzionale e consapevole. Minore sarà la distanza tra l'oggetto osservato e l'osservatore, maggiore sarà il coinvolgimento di quest'ultimo, più attenta e scrupolosa dovrà essere l'analisi e l'interpretazione dei dati (Amplatz, 1999). Se il ricercatore riterrà di primaria importanza ottenere una descrizione obiettiva e dettagliata del contesto e dei comportamenti che in esso si riproducono, deciderà di adottare una tipologia osservativa definita non partecipante (vicina all'approccio etologico). Questa tipologia prevede due differenti modalità d'attuazione: una in cui l'osservatore è totalmente esterno alla situazione, l'altra in cui invece è interno ad essa pur non prendendone parte. Nel primo caso si parla di un'osservazione a "distanza" realizzata tramite mezzi digitali di ripresa o registrazione, il ricercatore analizzerà successivamente, o in diretta, quanto ottenuto. In questo caso vi potrebbe essere un'influenza dei soggetti osservati e una modificazione dei loro comportamenti dovuta alla presenza di mezzi di registrazione. Sembra che tale influenza cresca proporzionalmente con l'età,

ovvero un bambino di 3 anni sarà molto meno influenzato rispetto ad un insegnante. È quindi necessario predisporre un tempo di familiarizzazione con lo strumento da parte dei soggetti, allo scopo di annullare il suo effetto di disturbo sulle azioni dei partecipanti. Un'alternativa che permette all'osservatore di rimanere esterno pur osservando direttamente la scena e non influenzandola, è quello di utilizzare dei vetri unitrasparenti che però, generalmente, vengono installati in laboratori ed è difficile che possano essere posti in ambienti "naturali". La seconda possibilità di attuare un'osservazione non partecipata, considerata come classica e utilizzata largamente nell'osservazione dei docenti e degli alunni, è quella in cui il ricercatore è interno al contesto ma non vi partecipa, restando però visibile ai soggetti che vi operano. In questo caso egli rappresenta una variabile non trascurabile e, anche in questo caso, sarà necessario un periodo di adattamento affinché egli possa divenire poco visibile. Il suo compito è quello di rimanere distaccato e non invadere la scena, mantenendo un' "empatica neutralità" con i soggetti osservati (Amplaz, 1999).

Perché una ricerca possa dirsi osservativa il soggetto deve essere in grado di non influenzare l'ambiente e l'oggetto dell'osservazione non deve subire alcuna influenza, tale da alterare il normale comportamento (D'Odorico, 1990); per riprendere un concetto esposto da Piaget e Fraisse (1963): l'osservatore dovrebbe essere in grado di vedere senza essere visto, confondendosi all'interno dell'ambiente.

All'opposto, se il ricercatore riterrà necessario essere parte attiva del contesto, interagire dinamicamente con i soggetti osservati, integrarsi nel contesto e nella vita del gruppo, adotterà una modalità d'osservazione partecipante (appartenente all'approccio etnografico). Questa soluzione potrebbe rivelarsi ideale se l'obiettivo è, ad esempio, quello di comprendere il significato che uno specifico evento assume per le persone che lo vivono, ne sono un esempio i colloqui clinici o, molto più semplicemente, un insegnante che osserva i suoi allievi durante un attività o un'interrogazione. Perché sia efficace questa pratica prevede una

accordo tra osservatore e soggetti implicati, colui che osserva dev'essere molto competente e necessita di un notevole addestramento, dev'essere in grado di ottenere la fiducia ed avere la massima disponibilità, pur non risultando invadente. Questa tipologia presenta notevoli rischi dovuti principalmente ad una forte soggettività di colui che raccoglie i dati (Amplatz, 1999). Calonghi sottolinea quanto sia difficile

“conciliare una partecipazione autentica alla vita del gruppo con il distacco necessario per l'osservazione dei fatti ed è anche difficile vivere in un gruppo senza assumere ruoli che ne modifichino la dinamica e le strutture” (Calonghi, 1977, p. 102).

Molti studiosi ritengono questa modalità d'indagine non prettamente scientifica proprio per i rischi d'errore ai quali si è sottoposti. Eppure, se è vero che l'essere immerso in una situazione toglie all'osservatore la possibilità di avere quel distacco che dovrebbe garantire l'oggettività, al contempo fa sì che egli possa conoscere gli eventi oggetto di studio in modo molto approfondito e dettagliato, cogliendo quelle sfumature che normalmente sfuggirebbero (Laeng, 1992).

Una particolare tipologia d'indagine annoverabile nell'osservazione partecipante è la *ricerca-azione*.

“La ricerca azione è un'indagine riflessiva condotta dall'insegnante ricercatore in prima persona nel proprio contesto, a partire da una situazione problematica, con lo scopo di migliorare la comprensione della situazione in cui opera e la qualità dell'azione attraverso un coinvolgimento di tutti gli attori, mediante un controllo sistematico dei processi. I dati esaminati da una pluralità dei punti di vista in un contesto di condivisione ne costituiscono la principale forma di validazione. La ricerca azione è dunque un tipo di ricerca condotto in prima persona nel proprio contesto, che permette di coniugare teoria e prassi, azione e riflessione, si basa sull'osservazione e su una raccolta sistematica dei dati al fine di comprendere meglio la situazione investigata; può avere, come effetto, un globale miglioramento, un

cambiamento negli atteggiamenti e la produzione di conoscenze contestuali, non generalizzabili. La pluralità dei punti di vista garantisce validità alla ricerca, in quanto permette un'interpretazione dello stesso evento da prospettive diverse" (Losito & Pozzo, 2005, p. 30).

Colui che osserva è anche il protagonista dell'azione osservata, ne deriva che il ruolo dell'educatore, o dell'insegnante, va a coincidere con quello del ricercatore. Già De Landsheere nel 1971, parlando della ricerca *operativa*, precettrice della ricerca azione, la riconosce come la miglior fonte per il rinnovamento profondo dell'insegnamento, come l'unico mezzo efficace per connettere la ricerca scientifica con le prassi quotidiane. La definisce inoltre come una ricerca non prettamente scientifica perché proprio, per le sue peculiarità, non fornisce risultati generalizzabili ma rimane comunque una modalità d'indagine e di rinnovamento essenziale per le scienze umane, le quali necessitano di essere studiate dal profondo, le leggi che le regolano possono essere comprese solo se interpretate dall'interno dei gruppi che le applicano.

L'educatore o l'insegnante, assumendo le vesti di ricercatore, acquisisce competenze metodologiche in merito all'osservazione, utilizzandola come strumento di autoanalisi e metariflessione sulle proprie azioni, al fine di innovarle in vista del raggiungimento degli obiettivi prefissati (ad esempio l'acquisizione di conoscenze e competenze da parte degli alunni) e di un miglioramento della relazione interpersonale con i propri studenti. L'osservazione dovrebbe diventare per un professionista quale il docente uno strumento di lavoro che accompagna le prassi quotidiane, utilizzata per la documentazione, il controllo e la valutazione dell'intero processo formativo, assumendo come fine ultimo la trasformazione della "conoscenza implicita" in un "sapere critico e capace di autoalimentarsi" (Amplatz, 1999).

Sia per l'osservazione partecipante sia per quella non partecipante possono essere utilizzati strumenti più o meno strutturati, a seconda degli obiettivi che si intende raggiungere e delle risorse a propria disposizione. Ad esempio una pratica non

partecipata può prevedere l'utilizzo sia di un diario di bordo che di una scala di valutazione, se l'osservazione avviene a distanza e sono utilizzati mezzo per la video ripresa si potranno utilizzare strumenti di raccolta dei dati che prevedano una maggiore riflessione e tempi di compilazione più lunghi, come potrebbe necessitare la trascrizione dei dialoghi.

Le tipologie d'osservazione riferibili all'oggetto d'indagine sono invece classificabili in osservazione diretta e indiretta. Nel primo caso si hanno come fulcro le dinamiche interne alle situazioni prese in esame, i processi relazionali, comunicativi e comportamentali che vi si manifestano. Essa può essere a sua volta articolata in due forme differenti: l'osservazione "propriamente diretta (o personale)" nella quale l'osservatore, sia esso partecipante che non partecipante, assiste direttamente all'evento, percepisce le dinamiche con i propri sensi e ne registra i dati; l'osservazione "mediatizzata", nella quale la raccolta del dato avviene mediante supporti tecnologici.

A differenza dell'osservazione diretta, in quella indiretta il soggetto dirige la propria attenzione sui prodotti dell'interazione, ovvero invece di rilevare il comportamento nella sua fase dinamica e attuativa, l'osservatore si occupa di analizzare gli oggetti che derivano da esso, cercando di ricostruire come sono stati realizzati e quali aspettative, opinioni e motivazioni vi hanno sotteso. Ad esempio si potrebbero analizzare i temi prodotti dagli studenti, le risposte date ai questionari, le programmazioni stilate dagli insegnanti, i verbali dei loro incontri o i disegni prodotti dai bambini i quali potrebbero essere il risultato di un processo interiore, emotivo, di un vissuto relazionale positivo o negativo che ha condotto ad una determinata produzione.

Gli strumenti utilizzabili per queste tipologie di osservazione sono molteplici e interscambiabili, un'osservazione diretta ad esempio potrebbe prevedere l'utilizzo di questionari o interviste, i quali prodotti potrebbero essere utilizzati per un'analisi indiretta (Amplatz, 1999).

Le distinzioni proposte non sono altro che una modalità per schematizzare e farsi strada tra le tante tipologie esistenti. L'elenco non può dirsi esaustivo ma rappresenta sicuramente una bussola per orientarsi all'interno del mare magnum delle tipologie osservative. I termini proposti, inoltre, potrebbero avere significati differenti a seconda degli autori che hanno suggerito delle classificazioni così come delle scuole di pensiero che li guidano. Ritengo inoltre essenziale precisare che è auspicabile un utilizzo integrato delle diverse tipologie. Ciò consentirebbe di avere uno sguardo da diverse angolazioni ed una lettura più completa della situazione, oltre a garantire una maggiore affidabilità nelle rilevazioni e quella flessibilità necessaria quando si analizzano "fatti educativi".

Qualunque sia la tipologia di osservazione utilizzata è fondamentale che l'osservatore presti un'attenzione costante a non modificare e influenzare (con il proprio comportamento, con gli strumenti che utilizza o con una particolare strutturazione dell'ambiente) l'oggetto di osservazione, poiché verrebbe pregiudicata la validità dell'intero processo e l'attendibilità dei dati raccolti.

### **3.4. Strumenti per l'osservazione**

"Il problema della scelta di uno strumento è anzitutto un problema di adeguatezza mezzo-obiettivo" (Postic & De Ketele, 1993, p. 25)

L'obiettivo della ricerca, l'oggetto dell'osservazione (i comportamenti non verbali, le azioni, le interazioni, ...) e la definizione della tipologia (partecipante, diretta, ...) determina in larga parte la scelta dello strumento che si andrà ad utilizzare per compiere l'osservazione (Mantovani, 1998). Esso dovrà essere in grado di descrivere adeguatamente la situazione, discriminare diversi comportamenti, azioni, ....., essere pertinente per la raccolta dei dati che saranno successivamente analizzati ed interpretati. È quindi essenziale che un ricercatore

conosca l'intera gamma degli strumenti disponibili, le caratteristiche, i pro e i contro di ciascuno (Amplatz, 1999); tuttavia non sarà sempre possibile utilizzare strumenti già validati e riconosciuti dalla comunità scientifica. In alcuni casi dovrà essere il ricercatore-osservatore stesso a costruirne, metterne a punto e validarne di nuovi, affinché rispondano alle sue necessità (Lucisano & Salerni, 2002). È questo il caso dello strumento messo a punto nella mia tesi (ma tuttora non validato), nato dall'esigenza di realizzare un'osservazione, con funzione valutativa, delle prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria, attraverso uno strumento strutturato, non presente in ambito nazionale, che permetta un'analisi dettagliata delle azioni messe in atto. Una competenza essenziale del ricercatore (insegnante, osservatore, educatore, nel caso di una ricerca-azione), come specificano Coggi e Ricchiardi (2005), è proprio quella di saper selezionare, adattare o costruire strumenti adeguati al tipo di indagine che si intende attuare.

Numerosi autori hanno proposto differenti modalità di classificazione degli strumenti in base alle caratteristiche che possiedono o alle funzioni che assolvono. Propongo nelle righe sottostanti una classificazione degli strumenti prendendo spunto dalla distinzione proposta da Lucisano e Salerni (2002) integrandola con quella presentata da Cristina Amplatz (1999). L'autrice distingue tra strumenti scriptografici (narrativi e sistematici) e media audiovisivi e tecnologici. Pietro Lucisano e Anna Salerni invece propongono una distinzione basata sulla modalità di utilizzo: quelli atti ad un'osservazione diretta e quelli invece dedicati all'indiretta. I primi possono essere distinti a loro volta in strumenti non strutturati utilizzabili principalmente per un'osservazione olistica ed esperienziale (filone fenomenologico-costruttivista, approccio etologico, ...) e strumenti strutturati, che prevedono un'osservazione sistematica e sono molto più prossimi al paradigma comportamentista.

Il grado di strutturazione, che va da un livello minimo ad uno massimo, dipende dalla forma con cui vengono presentati gli stimoli e dal tipo di risposta che viene da essi richiesta. Si possono quindi distinguere in

- sistemi aperti, nei quali l'analisi del dato avviene senza l'utilizzo di categorie predeterminate e la soggettività del ricercatore è parte essenziale di quanto raccolto;
- sistemi chiusi, i quali si basano su categorie d'analisi aprioristiche e tendono alla massima oggettività.

Esistono inoltre strumenti tecnologici di registrazione che, per la loro natura, si prestano a varie tipologie di osservazioni, quali quella diretta "mediatizzata", quella non partecipante a "distanza" e il quale utilizzo è sempre più diffuso nelle ricerche a sfondo educativo.

La loro funzione principale è quella di supplire le lacune di una registrazione scritta, attuata in diretta mentre si svolgono gli eventi, poiché, pe quanto possa essere accurata, non permette, ad esempio, di registrare completamente le conversazioni, le intonazioni della voce, i gesti non verbali. Le registrazioni audio, video o le foto possono essere utili nel caso in cui siamo interessati anche alla raccolta di questi elementi. La presenza di questi mezzi nel contesto oggetto d'osservazione è anche meno invasivo rispetto alla presenza fisica dell'osservatore, risultano quindi essere meno condizionanti per i soggetti coinvolti.

Va però specificato che i dati raccolti sono comunque parziali in quanto non è possibile registrare totalmente ciò che accade e, contemporaneamente, i comportamenti, i gesti e le azioni di tutti gli attori coinvolti. I dati risentono inoltre del punto di vista di chi utilizza lo strumento ed occorrerà molto tempo, in caso delle registrazioni audio e video, per procedere all'ascolto e alla visione del materiale prodotto (Losito & Pozzo, 2005).

Nonostante questi aspetti negativi l'utilizzo delle tecnologie fornisce una grande apporto per la ricerca e per la formazione degli insegnanti, in quanto la possibilità di rivedere più volte quanto accaduto permette di cogliere aspetti sempre nuovi e spunti interessanti. Inoltre la possibilità che il materiale venga visionato da

soggetti diversi e in tempi diversi costituisce un valido supporto all'affidabilità dei dati.

#### *3.4.1. Sistemi aperti: gli strumenti con un basso grado di strutturazione*

Rientrano nella categoria dei sistemi aperti tutti quegli strumenti che presentano un grado di strutturazione basso o molto basso. Essi sono tutti quegli strumenti narrativi che vengono utilizzati per le osservazioni dirette, descrittive, con carta e penna. Prevedono la registrazione diretta ed aperta, ovvero senza sistemi di codifica, di quanto accade e sono maggiormente utilizzabili per analisi di tipo qualitativo. Oltre a raccogliere dati fattuali questa modalità permette di registrare anche impressioni soggettive di colui che scrive, risulta comunque necessario segnalare quanto appartiene alle sensazioni di chi osserva e quanto è invece un dato di realtà (Amplatz, 1999).

Anche il linguaggio con il quale si riporta quanto osservato merita particolare attenzione: dovrebbero essere utilizzati termini descrittivi e non valutativi poiché la scelta delle parole, degli aggettivi utilizzati per descrivere una situazione o un comportamento influenzano notevolmente il contenuto e il messaggio che si trasmette (Mantovani, 1998). L'utilizzo di termini ambigui e che possono dar adito a diverse interpretazioni induce ad un successivo errore interpretativo e mina l'affidabilità dei dati raccolti.

Il limite di questi strumenti, come già accennato, risiede sia nelle capacità dell'osservatore di raccogliere e trascrivere dati significativi e in modo "oggettivo", sia nella lunghezza delle trascrizioni e nel complesso lavoro successivo di analisi e interpretazione degli elementi registrati (Lucisano & Salerni, 2002).

Il pregio principale è invece quello di ottenere, attraverso trascrizioni narrative, una descrizione del contesto e dei comportamenti molto ricca e particolareggiata, in grado di cogliere in modo olistico l'andamento della situazione.

Bruno Losito e Gabriella Pozzo (2005) suggeriscono che, per prendere appunti e note sul campo, è importante delimitare il campo e gli oggetti d'osservazione, annotare eventi e non commenti, descrivere efficacemente il contesto, i tempi di svolgimento delle diverse attività o azioni, la data e l'orario in cui si sta svolgendo l'osservazione. Si può inoltre scegliere di annotare tutto ciò che accade o registrare ad intervalli regolari. Non esiste un modo corretto per prendere annotazioni ma ciascun ricercatore dovrà trovare quello che gli è più congeniale.

Alcuni degli strumenti che rientrano in questa categoria sono:

- ✓ diario: è particolarmente indicato quando si ha necessità di conoscere un contesto nuovo o poco conosciuto, del quale si vogliono raccogliere informazioni ricche e utilizzabili anche in momenti futuri (Postic & De Ketele, 1993). Questo strumento permette di raccogliere resoconti giornalieri in merito a situazioni o eventi, raccolti con una certa continuità e costanza; di registrare flussi di eventi e relativi vissuti, di riportare informazioni che riguardano contemporaneamente molteplici aree (Amplatz, 1999). I dati raccolti si prestano prevalentemente ad un'analisi di tipo qualitativo, che va ad evidenziare quali sono le azioni costanti, come evolvono i processi e quali trasformazioni avvengono (Coggi & Ricchiardi, 2005).
- ✓ Diario di bordo: è un particolare tipo di diario che permette di raccogliere informazioni circa le proprie azioni e contiene, oltre ad una descrizione della situazione, anche informazioni in merito a quali attività sono previste, le difficoltà incontrate, elementi metacognitivi e riflessivi su quanto vissuto. È un buono strumento di riflessione per l'osservatore-ricercatore, utile ad interpretare quanto vissuto e ipotizzare possibili connessioni (Coggi & Ricchiardi, 2005).

- ✓ *Anecdotal records*, ovvero le schede di registrazione di brevi episodi, definita anche “tecnica degli episodi critici”. Essa consiste nell’annotare avvenimenti identificati come “episodi critici” appena essi hanno avuto luogo. Vengono spesso utilizzati per comprendere e analizzare situazioni critiche o particolarmente significative, oppure possono assumere una funzione diagnostica o valutativa (Amplatz, 1999).

Generalmente l’osservatore si avvale di schede nelle quali riportare, in modo ordinato e in spazi prestabiliti, i fattori che ha rilevato (Lucisano & Salerni, 2002). Il linguaggio, inoltre dovrà essere prevalentemente descrittivo e dovranno essere utilizzati termini non ambigui.

Un’analisi puntuale degli episodi critici può condurre ad una riflessione sulle possibili motivazioni che scatenano un determinato fenomeno o comportamento e sarà utile per la progettazione di futuri interventi correttivi, mirati alla risoluzione di situazioni critiche (Coggi & Ricchiardi, 2005).

Gli strumenti di registrazione narrativa sopra descritti possono essere utilizzati anche nelle fasi iniziali qualitativo-esplorative (vedi Lumbelli, 2006) delle ricerche, quando non si è ancora in grado di descrivere con precisione le categorie necessarie alla costruzione di strumenti chiusi, strutturati, quando si necessita, inoltre, di studiare la situazione in modo ampio, di approfondire e definire con precisione il contesto nel quale si condurrà la ricerca.

### 3.4.2. *Sistemi chiusi: gli strumenti con un alto grado di strutturazione*

Gli strumenti con un alto grado di strutturazione prevedono la predisposizione, a priori, di categorie e sistemi di codifica che permettono di registrare i dati

osservati. Essi vengono utilizzati principalmente nell'osservazione sistematica, in quanto è necessario conseguire un buon controllo sul contesto e sui comportamenti da osservare, così da ottenere risultati interscambiabili e confrontabili tra più soggetti o longitudinalmente con osservazioni dilatate nel tempo.

Vi è una definizione molto chiara e circoscritta di ciò che si dovrà osservare, i termini utilizzati negli strumenti dovranno esser chiari e non ambigui, così da permettere all'osservatore di annotare il comportamento osservato in breve tempo, riducendo drasticamente, rispetto ai sistemi aperti, il tempo in cui il ricercatore distoglie la propria attenzione dalla situazione per registrare il dato osservato. Come esprime efficacemente Susanna Mantovani nella ricerca condotta in ambito educativo

“la condizione ideale è quella in cui un ridotto numero di informazioni è in grado di farci conoscere un numero elevato di situazioni, di soggetti e così via” (Mantovani, 1998, p. 205).

Gli strumenti con un alto grado di strutturazione si possono classificare in:

- ✓ *Check list*: è costituita da un elenco ordinato di comportamenti, azioni e situazioni predefinite che possono essere riscontrate durante l'osservazione, guidano lo sguardo del soggetto e sono utili ad ottenere una descrizione della realtà indagata (Coggi & Ricchiardi, 2005).

La *check list* serve a segnalare la presenza o l'assenza dei fenomeni elencati in un determinato intervallo di tempo, quello nel quale si compie l'osservazione, ma non permette di rilevare informazioni più approfondite quali, ad esempio, quante volte si manifesta un dato comportamento, o se esso avviene in contemporanea ad un altro. Proprio per questo suo limite strutturale sarebbe consigliabile utilizzarla in abbinamento ad altri strumenti (come le scale di misura) che potrebbero approfondire l'analisi della situazione da altre prospettive non contemplabili per questo

strumento, come ad esempio quella relazionale o intersoggettiva (Amplatz, 1999).

La sua costruzione avviene mediante la definizione di un elenco di comportamenti o situazioni che si ritengono essere significative per i propri obiettivi e ipotesi. Si ottiene così un primo schema osservativo che può essere arricchito e modificato in base alle prime osservazioni esplorative svolte sul campo, allo studio e alla comparazione con strumenti già esistenti. È essenziale che la costruzione sia guidata dall'obiettivo che si vuole raggiungere, affinché si eviti di compilare liste lunghissime ed estremamente eterogenee, avendo inoltre cura di non sovrapporre le medesime categorie osservative e di eliminare tutte quelle che non sono necessarie all'analisi che si intende realizzare (Magri & Rossi, 1998).

- ✓ *Rating scale*: nel caso in cui non sia sufficiente determinare solo la presenza o assenza di un dato comportamento e si abbia la necessità di individuare in che misura, con quale grado, ciascuno di essi si manifesta, si può far ricorso ad una scala di valutazione. Secondo la classificazione proposta da Stevens (1946) tra le scale di misura (nominale, ordinale, a intervalli, di rapporti) quella normalmente utilizzata nelle ricerche è quella ordinale, in quanto si presta maggiormente a misurazioni più di tipo "qualitativo".

La *rating scale* oltre a rilevare la presenza di un dato comportamento, fenomeno, riporta anche una gradazione della sua intensità, della frequenza con cui si presenta, operando una classificazione graduata ed una valutazione dell'oggetto in esame secondo un criterio prestabilito (Losito & Pozzo, 2005). È inoltre uno strumento di facile utilizzo, maneggevole e permette la raccolta di una buona quantità di dati in un tempo relativamente breve.

Una scala di valutazione si costruisce partendo dall'elencazione di un insieme di comportamenti o fenomeni dei quali si ritiene utile misurarne la

frequenza o l'intensità e a ciascuno di essi viene associata una scala graduata composta da una serie di elementi che costituiscono, appunto, gli indicatori di livello. Essa che può essere composta da numeri (uno, due, tre, ...), avverbi (mai, spesso, talvolta, ...) o simboli grafici posti ad indicare un ordine progressivo crescente o decrescente (Magri & Rossi, 1998).

Questa tipologia di strumenti permette di ottenere informazioni più complesse, quali ad esempio la qualità delle interazioni o i livelli di manifestazione di alcune caratteristiche comportamentali.

Utilizzando le *rating scale* si può incorrere, principalmente, in due tipi di errori: quelli di tendenza centrale e quelli di assimilazione. Nel primo caso gli osservatori tenderebbero a non segnare i livelli estremi della scala, dando sempre valutazioni intermedie, centrali. Gli errori di assimilazione invece prevedono che possa esservi una contaminazione tra le osservazioni e le valutazioni precedentemente effettuate (Lucisano & Salerni, 2002). Nonostante i rischi esse sono molto utilizzate in tutte quelle scienze che studiano i comportamenti.

Una particolare scala di valutazione è la “scala di atteggiamento” o “scala Likert” (Likert, 1932), che prende il nome dal nome del suo ideatore. Essa misura gli atteggiamenti dei soggetti, il loro grado di accordo o disaccordo, in merito a specifiche questioni (quali ad esempio, nel caso di insegnanti, il valore che essi danno alla valutazione, al lavoro collegiale, ... ) e vengono frequentemente utilizzate nei questionari per la formulazione di domande a risposta chiusa ma graduata. Sono composte, in generale, da una serie di affermazioni in merito ad un particolare argomento per le quali viene chiesto al soggetto di rispondere scegliendo il giudizio o il grado di intensità più vicino alle proprie idee (Amplatz, 1999).

- ✓ I sistemi di categorie: rappresentano lo strumento che meglio permette di cogliere la dinamicità di una situazione. Come descritto da Magri e Rossi, essi consentono di

“considerare una determinata situazione in tutta la sua complessità e nelle sue componenti o dimensioni dinamiche, codificando, per ciascuna unità o segmento di analisi scelti (...) l'intera gamma dei comportamenti osservati secondo categorie predeterminate” (Magri & Rossi, 1998).

A differenza delle *check list* e delle *rating scale*, che consentono di isolare i comportamenti dalle interazioni da cui scaturiscono, registrandoli una sola volta nel momento esatto in cui si presentano (Coggi & Ricchiardi, 2005), i sistemi di categorie permettono di cogliere l'evoluzione dell'azione. Essi sono costituiti di categorie esaustive, che dovrebbero cioè prevedere tutta la gamma di comportamenti riscontrabili in quella data situazione, e autoescludenti, ovvero ciascun comportamento dovrebbe poter rientrare in una sola di esse. Si potrebbe trattare, inoltre, di una classificazione di tipo quantitativo o qualitativo, a seconda degli obiettivi dell'indagine.

Questo strumento viene particolarmente utilizzato nell'analisi del processo di insegnamento-apprendimento poiché ammette l'esistenza di un continuum dell'evento in cui per ciascun soggetto si presenti sempre un evento comportamentale e solo uno alla volta tra quelli identificati dall'osservatore e contenuti nella griglia. L'oggetto delle categorie varia a seconda del sistema scelto e degli obiettivi posti. Flanders (1966), ad esempio, considera il gruppo classe come un luogo dove il docente può esercitare la propria autorità e vede gli eventi come influenzati dal comportamento più o meno direttivo dell'insegnante.

Il difetto maggiore di questa tipologia di strumenti è che ciascun avvenimento può presentare in media 10 e 12 categorie, un numero molto limitato rispetto alle possibilità di codificazione offerte da una *check list* (Amplatz, 1999).

Questi strumenti, generalmente raggruppati con il termine “griglie d’osservazione” necessitano di un periodo dedicato alla formazione e all’addestramento dell’osservatore, affinché egli sia in grado di utilizzarli in modo idoneo e funzionale, sfruttando appieno tutte le potenzialità che presentano.

## **CAPITOLO 4**

### **OSSERVARE PER VALUTARE**

#### **4.1. Osservare e valutare i contesti educativi e le prassi didattiche**

L'osservazione ha sempre avuto, fin dai secoli passati, un posto di particolare rilievo nelle riflessioni sull'educazione, basti pensare all'approccio filosofico di Aristotele, al "Saggio sull'intelligenza umana" di Locke (1690) o all'"Emilio" di Rousseau (1762), fino a giungere all'epoca del positivismo pedagogico, in cui l'osservazione, proprio in virtù della sua forte componente percettiva e sensoriale, diventa uno strumento essenziale di conoscenza, perché ritenuta in grado di restituire una visione oggettiva della realtà (Bertoldi, 1989).

La chiave di volta per la metodologia osservativa sarà la nascita della pedagogia sperimentale, con la quale diventerà una prassi consolidata in campo educativo, un metodo sistematico per la raccolta di dati utili alla verifica delle ipotesi (vedi Bernard, 1865). Le procedure utilizzate sono, all'inizio del Novecento, ancora molto approssimative e gli strumenti non sistematici permettono di raccogliere dati intrisi di soggettività; tuttavia l'osservazione comincia proprio in quel periodo ad affermarsi in modo preponderante in campo pedagogico e formativo, pur rimanendo la sua notorietà in balia del periodo storico, della corrente di pensiero e delle discipline alle quali viene applicata.

Le prime importanti ricerche osservative condotte in ambito pedagogico, nelle quali entra a far parte anche l'insegnamento come "dato osservativo" (Ballanti, 1981), hanno luogo intorno all'inizio dello scorso secolo, ad opera di Lay (1909) e Binet (1909), i quali ritengono che la pedagogia debba basarsi sulla dimensione

osservativa ed esperienziale e che debba mettere in atto delle procedure sperimentali. Alfred Binet, inoltre, invita a sviluppare indagini e riflessioni proprio all'interno dei contesti scolastici, mirando a sviluppare una sensibilità politica su numerosi temi quali, ad esempio il miglioramento delle strutture scolastiche, l'innovazione dei programmi e dei metodi educativi.

Wilhelm August Lay invece, attraverso i suoi studi, mette in luce il profondo legame della pedagogia con la pratica scolastica, riconoscendo la validità della sperimentazione sull'intera classe scolastica. Egli avvalorava la specificità di tale contesto e allarga l'analisi a tutti i soggetti che ne partecipano, evidenziando che solo attraverso un esperimento psicodidattico sarà possibile ottenere risultati validi ed attendibili che conducano alla scelta di interventi mirati e soluzioni valide per quella specifica situazione (Becchi, 1969). La pratica legata all'osservazione occasionale e soggettiva deve essere sostituita, secondo lo studioso, da una procedura scientifica, come quella sostenibile da un'osservazione sistematica; la sperimentazione deve partire dal basso, dai contesti reali e, in quest'ottica, i processi umani acquisiscano un contenuto pedagogico quando sono studiati a partire da un'ottica educativa.

Tra gli anni Trenta e i Quaranta, dello stesso secolo, la pratica osservativa subirà un arresto, a causa dell'emergere dell'approccio comportamentista e delle ricerche condotte in laboratorio, considerato come luogo principe per la ricerca sperimentale. La metodologia osservativa, pur rallentando momentaneamente la sua ascesa, trarrà profondo giovamento dalle pratiche derivanti dal comportamentismo, grazie al quale verranno messi a punto numerosi strumenti osservativi.

Un'insoddisfazione generale riporterà in auge la pratica osservativa: le ricerche condotte in laboratorio, poiché estremamente artificiali, sono poco adatte allo studio dei fenomeni educativi e i vincoli etici pongono un forte limite all'applicazione, sull'individuo, delle pratiche sperimentali. Inoltre i ricercatori e, in generale, gli studiosi di psicopedagogia, acquisiscono sempre maggiore

consapevolezza in merito alla complessità dell'evento educativo, non riconducibile ad un insieme di variabili trattabili come statiche (D'Odorico, 1990), poiché esse si presentano come elementi dinamici, in continua interazione e degne di essere studiate nel loro ambiente naturale, in un'ottica sistemico-ecologica.

Lo studioso Wilhelm August Lay (1909) definisce le persone come un insieme di reazioni e azioni che esistono grazie ad un contesto nel quale convivono molteplici persone. Ne consegue l'impossibilità di studiare l'individuo sradicato dal suo ambiente poiché si rischierebbe una perdita d'identità da parte del soggetto stesso; i comportamenti, secondo l'autore, si realizzano ed evolvono grazie ad un ambiente che li rinforza, studiarli al di fuori del contesto naturale comporterebbe la difficoltà di coglierne la loro funzione.

Fin dagli anni Cinquanta dello scorso secolo, grazie anche al contributo dell'etologia e all'attenzione che essa pone all'ambiente naturale, si avrà un notevole incremento della pratica osservativa come metodologia privilegiata nelle scienze umane e, nello specifico, in quelle riguardanti l'ambito educativo e formativo (Amplatz, 1999).

Le numerose ricerche effettuate tra gli anni Cinquanta e gli anni Ottanta hanno tentato di mettere a punto tecniche, procedure osservative e strumenti d'osservazione sempre più coerenti e sistematici (Magri & Rossi, 1998). Inoltre, le indagini effettuate fino ad allora, vertevano principalmente sulle variabili predittive, ovvero quelle riferibili alle caratteristiche dei docenti, alla loro personalità, ai valori e alle esperienze realizzati, e sulle variabili di prodotto, riferibili invece ai risultati degli studenti, considerati come la misura fondamentale per valutare l'efficacia dell'insegnamento. Queste ricerche venivano effettuate con l'obiettivo di individuare le caratteristiche del "bravo" docente, utilizzando come variabili le caratteristiche individuali di ciascuno e i risultati formativi conseguiti dagli alunni, tralasciando però tutto ciò che concerne il

processo d'insegnamento-apprendimento, ovvero ciò che accade in classe, le prassi didattiche messe in atto dall'insegnante (Castoldi, 1999).

Solo dagli anni Quaranta si inizierà a prestare attenzione alle variabili di processo, ovvero le interazioni comunicativo-relazionali che avvengono tra docente e studente. Nello specifico, le ricerche condotte in quegli anni vertono ad analizzare gli aspetti prettamente comunicativi (verbali e non verbali), in quanto considerati come elementi essenziali di qualsiasi azione didattica ed educativa. Questo cambiamento di prospettiva è dimostrato, ad esempio, dagli esiti ottenuti da Bloom (1971), secondo il quale all'ottenimento di buoni risultati d'apprendimento concorre non solo la natura degli alunni, ma anche la qualità dell'insegnamento, quindi l'insegnante stesso.

Anche altri studiosi, quali Dunkin e Biddle (1974) hanno evidenziato che in un processo formativo rivestono un ruolo di centrale importanza le variabili relative allo stile educativo, didattico, del docente e il contesto entro il quale avviene tale processo di insegnamento-apprendimento.

Il nascere di questi nuovi interessi di ricerca e lo svilupparsi di necessità conoscitive legate ai temi emergenti, maggiormente connessi al docente come attore principale del processo educativo-formativo, induce studiosi e ricercatori a cimentarsi nella costruzione e nella sperimentazione di procedure, griglie, strumenti atti ad osservare, descrivere, quantificare, analizzare ed interpretare i fenomeni che avvengono all'interno della classe.

L'osservazione entra quindi nel contesto scolastico con questi spirito: un atteggiamento valutativo interessato alla qualità della didattica, strettamente dipendente dalla figura dell'insegnante e dalle prassi che esso mette in atto nel processo di insegnamento, il quale dovrà condurre, necessariamente, all'acquisizione di conoscenze e competenze da parte degli studenti.

#### 4.1.1. *L'osservazione nella sua veste valutativa*

Tra le varie funzioni che l'osservazione assume nelle ricerche condotte in ambito educativo mi soffermerò su quella valutativa, poiché maggiormente rispondente alle esigenze di ricerca oggetto di questa tesi. Negli Stati Uniti, dalla fine degli anni Sessanta, furono sviluppate alcune procedure e strumenti osservativi atti proprio ad assolvere una funzione valutativa, necessaria per fronteggiare le emergenti esigenze amministrative e politiche. Gli stati americani si trovarono a dover affrontare il boom nella domanda d'istruzione, così negli anni Sessanta promulgarono dei provvedimenti mirati a migliorare la qualità dell'insegnamento. Nello specifico, il ministro dell'epoca Robert Kennedy propose l'introduzione di pratiche sistematiche di valutazione, da realizzarsi annualmente, per valutare l'efficacia dei programmi e dei progetti finanziati con fondi pubblici. Si diffuse quindi la richiesta di modalità sistematiche di valutazione, alla quale risposero esperti e studiosi delle più disparate discipline, apportando contributi significativi (Bondioli & Ferrari, 2004).

Un precursore nella costruzione di strumenti atti a soddisfare le esigenze valutative fu Ralph Tyler (Smith & Tyler, 1942) che, nel 1933, divenne responsabile del progetto di ricerca *Eight Year Study*, nel quale trenta scuole si cimentarono per la messa a punto di nuovi modelli curriculari per venire incontro alle esigenze dei propri alunni. Lo studioso creò uno strumento *ad hoc* per valutare gli effetti delle innovazioni e la loro conseguente potenzialità di conseguire gli obiettivi formativi prospettati. Questo primo studio mise in luce la possibilità di sviluppare un campo di ricerca finalizzato ad indagare ed ottenere giudizi fondati ed attendibili sulla capacità, di ogni scuola, di raggiungere i traguardi educativi che aveva autonomamente previsto.

Il proficuo dibattito sviluppatesi negli Stati Uniti intorno agli anni Sessanta ha portato anche allo sviluppo di un campo di ricerca definito *educational evaluation*, nato con lo scopo di: delineare e discutere modelli e approcci

valutativi riferibili alle realtà educative e scolastiche, mettere a punto strumenti di rilevazione e valutazione rigorosi e attendibili.

La valutazione in campo educativo, inscrivibile all'interno dell'*educational evaluation* (Beeby, 1977; Wolf, 1987; Walberg & Haertel, 1990; Bondioli & Ferrari, 2004) è descritta da Egle Becchi (1994) come una “pratica in via di definizione” e, nonostante sia passato più di un ventennio, continua ad esserlo, a causa proprio della sua essenza in qualche modo effimera, poiché fortemente legata al soggetto umano e al contesto in cui esso vive, due elementi caratterizzati da un continuo mutamento e da una costante ridefinizione.

L'autrice in un saggio scritto con Anna Bondioli e Monica Ferrari (1997) definisce inoltre la valutazione come un “sapere del fare”, un sapere che “ha a che fare con cose che cambiano e che possono venire modificate”. I contesti educativi, effettivamente, sono estremamente complessi e chiamano in causa numerosi livelli del sistema, i quali interagiscono e danno vita a fenomeni compositi, i quali incidono sulla vita di ciascun soggetto che vi partecipa.

La valutazione nasce quindi come una pratica necessaria a controllare gli interventi e le innovazioni educative finanziate con fondi pubblici, per poi definirsi sempre più esplicitamente come un campo di ricerca che assume una propria identità grazie alle riflessioni sulle sue realizzazioni ma, soprattutto, a partire dalle modalità e gli scopi per cui viene utilizzata, ricavandosi uno spazio d'azione indipendente (Bondioli & Ferrari, 2004).

Beeby (1977) pone inoltre l'accento sulla necessità di un rigore metodologico che accompagni la pratica valutativa, definendo la valutazione come una “raccolta sistematica e interpretazione di dati che conduce come parte integrante del processo a un giudizio di valore che mira all'azione”; l'attendibilità dei dati raccolti gioca un ruolo fondamentale nella possibilità di ottenere giudizi validi.

Questa definizione, come esplicita Monica Ferrari (Bondioli & Ferrari, 2000), ha il merito di mettere in evidenza alcuni degli elementi che caratterizzano l'azione valutativa come, ad esempio l'utilizzo di procedure sistematiche e strumenti

rigorosi per raccogliere i dati, così come l'attivazione di un processo dinamico che coinvolga tutti i soggetti nell'intraprendere azioni migliorative e pratiche innovative.

L'osservazione, nello specifico quella sistematica condotta con l'ausilio di strumenti strutturati, sembra essere una delle metodologie privilegiate per la raccolta dei dati utili ad un' *educational evaluation*, poiché associa al rigore scientifico la flessibilità di una pratica adattabile alle molteplici situazioni educative e formative.

Nel corso degli anni, si è assistito al proliferare di numerosi modelli valutativi che si differenziano principalmente per i quadri concettuali sui quali poggiano e le finalità per i quali sono stati creati. Ciascuno di essi è portatore di un'idea di qualità che lo sostiene e ne costituisce la specificità, stabilendo quelli che sono gli strumenti necessari all'attuazione.

Una possibilità per orientarsi all'interno dei molteplici modelli è quella di considerare la loro finalità valutativa, adottando la distinzione proposta da Scriven (1967) (dedicata inizialmente a quella curricolare, ma impiegata successivamente anche per altre tipologie di valutazione):

“tra *summative* e *formative evaluation*, tra una valutazione avente come scopo essenzialmente la determinazione di un giudizio finale circa la validità di un programma, di un curriculum, di una istituzione educativa e una valutazione compiuta primariamente per contribuire allo sviluppo e al miglioramento, in corso d'opera, della realtà oggetto di valutazione” (Bondioli & Ferrari, 2004, p. 19).

Inizialmente l'*evaluation* assume finalità prettamente sommative, si pensi al modello Tyleriano che permetteva di ottenere una stima dell'efficacia degli interventi educativi proposti con finalità principalmente comparative e competitive (Bondioli & Ferrari, 2004). Il valutatore dialogava in prima persona con la figura politica che prendeva decisioni in merito alla sfera formativa e la

necessità di ottenere risultati comparabili rendeva necessario l'utilizzo di procedure e disegni quasi-sperimentali (Campbell & Stanley, 1966; Campbell, 1975).

Successivamente, agli inizi degli anni Sessanta, grazie ad alcune riflessioni sugli studi precedentemente realizzati, inizia a farsi strada l'idea dell'importanza di compiere delle valutazioni che permettano un'innovazione e un miglioramento dei programmi attuati in ambito formativo: la valutazione assume sempre più una funzione formativa.

Michael Scriven (1980) descrive la *formative evaluation* come una modalità che si differenzia dalla *summative* per la sua funzione, il momento in cui viene realizzata ed i destinatari: essa si compie durante lo svolgimento di un progetto e ha come fine quello di migliorarlo, inoltre è rivolta essenzialmente a coloro che vi partecipano e può prevedere valutatori esterni ed interni, preferibilmente dovrebbe essere condotta da entrambi.

La sommativa, invece, viene compiuta al termine del progetto ed è rivolta essenzialmente ai *decision-maker* o agli *stakeholder* poiché fornisce un giudizio complessivo utile ad orientare le decisioni future, inoltre anch'essa può essere realizzata da valutatori esterni o interni.

La distinzione proposta da Scriven ha aperto un ampio spazio di dialogo e confronto, favorendo la nascita di nuove procedure valutative in ambito educativo e sostenendo lo sviluppo di approcci e modelli con una spiccata funzione formativa, in grado di rendere i soggetti consapevoli, con dati il più possibile oggettivi, delle realtà educative nelle quali operano e delle innovazioni necessarie per un miglioramento dei servizi.

Ne è un esempio l'approccio messo a punto da un gruppo di ricercatori, negli anni Novanta, facenti capo all'Università di Pavia, denominato del "valutare – restituire – riflettere – innovare – valutare".

Tale modello assegna un ruolo di centrale importanza alla valutazione nel controllo della qualità dei servizi educativi e si sviluppa a partire dal "Progetto

qualità”, scaturito da un protocollo d’intesa tra il Ministero della Pubblica Istruzione e la Confindustria, nel 1990. Questo progetto era nato con l’intento, da un lato, di creare un raccordo tra scuola e impresa, dall’altro intendeva introdurre nella scuola procedure sistematiche per il miglioramento dell’offerta formativa, simili a quelle già utilizzate nel mondo delle imprese.

La parola “valutazione” viene associata alla parola “qualità”, superando la sua principale funzione, in ambito scolastico, di strumento atto a rendicontare il profitto degli allievi e attribuendole un compito molto più ampio, quello di verificare se le soluzioni educative ed organizzative adottate sono efficaci per assolvere la sua principale funzione formativa e per dare trasparenza ai processi che si sviluppano all’interno del contesto scolastico e guidano l’azione educativa.

A partire da questo momento il tema della qualità, associato a quello della valutazione, inizia a farsi strada nel panorama italiano, anche grazie alla Rete per l’infanzia della Comunità europea che nel 1990 stabilisce la necessità di realizzare percorsi di miglioramento per la fascia dei servizi dedicata ai bambini da 0 a 6 anni, definendo indicatori e garanzie di base per un buon funzionamento. Tuttavia le ricerche connesse all’*educational evaluation* erano già da tempo iniziate (circa metà del Novecento) mediante l’analisi dell’offerta educativa e formativa effettuata tenendo in considerazione l’apprendimento degli alunni; ci si riferisce, ad esempio, alle prime indagini della scuola di Boston o alle ricerche condotte dalla IEA (si veda a tal proposito il capitolo due).

A partire dall’ultimo decennio del Novecento si sviluppa in Italia un maggiore interesse per il tema della valutazione associato al concetto di qualità. Da qui l’interesse del gruppo pavese per un’idea di valutazione che si offre come una pratica in grado di garantire trasparenza, affidabilità e controllo dell’azione educativa, in un’ottica di miglioramento delle scuole e dei servizi educativi. Ciò prevede l’utilizzo, mediante procedure validate, di strumenti sistematici, rigorosi e rende essenziale anche una profonda formazione alla pratica della valutazione per tutti coloro che collaborano nei servizi.

Quasi tutti gli strumenti individuati ed ideati da questo gruppo di ricerca sono osservativi poiché, come affermato precedentemente, l'osservazione sistematica risulta particolarmente efficace per la valutazione in ambito educativo e formativo.

Il gruppo pavese fornisce una definizione di valutazione che precisa quella di Beeby (1977): valutare è

“l'accertamento intersoggettivo di più dimensioni formative e organizzative di un contesto educativo e indicazione della loro misurabile distanza da espliciti livelli considerabili ottimali da un gruppo di riferimento, in vista di un'incidenza concreta sull'esperienza educativa” (Bondioli & Ferrari, 2004, p. 30)

Tale definizione è scaturita dalla collaborazione di Egle Becchi e Vega Scalera, con il contributo di Bondioli, Ferrari e Savio, all'interno del progetto “Cinque” facente capo all'allora Servizio Nazionale della Qualità dell'istruzione (attualmente INValSI). Si vuole porre l'accento sull'importanza di criteri standardizzati ed esplicitati per una valutazione che voglia misurare in modo oggettivo la distanza di essi dal contesto osservato; il contesto educativo, inoltre, assume importanza in tutte le sue aree, da quelle maggiormente formative a quelle organizzative o socio relazionali, che meritano in egual misura di essere valutate (Bondioli & Ferrari, 2004).

La valutazione assume una funzione prevalentemente, ma non esclusivamente, formativa, infatti il modello pavese tende a combinare la *formative evaluation* con il concetto di *empowerment evaluation* (Fetterman, 1994; 2000), che vede nella valutazione un mezzo per sostenere e promuovere il miglioramento attraverso un accrescimento della consapevolezza e dell'autodeterminazione nei partecipanti.

Alla funzione formativa della valutazione si associa quella dell'*empowerment* poiché la finalità non è esclusivamente quella di conoscere la situazione e di

modificarla, ma si aggiunge la finalità migliorativa, innovativa e di crescita professionale degli attori coinvolti.

La valutazione assume, nell'approccio pavese del "valutare – restituire – riflettere – innovare – valutare", un potere trasformativo che induce all'accrescimento delle conoscenze e delle competenze dei soggetti implicati nel processo, facendo i conti con un contesto che si caratterizza per essere una realtà situata e specifica, con un alto grado di complessità.

La caratteristica prevalente delle istituzioni educative e scolastiche è proprio quella di essere composte di numerose parti, interdipendenti e interagenti, le quali dovranno essere valutate nel loro complesso. Sarà quindi necessario dotarsi di strumenti che delineino con chiarezza l'oggetto da valutare, ne identifichino le dimensioni rilevanti e le modalità di raccolta dei dati, stabilendo, per ciascuna dimensione, lo *standard* ottimale (Bondioli & Ferrari, 2004).

La ricerca di dottorato intende dunque collocarsi all'interno di questo ambito problematico di indagine, ponendosi nella prospettiva della *formative educational evaluation* (Beeby, 1977; Wolf, 1987; Bondioli & Ferrari, 2004). Si vuole infatti sviluppare e verificare la validità di procedure di osservazione delle prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria. L'ipotesi-guida è che l'osservazione mediante tali strumenti, la raccolta di dati significativi e la conseguente restituzione ai soggetti implicati sia capace di innescare autentici processi di valutazione formativa, ovvero che miri a promuovere nell'insegnante un pensiero riflessivo e critico, un'innovazione e un miglioramento dell'azione didattica, del contesto e della sua stessa professionalità docente (nella direzione di una scuola democratica e di qualità).

Come accennato poc'anzi, il concetto di valutazione collegato a quello di qualità fa il suo ingresso in Italia nel 1990 con il progetto "Cinque", tuttavia non vi era ancora, in quegli anni, una cultura della valutazione e degli strumenti volta a realizzarla, se considerata nella sua funzione non prettamente docimologica, ovvero di attestazione del risultato di apprendimento conseguito dagli studenti. Il

gruppo pavese fornirà un sostanziale contributo alla messa a punto degli strumenti, gran parte dei quali basati sull'osservazione diretta, traducendo e adattando quelli provenienti dal mondo statunitense (ad esempio SOVASI e SVANI) o creandone di nuovi (come l'ISQUEN o gli Indicatori di Qualità della Regione Emilia Romagna).

A livello statale sono stati incrementati i progetti rivolti alla costruzione di una cultura della valutazione e dell'autovalutazione, con l'introduzione di nuove metodologie. Per quanto concerne la scuola dell'infanzia, il processo di rinnovamento avviato dall'introduzione dei nuovi Orientamenti per la scuola dell'infanzia nel 1991, ha dato vita ad alcune sperimentazioni. Ad esempio il progetto sperimentale ASCANIO, (Attività Sperimentale Coordinata Avvio Nuovi Indirizzi Organizzativi) ha consentito alla scuola dell'infanzia di rivolgere maggiore attenzione all'accertamento della qualità della scuola, utilizzando anche specifici strumenti di rilevazione rispetto alla semplice verifica della progettazione, ponendo l'accento sull'utilizzo di un'osservazione sistematica rispetto a quella occasionale. Il progetto sperimentale ALICE (Autonomia: un Laboratorio per l'Innovazione dei Contesti Educativi) invece, ha accompagnato i docenti nell'esplorazione quattro ambiti connessi con il processo di rinnovamento della scuola; essi hanno avuto modo di formarsi, documentarsi, produrre materiali e valutare il percorso di ricerca effettuato, in merito all'ambito organizzativo, curricolare, formativo e di interazione con il territorio.

La valutazione acquisisce un suo status anche a livello normativo: con la legge numero 59 del 1997 diventa a pieno titolo uno strumento atto a verificare la produttività delle scuole. L'articolo 21, comma 9, prescrive:

“(...) l'obbligo di adottare procedure e strumenti di verifica e valutazione della produttività scolastica e del raggiungimento degli obiettivi”.

Le scuole sono inoltre invitate, nel rispetto della loro autonomia, a dotarsi di modalità e criteri di valutazione dei risultati raggiunti sia dagli alunni, in termini di conoscenze e competenze acquisite, sia dalle istituzioni scolastiche rispetto agli obiettivi prefissati (DPR numero 275 del 1999).

Si rende manifesta la necessità di dotarsi di sistemi, procedure e strumenti per osservare, descrivere, valutare i vari aspetti che concorrono ad un insegnamento efficace, poiché il fine ultimo di ogni istituzione educativa è l'acquisizione di competenze e conoscenze da parte degli studenti.

La costruzione e lo sviluppo di strumenti osservativi e scale di valutazione riferibili alla Scuola dell'infanzia hanno visto un forte sviluppo; non si può registrare il medesimo andamento per quelli riferibili agli altri ordini scolastici.

Tra i possibili fattori che potrebbero incidere su tale fenomeno vi è sicuramente una cultura della valutazione, nel nostro contesto nazionale, molto giovane rispetto a quella sviluppata ad esempio negli stati del Nord America. Gli studi sulla valutazione e la normativa che ne disciplina un utilizzo sistematico sono piuttosto recenti e, pertanto, necessitano di ulteriori sviluppi e di una maggiore affermazione non solo tra pedagogisti e ricercatori, ma soprattutto tra coloro che quotidianamente portano avanti dei processi educativi, come insegnanti e dirigenti.

Un ulteriore fattore incidente sulla scarsità di strumenti presenti potrebbe essere la reticenza, da parte di insegnanti ed istituzioni educative, a partecipare ad iniziative che prevedono una valutazione, prevalentemente con funzione formativa. Nei docenti si sviluppa un'ansia e una "paura della valutazione" (Kosmidou-Hardy & Marmarinos, 2001) generata dalla consapevolezza di essere valutati, specialmente se lo sguardo è quello di un soggetto esterno, che conduce ad assumere atteggiamenti diffidenti e di resistenza.

Tuttora, nel panorama italiano, sono presenti strumenti indicati per la valutazione del contesto sia della scuola dell'infanzia che di quella primaria, ma non ve ne sono di specifici per quanto riguarda l'analisi dei fattori che incidono

specificamente sul processo di insegnamento-apprendimento, ovvero per la valutazione delle prassi didattiche nella scuola primaria, diversamente da quanto disponibile per la fascia scolare inferiore, come ad esempio il PraDISI indicato per la valutazione delle prassi didattiche delle insegnanti della scuola dell'infanzia (D'Ugo, 2013; D'Ugo & Vannini, 2015).

In ambito internazionale, in particolare nel Nord America e nel Nord Europa, sono invece presenti vari esempi di procedure e strumenti atti a tale analisi osservativa, finalizzati ad esaminare il sistema scolastico attraverso la valutazione di vari aspetti della professionalità docente, in un'ottica formativa e sommativa.

Ritengo essenziale esaminare gli strumenti dedicati all'osservazione del contesto e quelli dedicati invece alle azioni messe in atto dal docente nel processo di insegnamento-apprendimento, compararne le caratteristiche, per introdurre, successivamente, lo strumento creato in questa ricerca di dottorato, utile all'osservazione delle prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria.

## **4.2. Gli strumenti analizzati**

La messa a spunto dello strumento per la ricerca di dottorato oggetto di questa trattazione, il PraDiVaP (Prassi Didattiche e Valutative dell'insegnante di scuola Primaria), ha previsto un'analisi preliminare degli strumenti di osservazione presenti nel contesto nazionale ed internazionale, orientati alla valutazione sia del contesto sia delle pratiche didattiche. Alcune *rating scale* sono state tradotte e riadattate per il contesto italiano, come ad esempio il QUAFES (Questionario per l'analisi del funzionamento della scuola; Darder & Lopez, 1980), altre sono nate in seguito ad alcune riflessioni sviluppatesi grazie all'utilizzo di alcuni strumenti (GAQUIS - Griglia di analisi della qualità intrinseca della scuola; Ferrari, 2001) o sono stati costruiti e validati all'interno di progetti di ricerca.

Altri invece appartengono esclusivamente al panorama americano o nord europeo, non sono stati tradotti per poter essere utilizzati nel nostro contesto.

Nella seguente tabella sono presentati, schematicamente e in ordine alfabetico, gli strumenti osservativi dedicati alla valutazione della qualità nella scuola primaria e le loro principali caratteristiche.

<b>Nome strumento</b>	<b>Tipo di valutazione</b>	<b>Oggetto della valutazione</b>	<b>Origine</b>	<b>Finalità</b>	<b>Struttura e aree tematiche</b>
<i>CLAS S Classroom assessment scoring system</i>	Eterovalutazione, possibilmente due osservatori (è necessaria una certificazione rilasciata dalla Teachstone)	- Clima in aula - Organizzazione della classe - Sensibilità degli insegnanti - Prassi didattiche - Utilizzo del linguaggio - Gestione dei comportamenti	Nato nel 1990 nell'Università della Virginia ha subito alcuni aggiornamenti fino a giungere alla sua versione definitiva nel 2008 per il corrispettivo americano	Misurare l'interazione tra insegnante e studente, partendo dal presupposto che essa influenza i risultati d'apprendimento. I risultati saranno utili alla formazione e dei	Sono utilizzabili due strumenti: <i>1. lower elementary</i> , per classi con bambini da 6 a 9 anni <i>2. upper elementary</i> : per classi con bambini da 9 a 12 anni. Ciascun strumento è suddivisibile in 3 sezioni, le prime due sono uguali per entrambi gli strumenti mentre la terza differisce: <i>I. Emotional</i>

		menti	della nostra scuola primaria (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).	docenti in servizio, a fornire loro un feedback formativo che li aiuti a rafforzare le proprie competenz e di progettazi one, azione didattica e gestione della classe.	<i>support: positive climate, negative climate, teacher sensitivity, regard for student perspectives</i> II. <i>Classroom organization: behavior management, productivity, instructional learning formats</i> III. <i>Instructional support</i> - <i>Lower elementary: concept development, quality of feedback, language modeling.</i> - <i>Upper elementary: content understanding, analysis and problem solving, quality of feedback, instructional dialogue.</i>
--	--	-------	--	---	--

					<p><i>Rating scale:</i> a ciascun item è possibile assegnare un punteggio che va da 1 a 7.</p> <p>Prevede l'osservazione in aula condotta per 6 volte in una giornata, con cicli di 20-30 minuti.</p>
<p><i>CPO M The Classroom Practices Observation Measure</i></p>	<p>Eterovalutazione, anche con l'utilizzo di video riprese</p>	<p>- Contesto - Prassi didattiche</p>	<p>Creato presso l'Università della Virginia da un gruppo di ricercatori afferenti al "Social Development Lab" (Abry et al., 2010). È stato creato, principalmente</p>	<p>La funzione dichiarata dai ricercatori è quella di misurare alcune caratteristiche del contesto fisico della classe e le prassi didattiche messe in</p>	<p>È composto di 16 item. A titolo esemplificativo viene riportato l'item 6: "<i>Teacher provides explicit instruction (including teacher or student demonstration, student observations, and student practice) on how to do routine behaviors (e.g., explicit instruction about how and when to line up, how to use</i></p>

			<p>ente, per studiare il <i>responsive classroom approach (RC)</i> in un contesto controllato . Tuttavia gli item non presentano termini riconducibili all'approccio RC per far si che possa essere utilizzato in tutte le classi e da qualsiasi osservatore.</p>	<p>atto dall'isegnante.</p>	<p><i>manipulatives/class materials, how to sit at an assembly, how to transition between classroom activities, how to prepare to go home at the end of the day)</i>".</p> <p><i>Rating scale:</i> a ciascun item è possibile assegnare un punteggio che va da 1 (<i>Not at all characteristic</i>) a 3 (<i>Very characteristic</i>), per ciascuna di essi vi è una breve descrizione e vengono forniti alcuni esempi della situazione (<i>rubrics</i>). Vi è inoltre uno spazio dedicato alle note.</p> <p>Alcuni item includono la categoria "<i>Not</i></p>
--	--	--	---	-----------------------------	--

					<p><i>Observable</i>".</p> <p>Le sessioni di osservazione sono da 60 minuti e possono essere effettuate sia direttamente che attraverso una ripresa video.</p>
<p><i>FFT Framework for Teaching Evaluation Instrument</i></p>	<p>Eterovalutazioni</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prassi didattiche</li> <li>- Contesto</li> <li>- Competenze di progettazione</li> </ul>	<p>Nato in Virginia nel 1996 (Danielson, 1996) dal Danielson Group, sotto la visione di Charlotte Danielson. È stato rieditato nel 2007, nel 2011 e nel 2013 (Danielson, 2011b, 2013)</p>	<p>Valutare quegli aspetti della professionalità insegnante che promuovono un migliore apprendimento negli studenti, ovvero che rispecchiano un insegnamento</p>	<p>È suddiviso in 22 <i>components</i> (item a loro volta descritti in 76 brevi <i>elements</i>) raggruppati in 4 macrocategorie:</p> <p>1. <i>Planning and preparation: 1a demonstrating knowledge of content and pedagogy; 1b demonstrating knowledge of students; 1c setting instructional outcomes; 1d demonstrating knowledge of resources; 1e designing coherent</i></p>

				<p>efficace.</p> <p>Il coinvolgimento attivo degli studenti, riveste un ruolo centrale: essi devono sentirsi parte di un gruppo, essere in grado di monitorare l'andamento dei propri apprendimenti e fornirsi supporto vicendevolmente. Può essere</p>	<p><i>instruction; 1f designing student assessments.</i></p> <p><i>2. Classroom environment: 2a creating an environment of respect and rapport; 2b establishing a culture for learning; 2c managing classroom procedures; 2d managing student behavior; 2e organizing physical space.</i></p> <p><i>3. Instruction: 3a communicating with students; 3b using questioning and discussion techniques; 3c engaging students in learning; 3d using assessment in instruction; 3e demonstrating</i></p>
--	--	--	--	---	--

				<p>utilizzato per la formazione e professionale, per la valutazione di un insegnante nell'ottica di formare dei professionisti riflessivi.</p> <p><i>flexibility and responsiveness.</i></p> <p><i>4. Professional responsibilities: 4a reflecting on teaching; 4b maintaining accurate records; 4c communicating with families; 4d participating in the professional community; 4e growing and developing professionally; 4f showing professionalism.</i></p> <p><i>Rating scale: a ciascun item è possibile assegnare un punteggio che va da 1 (unsatisfactory) a 4 (distinguished), per ciascuno di essi vi è una descrizione, alcuni esempi e sono evidenziati i punti di</i></p>
--	--	--	--	---

					criticità sui quali poter successivamente lavorare ( <i>rubrics</i> ).
<i>GAQ UIS Griglia di analisi della qualità intrinseca della scuola</i>	Autovalutazione	- Contesto - Organizzazione - Rapporti interpersonali	Nato in seguito alle riflessioni condotte grazie al QUAFES in alcuni istituti di Cremona, messo a punto dal gruppo di ricerca guidato da Monica Ferrari (2001).	Strumento di lavoro e confronto per insegnanti di diversi ordini e gradi scolastici, al fine di riflettere sul contesto in un'ottica di miglioramento.	50 item suddivisi in 4 aree tematiche: 1. La gestione della scuola: aspetti organizzativi, la professionalità docente, la progettualità 2. La struttura e le risorse 3. I rapporti interni alla scuola: i rapporti tra le persone che lavorano all'interno della scuola, rapporti con le famiglie, rapporti con gli alunni 4. I rapporti con la società e gli altri ordini di scuola <i>Rating scale</i> : a ciascun item è possibile assegnare

					un punteggio che va da 1 (situazione non raggiunta a 3 (situazione raggiunta); la scelta effettuata deve essere motivata.
<i>OTES Ohio Teacher Evaluation System</i>	Autovalutazione ed eterovalutazione	Composto di 3 strumenti: I. da utilizzare in autovalutazione con indicatori utili alla riflessione del docente e all'autovalutazione delle proprie performance; II. pensato per un	Sviluppato nello stato dell'Ohio tra il 2009 e il 2011, ad opera dell' <i>Ohio Teacher Evaluation Writing Team</i> . Rivisto e modificato nel 2015 (Ohio Department of education, 2015)	Utile a valutare le performance degli insegnanti in vista di un loro formazione professionale, come supporto agli insegnanti che dimostrano uno scarso rendimento. Utilizzato	È stato preso in considerazione il III strumento: <i>Teacher performance evaluation rubric</i> . Costituito da 10 item suddivisi in 3 categorie: 1. <i>Instructional planning: focus for learning, assessment data, prior content knowledge / sequence / connections, knowledge of students</i> 2. <i>Instruction and assessment: lesson delivery, differentiation,</i>

		<p>utilizzo congiunto tra insegnante e osservatore con l'obiettivo di definire un piano di crescita professionale</p> <p>III. <i>rating scale</i>, usata in eterovalutazione, riferita alle prassi didattiche e alle competenze e progettuali (<i>Teacher performance</i>)</p>		<p>a livello statale per stabilire le risorse economiche e da destinare a sostegno dello sviluppo professionale</p>	<p><i>resources, classroom environment, assessment of student learning</i></p> <p>3. <i>Professionalism: professional responsibilities</i></p> <p><i>Rating scale</i>: a ciascun item è possibile assegnare un punteggio che va da 1 (<i>ineffective</i>) a 4 (<i>accomplished</i>).</p> <p>All'interno di ciascun item sono presenti diverse specificazioni per ciascun livello.</p> <p>Prevede l'osservazione in aula condotta per almeno 2 volte in una giornata e con cicli da 30 minuti.</p>
--	--	--	--	---	---

		<i>evaluation rubric</i> ); IV. linee guida per un'osservazione informale			
<i>QUA FES</i>  <i>Questi onari o per l'analisi del funzionamento della scuola</i>	Autovalutazione	- Contesto - Progettualità educativa - Funzionamento della scuola.	Nato in Spagna per la fascia 6-14 anni, adattamento italiano ad opera di Monica Ferrari (1989) (Darder & Lopez, 1980)	Pensato per migliorare il funzionamento della scuola e produrre una valutazione formativa, a partire dalla percezione che ciascun docente ha del progetto educativo	23 item suddivisi in 2 aree tematiche: 1. Il progetto educativo 2. La struttura e il funzionamento <i>Rating scale</i> : a ciascun item è possibile assegnare un punteggio che va da A ad E, (successivamente convertito in punteggio da 1 a 5), per ciascuna lettera vi è una breve descrizione che tratteggia la situazione ( <i>rubrics</i> ). Ogni lettera descrive una situazione tipo

				e della scuola stessa.	riscontrabile nell'osservazione della scuola.
<i>Scheda di osservazione in classe SGCC Strategie, sostegno, gestione, clima</i>	Eterovalutazione. È prevista la presenza di 2 osservatori	- Prassi didattiche ed educative - Organizzazione del <i>setting</i> . Rivolta principalmente agli insegnanti di italiano e matematica.	Sviluppata in Italia nell'ambito del progetto PON "Valutazione e Miglioramento", sperimentazione condotta dall'INVA LSI a partire dal 2012 e promossa dal MIUR (Polandri et al., 2012)	Osservare le pratiche didattiche ed educative che potrebbero favorire il processo di apprendimento degli studenti in classe. L'obiettivo è quello di identificare i punti di forza e di debolezza per sostenere e favorire azioni di	La scheda è suddivisa in cinque sezioni: I. utile a registrare informazioni generali sulla classe e sul <i>setting</i> (piantina della classe). II. Dati relativi all'ora di lezione osservata (orario, n. bambini, n. insegnanti, ...). III. <i>Check list</i> utile a registrare la presenza/assenza delle azioni indicate. Le prassi didattiche sono suddivise in 4 macroaree: 1. Strategie didattiche 2. Gestione della classe

				<p>miglioram ento.</p> <p>3. Sostegno, guida e supporto</p> <p>4. Clima di classe.</p> <p>Sono previste 3 osservazioni di due ore consecutive nell'arco di un anno scolastico, le sessioni temporali sono di 15 minuti.</p> <p>IV. Commenti dell'osservatore relativi alla III parte o stralci di dialoghi.</p> <p>V. <i>Rating scale</i> riguardanti ciò che si è precedentemente osservato da compilare al termine dell'osservazione. In totale sono 18 <i>rating scale</i> con punteggi che vanno da 1 (inadeguato) a 7 (eccellente).</p> <p>Sono previste 3 osservazioni di due ore consecutive</p>
--	--	--	--	---

					nell'arco di un anno scolastico, le sessioni temporali sono di 15 minuti.
<i>TEP Teacher Evaluation Process</i>	Eterovalutazione, ad opera del presidente (o del vice presidente) e una sezione dedicata all'autovalutazione del docente.	- Prassi didattiche	Sviluppato in North Carolina, nel 2009 e revisionato nel 2012, dalla commissione per l'educazione ( <i>North Carolina Department of public instruction</i> , 2012)	Valutare la <i>performance</i> dell'insegnante al fine di promuovere una leadership efficace, un insegnamento di qualità e buoni apprendimenti degli studenti. Lo strumento è inoltre finalizzato ad	si compone di 5 macroaree (definite <i>standard</i> ) all'interno delle quali sono contenuti 25 item: 1. <i>Teachers demonstrate leadership</i> 2. <i>Teachers establish a respectful environment for a diverse population of students</i> 3. <i>Teachers know the content they teach</i> 4. <i>Teachers facilitate learning for their students</i> 5. <i>Teachers reflect on their practice</i> <i>Rating scale:</i> a ciascun item è possibile assegnare

				<p>incoraggia re lo sviluppo professionale e riflettere sulle proprie prassi. I risultati ottenuti sono utilizzati a livello istituzionale per identificare gli obiettivi da perseguire e le esigenze legate allo sviluppo professionale.</p>	<p>un punteggio che va da 1 (<i>not demonstrated</i>) a 4 (<i>developing</i>). Si prevede l'utilizzo dello strumento per almeno un'osservazione in aula della durata minima di 40-45 minuti.</p>
<i>TES</i>	Eterova	- Prassi	Sviluppato	Migliorare	16 <i>standard</i>

<p><i>Teacher Evaluation System</i></p>	<p>lutazioni</p>	<p>didattiche</p>	<p>presso l'università di Cincinnati nel 1998 dalla commissione per la valutazione degli insegnanti (Cincinnati public school).</p>	<p>la professionalità degli insegnanti e la qualità dell'insegnamento. Incoraggia le opportunità di crescita professionale degli insegnanti.</p>	<p>descrivono le 4 macroaree individuate:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Planning and preparing for student learning</i></li> <li>2. <i>Creating an environment for student learning</i></li> <li>3. <i>Teaching for student learning</i></li> <li>4. <i>Professionalism.</i></li> </ol> <p><i>Rating scale:</i> a ciascun item è possibile assegnare un punteggio che va da 1 (<i>unsatisfactory</i>) a 4 (<i>distinguished</i>), per ciascuna di essi vi è una breve descrizione che delinea la situazione (<i>rubrics</i>).</p> <p>Prevede 4 sessioni di osservazioni in aula per ogni anno scolastico.</p>
---	------------------	-------------------	---	--	--

Gli strumenti presentati sono stati utili alla creazione del PraDiVaP, lo strumento messo a punto in questa ricerca di dottorato, e alla definizione degli indicatori che costituiscono i due strumenti ideati a corollario della procedura osservativa, poiché permettono di ottenere informazioni in merito al contesto e al tempo dedicato dall'insegnante a ciascuna attività didattica: la Griglia per l'osservazione del contesto classe e lo strumento dedicato alle Macroattività (entrambi gli strumenti saranno approfonditi nei capitoli successivi).

Oltre agli strumenti presenti nella tabella, ne sono stati inoltre analizzati altri appartenenti al panorama nazionale ed internazionale, rivolti all'osservazione del contesto e delle prassi didattiche. Essi non sono stati inseriti nella tabella perché riferiti ad ordini scolastici inferiori (scuola dell'infanzia e asilo nido) o con un supporto teorico debole e poco esplicitato. Si fa riferimento, ad esempio, all'ASEI (Autovalutazione dei Servizi Educativi per la Scuola dell'Infanzia), al DAVOPSI (Dispositivo di Analisi e Valutazione dell'Organizzazione Pedagogica della Scuola dell'Infanzia), agli Indicatori di qualità della regione Emilia Romagna, all'ISQUEN (Indicatori e Scala di valutazione della Qualità del Nido), al PraDISI (Prassi Didattiche dell'Insegnante di Scuola dell'Infanzia), alla SOVASI (Scala per l'Osservazione e la Valutazione della Scuola dell'Infanzia) o alla SVANI (Scala di Valutazione dell'Asilo Nido).

Gli strumenti dedicati alla scuola dell'infanzia, quali la SOVASI (Scala per l'Osservazione e la Valutazione della Scuola dell'Infanzia; Harms & Clifford, 1994), il DAVOPSI (Dispositivo di Analisi e Valutazione dell'Organizzazione Pedagogica della Scuola dell'Infanzia; Bondioli & Nigito, 2008), l'ASEI (Autovalutazione dei Servizi Educativi per la Scuola dell'Infanzia; Darder & Mestres, 1994) e il PraDISI (Prassi Didattiche dell'Insegnante di Scuola dell'Infanzia; D'Ugo, 2013; D'Ugo & Vannini, 2015) sono stati estremamente utili per definire gli indicatori riguardanti il contesto, le routine e la gestione delle relazioni in classe.

Un importante spunto per la definizione degli indicatori appena citati mi è stato fornito dallo strumento di valutazione della qualità dei servizi educativi per l'infanzia del territorio piacentino, sviluppato all'interno di un progetto coordinato da Antonio Gariboldi che vedeva coinvolto il Coordinamento Pedagogico del Comune di Piacenza. Nel 2013 è stato avviato un progetto pedagogico volto a ridefinire il ruolo dei servizi per l'infanzia che ha visto la creazione di una *rubrics* dedicata all'organizzazione del contesto, alla partecipazione delle famiglie, ai criteri e alla modalità di funzionamento del lavoro di gruppo e alla valutazione. Tuttavia lo strumento appena descritto è dedicato ai servizi per l'infanzia quindi la maggior parte degli indicatori erano difficilmente raffrontabili alla realtà di una scuola primaria.

Un'analisi approfondita degli strumenti osservativi mi ha permesso di coglierne le analogie o i fattori che, all'opposto li differenziano. Alcuni di essi, ad esempio, possono essere utilizzati su più gradi scolastici, mi riferisco, nello specifico, al QUAFES e al GAQUIS; di altri invece ne esistono più versioni, da applicare in base alle diverse età degli studenti, come il CLASS o il CPOM.

La maggior parte degli strumenti sono *rating scale* e solo la Scheda di osservazione in classe SGCC, sviluppata all'interno del progetto "Valutazione e miglioramento", presenta all'interno una *check-list* per registrare la presenza o l'assenza dei comportamenti oggetto d'osservazione.

Il QUAFES, il GAQUIS, l'FFT, il CPOM, il CLASS e la Scheda di osservazione in classe SGCC prevedono la valutazione di elementi legati al contesto e al *setting*, sia della scuola sia dell'aula nella quale avviene l'attività didattica. Ritengo che tale valutazione sia essenziale per contestualizzare il processo d'insegnamento-apprendimento, per fornire ad esso una cornice significativa che guidi la lettura delle prassi messe in atto dal docente.

La maggioranza degli strumenti internazionali, sviluppati principalmente in Nord America, presentano una valutazione delle azioni didattiche e delle capacità progettuali dei docenti, basandosi su *standard* stabiliti a livello federale.

All'opposto appare invece il panorama italiano, dove non è stato possibile ritrovare uno strumento interamente focalizzato su tale tematica.

La valutazione delle prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria sembra essere un argomento poco approfondito, al quale sono stati dedicati degli spazi all'interno di ricerche di respiro molto più ampio, come ad esempio è accaduto per la Scheda di osservazione in classe SGCC sviluppata all'interno del progetto "Valutazione e Miglioramento".

Alcuni item riferibili alla relazione tra docente e studente durante lo svolgimento dell'attività si ritrovano anche all'interno del GAQUIS o del QUAFES, ma non vi sono sezioni specificatamente dedicate all'osservazione delle azioni didattiche che vanno a costituire il processo di insegnamento-apprendimento.

Alla figura dell'insegnante e alla sua professionalità, negli strumenti creati o tradotti per il nostro paese, viene dedicato uno spazio specifico nella SOVASI, nel QUAFES e, in parte, anche nel GAQUIS, nei quali viene presa in considerazione la cura per lo sviluppo professionale, i rapporti tra le figure che sono coinvolte in un'istituzione educativa (insegnanti, genitori, collaboratori, educatori, ...) e gli spazi dedicati ai bisogni degli adulti.

Tuttavia, nonostante alcuni strumenti presentino alcuni sporadici indicatori, nel nostro paese non è presente una scala di valutazione in grado di orientare lo sguardo dell'osservatore esclusivamente sulle prassi didattiche.

Proprio da questo "vuoto valutativo" nasce l'interesse che ha guidato questa ricerca nel costruire uno strumento dedicato interamente all'osservazione e alla valutazione delle prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria. L'obiettivo è quello di creare una procedura osservativa con funzione formativa, ovvero che sia in grado di innescare autentici processi di innovazione e miglioramento delle prassi didattiche e della professionalità docente.

Gli strumenti che ho analizzato hanno fatto nascere in me numerose suggestioni in merito alla possibile applicazione del PraDiVaP, alle sue funzioni in merito alla

formazione dei docenti e, più in generale, al ruolo che assume l'osservazione finalizzata alla valutazione nella pratica didattica.

Proverò ad esplicitare, nei paragrafi successivi, i diversi campi d'interesse emersi dalla comparazione effettuata e dalle suggestioni provenienti dalla letteratura nazionale ed internazionale di riferimento.

### **4.3. Osservare per valutare: quale ricaduta per gli insegnanti**

L'osservazione, dalle riflessioni finora condotte, si rivela essere uno degli strumenti maggiormente adeguati per poter indagare le dinamiche relazionali e le prassi agite dall'insegnante che intervengono nel processo di insegnamento-apprendimento.

Questa metodologia esprime una forte potenzialità formativa, mirata al miglioramento dell'agire educativo del docente attraverso la predisposizione di nuovi percorsi, nuove strade, che rendano più efficace l'azione didattica, in un'ottica di cambiamento e d'innovazione verso una scuola democratica e di qualità.

L'osservazione inoltre può essere utilizzata come mezzo di autoanalisi-autovalutazione da parte dell'insegnante stesso. Essa si configura come una delle competenze base che contraddistinguono la sua professionalità, intendendo per competenze di base le capacità del soggetto di padroneggiare le situazioni, attuare metodologie, progettare un intervento educativo efficace (Milani, 2000).

La pratica osservativa e, ancor più nello specifico, l'osservazione sistematica, necessita di essere adeguatamente sviluppata attraverso una formazione che conduca l'insegnante a padroneggiarne tutte le peculiarità per sfruttarne appieno le potenzialità.

Le tematiche legate alla formazione dei docenti e allo sviluppo della loro professionalità hanno ottenuto un crescente interesse, a livello internazionale, a

partire dai primi anni del Duemila. La Commissione Europea, l'OECD e i centri dedicati allo sviluppo e alla formazione professionale del Nord America hanno condotto numerose ricerche, guidati dalla convinzione che la formazione iniziale e continua dei docenti sia uno dei fattori principali per una buona riuscita del processo di insegnamento-apprendimento (Pellegrini, 2014; OECD, 2005; 2013a). Nel 2005, a sostegno di questa convinzione, la Commissione Europea ha emanato il documento "I principi comuni europei relativi alle competenze e alle qualifiche dei docenti" nel quale viene esplicitato il ruolo centrale degli insegnanti nel sostenere e condurre le esperienze d'apprendimento di ragazzi e adulti, evidenziando inoltre la necessità di predisporre una formazione iniziale qualitativamente valida e un sostegno continuo per lo sviluppo professionale nel corso della carriera.

Lo studioso statunitense Darling-Hammond mette in evidenza, attraverso il rapporto "*Evaluating teacher effectiveness*" redatto nel 2010 dal *Center for American Progress*, come una sistema valido per la valutazione dei docenti, basato su norme e strumenti condivisi, sarebbe essenziale al fine di dare una coerenza nazionale nella misurazione dell'efficacia dell'insegnamento, facilitando la documentazione dei progressi realizzati e ponendosi come valido strumento per il miglioramento dei corsi universitari rivolti ai futuri insegnanti. Il ricercatore e i suoi collaboratori, attraverso un approfondimento sulla rivista *Phi Delta Kappan*, sostengono inoltre l'importanza di utilizzare modalità sistematiche per le valutazioni al fine di supportare l'apprendimento e la formazione continua dei docenti nel corso della loro carriera (Darling et al., 2012).

Il forte interesse verso la tematica della valutazione, considerata come elemento essenziale per il miglioramento delle prestazioni degli studenti e della qualità delle istituzioni scolastiche, ha riscontrato un notevole successo anche presso l'OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*), l'organizzazione internazionale per lo sviluppo e la cooperazione. L'OECD, parallelamente alla commissione europea e agli studi realizzati oltre oceano, ha

promosso ricerche sul tema della valutazione in ambito scolastico come, ad esempio il TALIS – *Teaching and Learning International Survey*. Nello specifico nel 2009 ha condotto uno studio triennale volto ad analizzare e comprendere le pratiche e le politiche di valutazione rivolte alle scuole, agli studenti e agli insegnanti in 29 paesi europei. Da tale studio è stato estrapolato un report, il *Review on evaluation and assessment framework for improving school outcomes* (OECD, 2013a), nel quale vengono descritti i sistemi e le pratiche valutative attuate nei 29 paesi europei analizzando, nello specifico, obiettivi, procedure, strumenti, valutatori e uso dei risultati.

Ai fini della nostra riflessione non è essenziale analizzare tali sistemi, quanto, piuttosto, comprendere le implicazioni che la valutazione degli insegnanti sembra avere sulla loro formazione. La valutazione degli insegnanti sembra essere, rispetto a quella degli studenti e delle scuole, l'elemento che presenta maggiore disomogeneità, rendendone difficile una comparazione: alcuni paesi presentano sistemi nazionali molto centralizzati, altri, invece, adottano approcci informali gestiti e organizzati dalle singole scuole.

Gli obiettivi che la valutazione assume nei ventinove paesi sembra percorrere due strade principali, quello dell'*accountability* e quello dello sviluppo professionale. La prima e si riferisce ad una valutazione con funzione sommativa, utilizzata essenzialmente per stabilire un avanzamento di carriera, l'incremento del salario o l'assegnazione di bonus. Essa è attuata da valutatori esterni e gestita a livello nazionale, centrale, definendo le pratiche didattiche che sono riferibili ad uno *standard* di buon insegnamento.

La valutazione finalizzata allo sviluppo professionale, a differenza della precedente, riveste una funzione prevalentemente formativa. Volta a supportare l'insegnante in un processo di riflessione, attraverso l'analisi dei propri punti di forza e di debolezza, si auspica che possa condurre ad un'innovazione delle prassi didattiche e un conseguente miglioramento degli apprendimenti conseguiti dagli studenti. Queste pratiche sono generalmente realizzate a discrezione della scuola e

non sono sottoposte ad una gestione centralizzata (OECD, 2013a; 2013b). In Italia la Scuola pavese ha fortemente sostenuto lo sviluppo di tali modalità valutative, mettendo a punto strumenti quali la SOVASI, il QUAFES e il GAQUIS che, tuttavia, non sono centrati esclusivamente sull'analisi e la valutazione delle prassi didattiche, diversamente da quanto è possibile riscontrare nel PraDISI, lo strumento messo a punto da Rossella D'Ugo e Ira Vannini (D'Ugo & Vannini, 2015), e il PraDiVaP, scala di valutazione creata per questa ricerca di dottorato, tuttora in corso di validazione.

Le prassi didattiche e la loro valutazione sono tematiche di fondamentale importanza anche per l'indagine condotta dall'OECD, nella quale è stato evidenziato che quando la valutazione assume la funzione di sviluppo professionale, ovvero è orientata al miglioramento delle prassi ed è realizzata all'interno dell'istituzione scolastica, gli insegnanti sembrano essere maggiormente predisposti ad essere valutati e a far emergere le i propri punti deboli, contrariamente a quanto accade se viene condotta una valutazione che va ad incidere sull'innalzamento della propria carriera o sul salario. In tal caso si riduce notevolmente la predisposizione dei docenti a mettere in luce le proprie debolezze e la funzione formativa, di cambiamento positivo della propria professionalità, decade completamente (OECD, 2013a; 2013b).

Dal *Review on evaluation and assessment framework for improving school outcomes* (OECD, 2013a) emerge un ulteriore elemento che merita di essere citato: gli *standard* relativi ad un buon insegnamento, ai quali si fa riferimento per la costruzione di un qualsiasi strumento valutativo, devono essere compresi e condivisi dagli insegnanti. In caso contrario si otterrà, in primo luogo, un'opposizione verso la pratica valutativa e, conseguentemente, non si otterrà alcun sviluppo professionale.

Charlotte Danielson (2011a), la ricercatrice statunitense che ha dato vita al *Framework for teaching* (FFT), ha fornito un valido contributo alla definizione degli indicatori riferibili ad un *Good teaching*, sostenendo l'importanza che tali

*standard* derivino dalle più affidabili ricerche scientifiche di cui si possa disporre, proprio perché la valutazione dei docenti avviene tramite la misurazione delle prassi didattiche che essi mettono in atto, sulla base del quadro di riferimento scelto.

Nella *Review* (OECD, 2013a) viene evidenziata l'importanza di condividere con gli insegnanti non solo gli *standard* che definiscono un buon insegnamento e i contenuti sui quali saranno valutati, ma è essenziale che essi siano a conoscenza del processo e degli strumenti attraverso i quali avverrà la raccolta dei dati.

Per tale motivo è stato previsto per l'impiego del PraDiVaP (così come accade per la maggior parte degli strumenti osservativi) un momento iniziale, che precede l'osservazione sul campo, di condivisione con gli insegnanti di quello che quale l' sarà oggetto d'osservazione e della procedura attraverso la quale si raccoglieranno i dati, prospettando un incontro successivo per la restituzione di quanto è stato rilevato, nell'ottica di una *Formative educational evaluation*.

L'analisi condotta dall'OECD (2009a, 2013a) fa emergere inoltre un quadro piuttosto variegato riguardante gli strumenti utilizzati per la valutazione dei docenti, essi risultano essere: l'osservazione, il portfolio, l'autovalutazione, il questionario, l'intervista e il dialogo con l'insegnante.

Tuttavia l'osservazione in classe risulta essere lo strumento più utile per individuare i punti di forza e quelli di debolezza degli insegnanti, utili ad un percorso di riflessione che conduca ad un miglioramento della didattica. Nello specifico, dal TALIS *Teaching and Learning International Survey* (OECD, 2009a) emerge che il 73,5% dei docenti considerano l'osservazione in classe come uno strumento di notevole importanza ed efficacia nella valutazione. Le ricerche, inoltre, mettono in luce che un'osservazione strutturata, condotta da osservatori adeguatamente formati e attuata mediante strumenti sistematici e rigorosi, è in grado di incidere positivamente sul risultato d'apprendimento degli studenti. Inoltre, la presenza di più valutatori (osservatori) sembrerebbe essere, accanto

all'utilizzo di diversi strumenti tra loro integrati, la modalità maggiormente adeguata per ottenere una valutazione dei docenti accurata ed efficace.

Dall'analisi delle informazioni ricavabili dai diversi paesi coinvolti nella ricerca (OCSE, 2009a; 2013a) si può desumere che tutti i tipi di valutazione possono incidere e influenzare lo sviluppo professionale. Infatti i docenti hanno la possibilità di innovare la loro pratica e le proprie competenze se vengono loro fornite delle indicazioni sui punti di forza e di debolezza e se vengono stabiliti insieme a loro gli obiettivi e le modalità di miglioramento. Tuttavia il 40% degli insegnanti coinvolti nell'indagine TALIS sostiene di non ricevere un adeguato sostegno volto allo sviluppo professionale e il 44% afferma invece che la valutazione dei docenti sia attuata solo per adempiere a richieste provenienti dall'amministrazione scolastica.

Si evince da tale quadro che, quando la valutazione presenta delle ripercussioni sulla carriera degli insegnanti, il processo perde d'efficacia; contrariamente da quanto accade se l'obiettivo primario del percorso valutativo è la formazione del docente e il suo sviluppo professionale. Se non si crea una forte sinergia tra la pratica valutativa e l'innovazione delle prassi o, più in generale, della professionalità docente, l'effetto di tale processo sull'insegnamento e sull'apprendimento risulta essere fortemente limitato.

Inoltre, affinché sia riscontrabile un sostegno efficace allo sviluppo professionale, è necessario che la valutazione venga svolta periodicamente, ovvero che non sia una pratica sporadica ma segua e accompagni i docenti in vista di una formazione continua, che li accompagni per l'intera carriera lavorativa (OECD, 2013a).

In Italia, come evidenziato dalla *Review*, vi è un sistema di valutazione delle scuole e degli insegnanti piuttosto giovane, che presenta numerose difficoltà e ostacoli nella realizzazione; non vi sono standard nazionali né un sistema omogeneo atto a tale valutazione, nonostante le attuali riforme che hanno interessato il sistema scolastico stiano andando in questa direzione. Pertanto si ritiene interessante riportare i suggerimenti che vengono indicati nella sezione

conclusiva del report stilato dall'OECD, riferito alla ricerca realizzata nel 2009 (OECD, 2013a). L'Organizzazione europea riconosce che non esiste un modello migliore, in assoluto, per la valutazione dei docenti, ma, tuttavia, essa può essere resa più accurata, utile ed efficace se caratterizzata dai seguenti elementi chiave:

- “chiarire e condividere la finalità della valutazione con gli insegnanti;
- stabilire un *framework* e *standard* di riferimento coerenti;
- stabilire un periodo di prova obbligatorio e valutato per i nuovi insegnanti;
- stabilire un collegamento fra la valutazione e le decisioni di avanzamento nella carriera;
- consolidare una periodica valutazione per lo sviluppo professionale a livello della scuola e stabilire una valutazione periodica condotta da valutatori esterni per il progresso nella carriera;
- impiegare diversi strumenti e diversi valutatori;
- formare i valutatori e i dirigenti scolastici a valutare, quindi garantire che siano qualificati per il ruolo di valutatore;
- fornire supporto per osservazioni efficaci in classe;
- stabilire misure di protezione contro l'uso semplicistico dei risultati degli studenti ai test per valutare gli insegnanti;
- garantire che la valutazione alimenti lo sviluppo professionale e la qualità della scuola”.

(Pellegrini, 2014, p. 115)

Negli ultimi anni la valutazione, nello specifico quella degli insegnanti volta allo sviluppo professionale e al miglioramento delle prassi didattiche, sta assumendo un ruolo di centrale importanza. Le indicazioni fornite dall'OECD sembrano quindi essere di grande utilità per tutti quei paesi che, come il nostro, stanno

lavorando per la costruzione di strumenti e procedure condivise a livello nazionale.

È essenziale ricordare a tal proposito una frase ricorrente negli scritti del pedagogo e ricercatore francese Charles Hadji (1990; 1995): *“La valutazione è un’attività la cui ragion d’essere è quella di servire l’azione”*.

Gli obiettivi per i quali si decide di valutare una determinata realtà costituiscono, secondo lo studioso, i fini ai quali dovrà giungere l’azione educativa. Ma di quale azione si tratta?

“In linea generale, quella di tutti gli educatori che intervengono su uno sviluppo, appunto per indirizzarlo secondo certi scopi ritenuti desiderabili. In queste condizioni, valutare significa interrogarsi sulla pertinenza e sull’efficacia di un’attività. (...)”

La valutazione è un’attività che si pone tra l’analisi, che produce informazioni su un oggetto, e il prendere una decisione concernente quell’oggetto. È una presa di posizione sul proprio oggetto, in funzione di un’analisi e in vista di una decisione da prendere. È certo un’attività al servizio dell’azione” (Hadji, 1995, p. 38-39).

La valutazione necessita di strumenti adeguati affinché possa condurre all’ottenimento di risultati apprezzabili per un’analisi orientata al miglioramento. Alla luce di quanto esaminato si può sostenere che l’osservazione in classe, guidata da strumenti strutturati, si pone come dispositivo privilegiato, per analizzare, comprendere e valutare tutti gli elementi che vanno a costituire il processo d’insegnamento-apprendimento. Tuttavia è necessario che gli insegnanti siano resi protagonisti attivi della propria crescita professionale, attraverso una riflessione che potrebbe entrare a contatto anche il loro sapere implicito, riflettendo su di esso attraverso delle evidenze empiriche ed esperienze di ricerca situate nel proprio contesto d’azione.

L'osservazione si pone, secondo Cristina Amplatz (1999), non solo come un mezzo di larga applicabilità nella ricerca educativa, ma anche come strumento specifico per la formazione e l'aggiornamento: essa costituisce la metodologia utile alla rilevazione dei dati che precede, guida e rende attuabile la fase interpretativa e quella valutativa, essenziali in un processo volto all'innovazione professionale.

#### **4.4. L'osservazione nel percorso professionale del docente e nella pratica didattica**

Quale ruolo assume l'osservazione nel percorso professionale del docente?

Il testo delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo (DM 254 del 16 novembre 2012) assegna un ruolo di primaria importanza alla valutazione esterna e all'autovalutazione, identificandoli come elementi essenziali per riflettere sull'offerta educativa e didattica della scuola al fine di svilupparne l'efficacia.

Il miglioramento delle scuole e del sistema d'istruzione passa, secondo quanto definito nelle Indicazioni Nazionali, attraverso un processo che prevede momenti di valutazione interna, eterovalutazione ed autovalutazione. L'uso congiunto di queste diverse modalità risponde alla necessità di unire il rigore scientifico, dato dall'utilizzo di metodologie e strumenti strutturati, alla riflessione dei docenti coinvolti nel processo d'insegnamento-apprendimento.

Come abbiamo potuto constatare in precedenza, l'osservazione, nello specifico quella sistematica, si pone come metodologia privilegiata all'interno dei contesti educativi e scolastici, sia come strumento per conoscere il bambino in tutte le sue dimensioni, sia nella sua funzione più "valutativa" rivolta allo stesso docente. In quest'ultimo caso essa si distingue come una pratica in grado di sostenere lo sviluppo professionale dell'insegnante e l'innovazione delle prassi didattiche che

egli mette in atto. L'analisi dei dati derivanti da un'osservazione può infatti stimolare un docente a riflettere sulle proprie prassi, sui propri comportamenti o sulla modalità di progettazione, innescando dinamiche di cambiamento.

Richards e Farrell (2011), a tal proposito, parlano di *classroom observation in teacher practice* e sottolineano la funzione centrale dell'osservazione nella pratica didattica, essendo quest'ultima una attività estremamente complessa e dinamica. Durante una lezione accadono molte cose simultaneamente ed è impossibile osservarle tutte contemporaneamente; per questo motivo la pratica didattica necessita di essere colta da più punti di vista, da più angolature. È quindi essenziale la presenza di un osservatore esterno all'azione (potrebbe essere anche un docente di un'altra classe), che sia in grado di raccogliere aspetti globali o, al contrario, specifici, del processo in atto.

Risulta inoltre di primaria importanza, secondo gli autori, creare momenti di confronto tra docente e osservatore al fine di comprendere al meglio quanto osservato. Un incontro preliminare tra i due soggetti è sicuramente utile per stabilire ed esplicitare il focus dell'osservazione, le procedure e gli strumenti che si utilizzeranno per l'osservazione, cercando di stabilire un rapporto di fiducia tale che il successivo momento di restituzione e riflessione possa assumere una valenza formativa.

Gli studiosi statunitensi ribadiscono inoltre quanto, nella pratica didattica, l'apprendimento attraverso l'osservazione giochi per l'insegnante un ruolo di estrema importanza, ovvero osservare i propri colleghi in azione, il feedback che si ottiene da tale pratica, l'ideazione congiunta di strategie di miglioramento, risultano essere elementi fondamentali per lo sviluppo della professionalità dell'insegnante:

Di seguito sono riportati due commenti di due insegnanti, presenti nel testo di Richards e Farrell (2011, p. 113), le quali mettono in luce la funzione formativa dell'osservazione tra colleghi:

*When I started to observe my cooperating teacher she just said to watch the class in general and how she started the class and went through the various activities she had planned - I had a copy of her lesson plan. Then after the class she told me what she thought of it and how it went from her perspective. She said that she was happy that all her students were participating and learning. What really struck me was how she was able to get all her students involved. I was surprised because this was a big class of 30 students and it was fast moving, so I wondered how she took it all in. For the following observations she asked me to focus on classroom management and how she accomplished this because she told me I would have to take over this class and she had wanted me to know how to control them. I found observing my cooperating teacher very useful because I incorporated many of her classroom management techniques when I took over the class and they worked because the students were used to them.*

Jin Da, Thailand

*After observing my cooperating teacher's class I realized that giving clear, precise, and brief instructions to the class is an important skill as it avoids miscommunication and misunderstanding between the teacher and students in class. In giving out long instructions, I realized I could help the class by writing the instructions down so that time can be used more productively. This would enable the class to clarify any doubts they have and also to ensure that the class is clear on the requirements of the assigned task.*

Bernie, Singapore

*I really saw the importance of teacher enthusiasm when I observed my cooperating teacher teaching a class on grammar tenses. Seeing the*

*lesson plan on paper is one thing but she magically transformed that plan into a lively and enjoyable lesson with her bubbly personality. I realized at that time that the teacher is the real method when it comes to teaching, and materials or even plans mean nothing if we don't engage our students.*

Terry, United States

I commenti rilasciati dalle due insegnanti mettono in luce il ruolo fortemente formativo dell'osservazione tra pari: essa permette di delineare i punti di forza o di debolezza delle prassi didattiche del soggetto osservato, di descrivere come esso riesce a creare un clima positivo per l'apprendimento, quali strategie e procedure utilizza, come spiega i nuovi argomenti o fornisce feedback agli studenti. Ciò consente un'immedesimazione e un confronto diretto con le proprie modalità d'insegnamento, meccanismi in grado di innescare autentici processi di cambiamento.

Richards e Farrell (2011) inoltre, nel loro volume dedicato alla definizione di un approccio riflessivo rivolto alla pratica didattica (*Practice teaching. A reflective approach*), affrontano il tema legato all'osservazione come pratica utile anche alla formazione *pre-service* degli insegnanti. Essa risulta essere particolarmente utile per anticipare alcune delle problematiche e delle questioni che caratterizzano l'insegnamento, traendone *feedback* utili alla definizione della propria professionalità.

Con la pratica osservativa il docente viene invitato ad assumere un ruolo vicino a quello del ricercatore, ovvero di un professionista che sappia superare la concezione dell'osservare come atto spontaneo per trasformarlo in un'attività sistematica, dotata di strumenti propri, grazie alla quale formarsi ed innovarsi.

Pertanto l'osservazione può essere considerata non solo come uno strumento utile per progettare le proprie azioni didattiche, valutarle e, se necessario, modificarle al fine di renderle più efficaci, ma anche come un mezzo utile alla propria

formazione, sia *pre service* sia *in service*. Le moderne tecnologie al servizio dell'educazione permettono al docente di auto-osservarsi o, al formatore, di utilizzare le registrazioni per la formazione di insegnanti ed educatori.

L'osservazione focalizzata sulle azioni messe in atto dall'insegnante, mediata dall'utilizzo di strumenti tecnologici e finalizzata al miglioramento della professionalità dei docenti ha origine intorno alla metà dello scorso secolo.

Agli inizi degli anni sessanta dello scorso secolo Skinner e Bandura hanno presentato dei lavori, innovativi per l'epoca, sulla modellizzazione e l'insegnamento programmato, riferiti all'utilizzo della ripresa video per la formazione dell'insegnante e il suo sviluppo professionale. Come evidenzia Marguerite Altet (2006), uno dei maggiori vantaggi dell'utilizzo di video per la formazione del docente è la possibilità di creare una stretta connessione tra teoria e pratica, in quanto lascia una traccia e permette un'osservazione, o un'auto-osservazione realizzabile in differita.

Negli stessi anni due ricercatori californiani, Kim Romney e Dwight Allen (Allen, 1967; 1980) hanno sviluppato una pratica formativa, denominato *Microteaching* che potesse essere utile sia per le ricerche realizzate in ambito pedagogico ed educativo, sia agli insegnanti per analizzare le proprie prassi didattiche, così da poter avere

"la possibilità di acquisire le tecniche e le abilità indispensabili per lo svolgimento migliore possibile della professione" (Allen & Ryan, 1974, p. 29).

Questa procedura è inoltre particolarmente utilizzata per la formazione degli insegnanti, essendo ritenuta utile all'apprendimento di nuove competenze e ad un efficace consolidamento.

Con il *Microteaching* si fa riferimento ad una "didattica applicata" e punta a ridurre le complessità dell'insegnamento attraverso una limitazione del tempo di

lezione che il tirocinante deve svolgere (circa 20 minuti) e alla struttura delle lezioni, meno articolate e centrate su un solo contenuto.

Nello specifico il formatore chiederà al futuro insegnante di simulare, registrandola, una lezione centrata su di un singolo contenuto, utilizzando una specifica abilità e dedicata ad un ridotto numero di studenti per un tempo molto breve. Il filmato potrà poi essere mostrato al gruppo di tirocinanti in formazione (che avrà un numero molto ridotto) e su di esso il formatore darà dei *feedback*, i quali costituiscono il punto di forza di questa tecnica. Mediante un'analisi critica delle registrazioni saranno identificati i punti di forza e quelli di debolezza, affinché il soggetto in formazione possa modificare le proprie prassi e migliorare le proprie competenze.

Per entrare nel merito del *Microteaching* è necessario identificarne e descriverne le sei fasi, precedute da una fase "zero" dedicata alla scelta degli obiettivi che si intendono raggiungere:

- 1) *Plan*: la progettazione dell'intervento didattico che prevedere la scelta dell'argomento e la descrizione delle attività da realizzare.
- 2) *Teach*: la messa in atto dell'insegnamento, dell'intervento progettato, che verrà video registrato. L'insegnante dovrà applicare le abilità richieste alla classe con cui si relaziona, modificando il suo comportamento a seconda delle necessità che presenta la classe.
- 3) *Feedback*: il filmato ottenuto sarà analizzato in chiave critica e al docente-tirocinante verranno esplicitati i suoi punti di forza e quelli di debolezza in riferimento alla sua performance, al fine di indirizzarlo ad un miglioramento.
- 4) *Re-plan*: prevede la ri-progettazione dell'intervento, da parte del tirocinante, sulla base dei feedback ricevuti.
- 5) *Re-teach*: la lezione sarà nuovamente agita, ma verrà modificato l'argomento o il gruppo di alunni ai quali è rivolti.

6) *Re-Feedaback*: è la parte più importante di questa pratica poiché permette al soggetto in formazione di variare i propri comportamenti nella direzione desiderata.

L'insegnante-tirocinante dovrà ripetere ciclicamente la sua performance finché non saranno raggiunti tutti gli obiettivi e acquisite tutte quelle competenze che erano state prefissate.

L'analisi critica del video realizzato da ciascun "attore" sarà effettuata non solo dal formatore ma da tutto il gruppo dei docenti in formazione e dal soggetto stesso: tutti potranno dare utili consigli per migliorare la performance, sostenendo lo sviluppo di nuove strategie d'apprendimento e l'affinamento delle competenze osservative.

Il *Microteaching*, nella sua fase iniziale, faceva riferimento alle teorie comportamentiste di Skinner (nello specifico in riferimento al condizionamento operante), spiegando l'acquisizione di nuovi comportamenti attraverso la tecnica del *teach-feedback-re teach*, per poi orientarsi verso concezioni vicine al pensiero cognitivista e giungere, negli anni successivi, ad essere un intervento centrato sulla riflessività, sviluppabile su due diversi piano: da un lato vi è quella del soggetto-attore della performance che può autovalutarsi, dall'altro ci sono i suoi colleghi in formazione che, osservando criticamente le registrazioni, hanno la possibilità di acquisire maggiore consapevolezza rispetto alle prassi didattiche, alle abilità e alle competenze proprie della professionalità dell'insegnante.

La pratica appena descritta si dimostra quindi una buona modalità, basata sull'osservazione, sull'analisi critica e, soprattutto sull'esperienza reale, definibile come una simulazione seguita da feedback, da utilizzare nella formazione *pre-service* così come per quella *in-service*.

L'esperienza viva, realizzata nel qui ed ora, è al centro dell'attenzione di un gruppo di studiosi di neuroscienze e scienze sociali. Marc Durand e i suoi collaboratori, sostenuti da recenti studi, hanno evidenziato una particolare

modalità esperienziale descritta come “*mimetics*”, caratterizzata dalla complessità, da una doppia intenzionalità e un tono scherzoso (Horcik & Durand, 2011).

“Mimetic experience appears to be the substrate of learning in situations where actors are engaged in modes of simulation, miming, feigning, fiction, playing, and so on. Such is the case in training programs that use serious games, simulation, drama, role plays, and imitation/modeling” (Durand, 2013, p. 9).

Questa modalità esperienziale sembra essere un elemento caratterizzante ed in grado di sostenere e favorire l'apprendimento in programmi di formazione che utilizzano giochi di ruolo, simulazioni, attività imitative e di modellazione. Lo studioso la identifica come una condizione particolarmente importante affinché vi sia una trasformazione positiva dei soggetti coinvolti nel processo formativo (Durand, 2013).

La professionalità dell'insegnante va nella direzione di una costante evoluzione che necessita di una formazione continua ed adeguata, la quale, puntualizza Marc Durand, deve produrre effetti costruttivi relativamente ad alcuni aspetti essenziali:

*“(1) reflexivity and cognitive re-elaborations made possible and pertinent because of the actors’ expression of their experience and the analysts’ modeling; (2) the awareness triggered by the analysts’ investigations, opening on to aspects of their activity that are usually outside the scope of their awareness; and (3) discussion by two or more actors of similar or different levels of expertise, about the controversies related to good ways to practice”* (Durand, 2013, p.6).

Riflessività, consapevolezza e discussione sono le parole chiavi della sua tesi.

Emerge l'immagine di un educatore, di un docente, che deve, in qualche modo, riuscire ad amalgamarsi con quella del ricercatore professionista; egli deve acquisire quella *forma mentis* e quelle competenze necessarie al fine di risolvere le problematiche che si presenteranno sul suo percorso, dev'essere in grado di

riflettere ricorsivamente sul proprio operato, rintracciarne i punti di debolezza, ipotizzare e attuare soluzioni migliorative.

In quest'ottica l'osservazione assume un ruolo centrale in quanto si pone come strumento privilegiato, che consente all'insegnante di: programmare la propria didattica basandosi su elementi empirici, derivanti da un etero o un auto valutazione; valutare le prassi messe in atto e i risultati conseguiti; riprogettare le proprie azioni affinché l'intervento sia maggiormente efficace.

Si ritiene che il fine ultimo dell'utilizzo di un qualsiasi strumento di valutazione debba essere la crescita e lo sviluppo professionale dei docenti, nell'ottica di una *formative educational evaluation* che sia in grado, attraverso strumenti creati ad hoc, di attivare processi di riflessione.

Il pensiero riflessivo, prendendo in prestito le parole di John Dewey (1933), dovrebbe assumere le vesti di un'indagine sistematica; esso

“... consiste nel ripiegarsi mentalmente su un oggetto e rivolgere ad esso una seria e continuata considerazione” (Dewey, 1994, p.61).

La riflessione, così come considerata dall'autore, è guidata dal fine, dallo scopo che vogliamo raggiungere, il quale funge da criterio ordinatore. Si tratta di una riflessione orientata all'azione, considerata, nella sua accezione più ampia, anche come assunzione di decisione in una situazione problematica.

Il PraDiVaP, in quanto strumento osservativo, nasce con l'intento di porsi al servizio dell'insegnante, sia per la formazione iniziale sia per quella in servizio. Esso è portatore, come vedremo nel capitolo successivo, di un'idea di qualità che lo contraddistingue e ne giustifica la finalità formativa. Esso, pertanto, si situa perfettamente all'interno della pensiero espresso da John Dewey, volendo essere strumento al servizio di una riflessione volta all'innovazione: la riflessione sulle proprie prassi didattiche oltre ad essere motore di miglioramento della qualità didattica, incide fortemente anche sulla costruzione di quel sapere professionale che caratterizza e contraddistingue la figura del docente.

## ***PARTE SECONDA***

### ***Il PraDiVaP***

## **CAPITOLO 5**

### **L'IDEA DI QUALITÀ DEL PraDiVaP**

#### **5.1. Il costrutto di *quality teaching***

Il costrutto di insegnamento di qualità è stato approfondito da Fenstermacher e Richardson nel loro saggio del 2005, ormai divenuto un punto di riferimento per il tema in oggetto.

Secondo gli autori nel determinare la qualità dell'insegnamento si deve tener conto di due costrutti: il buon insegnamento (*good teaching*) e l'insegnamento efficace (*successful teaching*). Essi hanno due significati profondamente diversi e il possesso di una delle due qualità non comporta logicamente il possesso anche dell'altra.

Il saggio inizia da due domande: esiste un modo per estrapolare le caratteristiche e le proprietà di un insegnamento di qualità? E' possibile individuarne le sottigliezze intellettuali e le peculiarità, affinché si possa procedere in modo coerente e sistematico per individuare e promuovere un insegnamento di qualità?

Da queste domande prende piede un'analisi del concetto di insegnamento, nel quale si pone particolare attenzione ad una distinzione tra *good teaching* e *successful teaching*. Successivamente gli autori prendono in esame tre programmi

di ricerca sull'insegnamento: *product process research, cognitive science e constructivist learning theory*.

Nella terza ed ultima parte del saggio gli autori propongono alcuni approcci finalizzati a promuovere e valutare la qualità dell'insegnamento.

Gary Fenstermacher e Virginia Richardson affermano che non vi è insegnamento se non vi è un apprendimento in corso e da tale affermazione si può logicamente dedurre che si ha un buon insegnamento quando gli studenti apprendono. Questa nozione li conduce a definire l'insegnamento di qualità: un insegnamento che produce apprendimento negli studenti, ovvero un insegnamento efficace (Fenstermacher & Richardson, 2005).

*“Quality teaching could be understood as teaching that produces learning. In other words, there can indeed be a task sense of teaching, but any assertion that such teaching is quality teaching depends on students learning what the teacher is teaching. To keep these ideas clearly sorted, we label this sense of teaching successful teaching. Successful teaching is teaching understood exclusively in its achievement sense”* (Fenstermacher & Richardson, 2005, p. 189).

L'insegnamento efficace (*successful teaching*) viene identificato con l'acquisizione, da parte dello studente, di un adeguato livello di conoscenze e competenze

Tuttavia gli autori affermano che un insegnamento efficace non può essere definito unicamente come insegnamento di qualità, poi intercorrono ulteriori fattori: tutti gli studenti potrebbero aver appreso ciò che l'insegnante ha loro proposto ma i contenuti e le metodologie potrebbero non essere stati appropriati. Un insegnamento di qualità deve quindi riguardare anche ciò che viene insegnato e come viene insegnato: il contenuto deve essere formalmente corretto, appropriato e funzionale agli obiettivi posti, così come la metodologia deve essere coerente e moralmente accettabile (Fenstermacher & Richardson, 2005).

Dal *successful teaching* si distingue quindi *the good teaching*, ovvero una buona pratica d'insegnamento caratterizzata da standard elevati relativi ai contenuti collegati alle singole discipline ed alle metodologie, con una particolare attenzione alla valorizzazione delle competenze di ciascun allievo in riferimento ai contenuti proposti.

*“Good teaching is a teaching that comports with morally defensible and rationally sound principles of instructional practice. Successful teaching is teaching that yields the intended learning ... Good teaching is grounded in the task sense of teaching, while successful teaching is grounded in the achievement sense of the term”* (Fenstermacher & Richardson, 2005, p. 189).

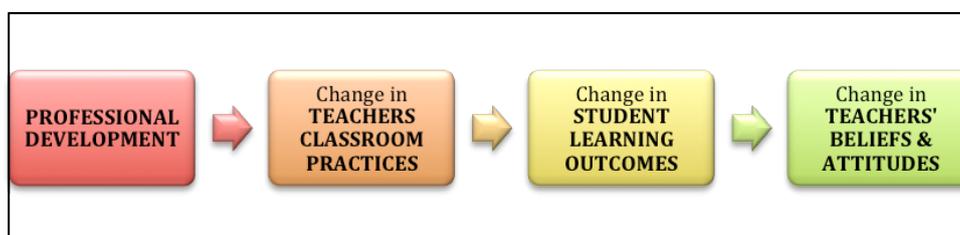
Il concetto di buon insegnamento richiama il compito stesso dell'insegnante nel proporre contenuti e metodologie di qualità, mentre l'insegnamento di successo riguarda maggiormente il raggiungimento di risultati d'apprendimento, l'efficacia del processo.

La ricerca di dottorato nasce proprio dall'interesse per il concetto di *good teaching* e delle modalità attraverso le quali poterlo valutare, poiché su di esso si può agire al fine di ottenere un'innovazione, uno sviluppo professionale del docente e un miglioramento dell'apprendimento dello studente. All'opposto, pur essendo un costrutto di essenziale importanza, quello del *successful teaching*, risulta valutabile solo successivamente in base ai risultati d'apprendimento conseguiti dagli studenti, non permette quindi di agire sul processo stesso che ha condotto a tali risultati.

Come dimostrato da Thomas Guskey nel suo articolo *“Professional development in teacher change”* (2002), lo sviluppo professionale segue delle tappe ben precise, che devono essere tenute in considerazione nella predisposizione di specifici programmi volti a tale scopo. Secondo l'autore, la maggior parte di tali programmi fallisce perché non tiene conto di due fattori essenziali: cosa motiva l'insegnante ad impegnarsi in un proprio miglioramento e il processo attraverso il quale generalmente avvengono i cambiamenti.

*The model of teacher change*, (Figura 4) proposto da Guskey, individua tre principali obiettivi che, in sequenza, dovrebbero essere previsti e realizzati per un *professional development*: il cambiamento delle pratiche didattiche, il miglioramento dei risultati d'apprendimento degli studenti, ai quali segue una modificazione delle credenze e degli atteggiamenti dell'insegnante.

Fig.4: *A model of teacher change* (Guskey, 2002, p. 383)



Secondo questo modello:

*“Significant change in teachers’ attitudes and beliefs occurs primarily after they gain evidence of improvements in student learning. These improvements typically result from changes teachers have made in their classroom practices and a new instructional approach, the use of new materials or curricula, or simply a modification in teaching procedures or classroom format.*

*The crucial point is that it is not the professional development per se, but the experience of successful implementation that changes teachers’ attitudes and beliefs”.* (Guskey, 2002, p. 383)

Emerge chiaramente che il cambiamento, per il docente, è principalmente un processo basato sull’esperienza: un incremento negli apprendimenti degli studenti dovuto ad una preventiva modificazione delle pratiche didattiche sembra essere un prerequisito affinché l’insegnante cambi le proprie credenze ed atteggiamenti. Secondo Guskey nel proporre un programma che preveda uno sviluppo professionale è necessario tenere in considerazione i seguenti tre principi: il cambiamento, per l’insegnante, è un processo graduale e difficoltoso; è fondamentale che il docente riceva *feedback* costanti sul progresso negli

apprendimenti da parte degli alunni (nello specifico attraverso la valutazione formativa); è essenziale seguire costantemente gli insegnanti e fornire continue azioni di supporto.

Il modello proposto ha permesso di approfondire ulteriormente la tesi sostenuta: l'innovazione professionale passa necessariamente da una modificazione delle prassi didattiche. Uno strumento osservativo con funzione formativa dovrebbe inserirsi proprio nella prima fase di questo processo, poiché permette al docente di modificare le proprie azioni al fine di ottenere proficui apprendimenti negli studenti e, conseguentemente, favorisce un cambiamento negli atteggiamenti e nelle credenze.

Il concetto di *good teaching* risulta essere quindi il fulcro al quale legare un'innovazione, è quindi essenziale descriverne le caratteristiche in uno strumento osservativo che voglia porsi in un'ottica di valutazione formativa delle prassi didattiche, esplicitarne l'idea di qualità sulla quale si basa, affinché si possa delineare il profilo di un insegnamento di qualità.

Fenstermacher e Richardson, in un ulteriore approfondimento proposto nel loro articolo "*On making determinations of quality in teaching*" (2005), evidenziano che il buon insegnamento è solo una delle quattro caratteristiche necessarie affinché vi siano dei progressi nell'apprendimento dello studente. Esse sono:

1. investimento motivazionale e buona volontà da parte dello studente;
2. un contesto sociale che sostenga il processo di insegnamento-apprendimento (famiglia, comunità, gruppi dei pari);
3. opportunità adeguate per insegnare ed apprendere (strutture sufficienti, tempo e risorse);
4. buon insegnamento.

E' ormai condiviso da gran parte dei teorici dell'ambito educativo che gli studenti non sono recettori passivi di informazioni, l'apprendimento quindi non si verifica solo in base all'azione del docente, ma quando tutte le quattro condizioni elencate precedentemente si verificano.

Da ciò si deduce che un insegnamento di qualità non dipende esclusivamente dalle pratiche di insegnamento, ma da un insieme di caratteristiche del contesto che supportano tali pratiche.

L'insegnamento di qualità trova piena realizzazione quando esiste una volontà e una forte motivazione da parte dello studente, una cornice sociale che sostiene il processo, ampie opportunità di apprendimento e buone pratiche d'insegnamento. E' opportuno concludere che quando un insegnamento è sia buono che efficace, si può parlare di un insegnamento di qualità.

Si passerà ora ad indagare quali sono le caratteristiche che definiscono un buon insegnamento e un insegnamento efficace (Fenstermacher & Richardson, 2005).

### *5.1.1. Elementi che caratterizzano un buon insegnamento*

La valutazione di un buon insegnamento non dovrebbe attenersi e dipendere esclusivamente da ciò che hanno appreso gli studenti. Nonostante ciò quella dell'apprendimento come mezzo di valutazione delle pratiche didattiche rimane una questione aperta: gli autori puntualizzano che gli elementi che caratterizzano un buon insegnamento fanno riferimento a come lo studente risponde alle prassi didattiche e se questa risposta produce apprendimento.

Tuttavia, come evidenziato precedentemente, l'insegnamento di per sé non produce apprendimento e non tutti i contenuti e le metodologie sono appropriate e praticabili.

Queste considerazioni ci portano a concludere che i giudizi di valore, inerenti a ciò che contraddistingue un buon insegnamento sono radicati in diverse modalità di concepire le metodologie in grado di trasmettere contenuti specifici, in differenti paradigmi teorici che, ciascuno con un proprio fondamento scientifico, hanno approfondito l'argomento in oggetto.

Fenstermacher e Richardson raggruppano le diverse metodologie di insegnamento in tre categorie di pratiche, riferendosi a ciascuna come un elemento che costituisce un buon insegnamento (Fenstermacher & Richardson, 2005).

Le prime due derivano dallo studio di Thomas Green (1971) e la terza è una costruzione degli autori del saggio in esame.

I due elementi derivati da Green sono “*the logical and psychological acts of teaching*” (Fenstermacher & Richardson, 2005, p. 195).

Gli elementi riferibili alla logica includono attività quali la definizione, la dimostrazione, la spiegazione, la correzione e l'interpretazione. Quelli invece inerenti agli aspetti psicologici comprendono azioni quali motivare, incoraggiare, premiare, punire, pianificare e valutare.

A queste due categorie di attività Fenstermacher e Richardson ne aggiungono una terza: gli atti morali, in cui l'insegnante mostra e promuove tratti morali come l'onestà, il coraggio, la tolleranza, la compassione, il rispetto e la correttezza

Ciascuna delle categorie delineate possiede al suo interno degli standard, delle sottocategorie, che permettono di definirne l'adeguatezza ed il livello di esecuzione, ovvero se le azioni sono state eseguite parzialmente o completamente.

Le azioni logiche generalmente sono valutabili da criteri interni, per esempio per quanto riguarda la spiegazione, alcuni dei criteri proposti da numerosi ricercatori che si occupano di scienze dell'educazione sono: la completezza, la coerenza e la veridicità dei contenuti.

Le azioni psicologiche invece sono generalmente valutate da fattori esterni, ovvero dall'effetto che producono nei soggetti coinvolti nell'azione. Per esempio per valutare se un'attività proposta dall'insegnante è più o meno incoraggiante è necessario osservare/valutare se il soggetto sul quale l'insegnante ha rivolto la sua azione è stato realmente incoraggiato.

Così come per le azioni logiche, anche per quelle morali gli *standard* di valutazione tendono ad essere interni, per esempio il significato dell'essere onesti

scaturisce dall'analisi dell'azione stessa più che dalle percezioni di coloro con i quali si mette in atto tale comportamento.

La maggior parte delle attività didattiche, come la valutazione dei progressi degli studenti o la pianificazione delle lezioni, è costituita da una commistione dei tre elementi sopra delineati e, in generale, una concezione di buon insegnamento può essere costruita basandosi su queste tre categorie: *logical, psychological and moral* (Fenstermacher & Richardson, 2005).

Come esplicitano gli autori, un buon insegnamento si verifica quando ciascuna attività rispetta o eccelle negli standard di adeguatezza che contraddistinguono ciascuna delle categorie descritte. Questi *standard*

*“are sensitive to both internal and external criteria, to criteria that pertain solely to the phenomenon itself (internal) as well as criteria that pertain to how the phenomenon is received by and responded to by others (external)”*

(Fenstermacher & Richardson, 2005, p. 196).

Si può concludere che le modalità con cui gli studenti rispondono alle pratiche didattiche è sicuramente influente nel definire se un insegnamento è di qualità.

E' proprio questo mix di criteri interni ed esterni utilizzati per avvalorare le attività di insegnamento (logiche, psicologiche, morali) che permette a ricercatori esperti di giudicare quanto ciò che sta osservando è riferibile ad un buon insegnamento, senza conoscere i risultati di apprendimento degli studenti.

Da questa breve analisi emerge che ciò che risulta essenziale è quindi riconoscere la complessità del rapporto insegnamento-apprendimento, analizzare attentamente e autenticamente le sue caratteristiche, costruire una solida struttura che favorisca una nostra progressione nella comprensione dei fenomeni educativi e funga da guida per le politiche educative mirate a migliorare la competenza degli insegnanti.

Esistono numerose teorie e ricerche empiriche che si sono poste come obiettivo quello di definire l'insegnamento di qualità. Andremo ad effettuare una breve analisi delle più significative.

### 5.1.2. *Analisi delle principali teorie sulla qualità dell'insegnamento*

Dal 1960 la ricerca sulla didattica è divenuta un componente essenziale delle ricerche in campo educativo. Essa è stata condotta all'interno di paradigmi teorici molto diversi, che incarnano differenti concezioni relativamente ai ruoli ricoperti da insegnante e studenti, l'idea di buon insegnamento, la valutazione degli *outcomes* del processo di insegnamento ed infine la metodologia utilizzata per condurre le ricerche. Ciascuna ricerca ha avuto come obiettivo quello di descrivere la natura della didattica e definire ciò che può essere considerato un insegnamento di qualità. Proprio per la diversità di concepire le caratteristiche elencate, i vari approcci giungono a considerazioni notevolmente diverse. Saranno presi in esame tre approcci, considerando le caratteristiche di *successful teaching*, *good teaching* e la relazione tra i due elementi.

- *teaching as transmission - process product research;*
- *teaching as cognition - cognitive science*
- *teaching as facilitation – constructivist teaching.*

#### *Teaching as transmission – process product research*

Questo approccio si sviluppa in piena epoca positivista, alla fine degli anni '60 negli Stati Uniti, è un modello piuttosto lineare e ricalca pienamente l'approccio comportamentista in campo educativo.

L'obiettivo delle ricerche era quello di individuare prassi didattiche efficaci che potevano poi essere utilizzate per la formazione e la successiva valutazione dei docenti.

In questo modello è quella l'insegnante è colui che detiene e trasmette la conoscenza e le competenze ai suoi allievi, utilizzando prassi e comportamenti adeguati. Gli studenti "ricevono" la conoscenza fornita dal docente e si presuppone che siano in grado, successivamente, di riprodurla nella stessa forma. Un altro elemento essenziale di questo approccio è l'identificazione di specifiche

sequenze didattiche attraverso le quali viene presentato il materiale agli allievi, i quali, con la pratica, saranno in grado di utilizzare le conoscenze e le competenze trasmesse. L'organizzazione e la gestione della classe sono anch'essi essenziali al fine di coinvolgere attivamente gli studenti nell'elaborazione del materiale proposto.

Per quanto concerne l'insegnamento efficace sono state identificate alcune caratteristiche delle quali il docente è responsabile: l'impegno degli allievi; l'opportunità di apprendere, inteso come tempo concesso agli studenti di assolvere i propri compiti; la predisposizione di un contesto inteso unicamente come qualità dell'aula, contenuti insegnati e caratteristiche della popolazione studentesca.

Le caratteristiche del *good teaching* invece furono analizzate in modo più approfondito, partendo principalmente da elementi psicologici, i quali comprendevano le azioni dell'insegnante volte a creare un buon clima di classe; motivare gli studenti nel portare a termine il compito, controllare i propri comportamenti e valutare i progressi effettuati.

Da alcuni ricercatori (Good & Notion) furono introdotti anche costrutti maggiormente appartenenti all'area della logica, mentre quelli appartenenti alla morale non furono presi in considerazione.

Questo approccio è *learning dependent*, ovvero l'efficacia dell'insegnamenti è valutata principalmente in base ai risultati degli studenti, tuttavia non è mai stato esplicitamente specificato che il rendimento degli studenti fosse l'unico fattore in grado di determinare l'efficacia di un insegnamento. Un ulteriore costrutto che fu identificato come essenziale per tale valutazione è lo *student engagment*, ovvero il coinvolgimento dello studente (Fenstermacher & Richardson, 2005).

Nonostante si possa pensare che questo approccio sia stato completamente superato, Floden (2011) propone importanti argomentazioni che dimostrano come l'approccio processo-prodotto sia ancora utilizzato e riscontrabile all'interno degli approcci cognitivisti. Egli lo definisce come "*effects of teaching*", un

modello basato sulla ricerca delle connessioni tra le modalità di insegnamento e i risultati degli studenti.

### Teaching as cognition - cognitive science

Agli inizi del 1970 le scienze dell'educazione aderirono alla rivoluzione cognitiva: gli approcci all'insegnamento e all'istruzione iniziarono a cambiare. Il focus si spostò su: l'analisi delle strategie di insegnamento, il sostegno agli apprendimento dell'allievo (*Scaffolding student learning*) e il riconoscimento dell'implicazione di processi cognitivi nella costruzione di conoscenze e competenze.

Furono avviate numerose ricerche incentrate sulla pianificazione dell'attività, sul processo decisionale interattivo e le valutazioni effettuate dall'insegnante durante il corso dell'azione didattica al fine di modificarla (Fenstermacher & Richardson, 2005).

Tali ricerche suggerirono

*“that teachers operate automatically within well-established routines and make decisions at the point when something unacceptable occurs during the routines. They first observe a cue, they decide whether a cue is within tolerance and whether immediate action is necessary; if action is deemed necessary, they determine what action is appropriate and whether to store the information regarding this particular decision. These steps all precede a deliberate and unplanned change in routine”* (Fenstermacher & Richardson, 2005, p. 201).

Questo approccio ha posto molta enfasi sui processi cognitivi dell'insegnante e sulle modalità di rappresentazione di tali processi. L'insegnamento di successo ha avuto ben poca attenzione e, principalmente, è stata riconosciuta all'insegnante la responsabilità di modificare il proprio insegnamento in base alle necessità e al background degli studenti.

L'idea di buon insegnante invece è stata particolarmente approfondita e inclusa nella nozione di “*expertise*”: l'insegnante esperto utilizza strategie cognitive e approcci abbastanza diversi dall'insegnante “*novice*”. Tuttavia l'esperienza non è una condizione sufficiente affinché il docente possa raggiungere il massimo delle proprie competenze.

La visione del processo di insegnamento-apprendimento risulta ancora centrato sul docente: essi sono responsabili delle strategie di apprendimento adottate degli studenti, dei contenuti e delle competenze acquisite. Gli elementi psicologici, in questo modello, ricoprono un ruolo essenziale: ad esempio la conoscenza degli studenti e l'utilizzo di questa conoscenza svolgono un ruolo essenziale, ciò implica che l'insegnante tenga traccia dei progressi di ogni singolo studente, lo ascolti e lo osservi con attenzione durante l'attività didattica.

Inoltre gli elementi appartenenti alle azioni di logica diventano preminenti. Nel 1974 Lee Shulman affermò che non si può procedere con le ricerche sulle pratiche d'insegnamento se non ci si focalizza sulle specifiche aree d'insegnamento. Egli propone di entrare nello specifico dei programmi d'insegnamento per alcune discipline, come la matematica, le scienze e la lettura. Il concetto di buon insegnamento racchiudeva al suo interno la capacità cognitiva dei docenti di trasformare gli argomenti delle singole discipline in contenuti pedagogicamente rilevanti. Inizia a farsi largo la concezione di un insegnante esperto, che abbia una profonda conoscenza dei contenuti delle singole materie.

Gli elementi morali sono stati invece meno analizzato, vi è qualche riferimento al concetto di etica della cura e alle dimensioni morali dell'insegnamento.

Permane, anche se in modo meno accentuato, il presupposto che un insegnamento di qualità generi un apprendimento negli studenti (Fenstermacher & Richardson, 2005).

### Teaching as facilitation – constructivist teaching

Secondo l'approccio costruttivista lo studente sviluppa le proprie conoscenze, attribuendo loro un significato, attraverso un processo che prevede un'interazione tra le conoscenze pregresse e quelle nuove, o differenti, che incontra in aula attraverso varie fonti, come l'insegnante, i libri di testo o i pari. L'obiettivo dell'insegnamento è che lo studente acquisisca conoscenze approfondite sulle materie, spendibili anche al di fuori dell'istituzione scolastica.

In questo caso abbiamo un insegnante che focalizza la sua attenzione sullo studente, che costruisce un buon contesto classe, che metta l'allievo nelle condizioni di poter acquisire conoscenze e competenze. I compiti richiesti agli studenti saranno progettati con l'obiettivo di consentire ad essi di acquisire maggiori conoscenze sugli argomenti trattati, integrandole con quelle pregresse e mettendo in discussione le proprie convinzioni.

L'insegnante, secondo questo modello, deve essere consapevole che ciascun studente si appropria agli argomenti propositi e, in generale, alle conoscenze, in un modo diverso ed unico. Il docente dovrà essere in grado di riconoscere le peculiarità di ciascuno e proporre attività mirate affinché ciascuno raggiunga gli obiettivi.

Lo studente dovrà essere posto nelle condizioni di poter mettere continuamente in discussione i propri assunti, ampliandoli con le nuove conoscenze. Essi sono quindi impegnati attivamente nella costruzione dei significati anche e soprattutto nell'interazione con i pari.

L'insegnante fornisce opportunità di apprendimento ma sono gli studenti stessi a dover essere disposti a svolgere attività formative, che rispondano alle caratteristiche di un insegnamento efficace.

Per quanto concerne l'idea di buon insegnamento, questo paradigma si distacca fortemente dalle visioni proposte dall'approccio processo-prodotto (comportamentista) e da quello cognitivista.

Un buon insegnante è un insegnante cognitivista, che ne ricalca la filosofia, le credenze ed agisce di conseguenza. E' un insegnante che è in grado di comprendere e valutare come ciascun singolo studente costruisce la propria conoscenza ed attribuisce significati.

Gli aspetti psicologici e logici sono abbastanza approfonditi e, su quest'ultimi, vi è posta particolare enfasi, come lo studio delle pratiche di insegnamento all'interno di ciascuna disciplina.

Anche sulle caratteristiche morali viene posta particolare attenzione, in particolare per quanto concerne le relazioni sociali, poiché studenti ed insegnanti co-costruiscono conoscenze ed attribuiscono significati socialmente condivisi (Fenstermacher & Richardson, 2005).

La nozione di “*giving students reason*” assume un particolare significato nel paradigma costruttivista. Jean Bamberger, Eleanor Duckworth e Magdalene Lampert (1981) mettono in evidenza che le risposte degli studenti, anche se possono sembrare non corrette, generalmente hanno un senso all'interno dei costrutti mentali che essi possiedono. L'insegnante costruttivista deve quindi essere in grado di comprendere la “ragionevolezza” dello studente e determinare la natura delle risposte non corrette. Ascoltare attentamente gli allievi e fornire *feedback* nel dialogo sono caratteristiche essenziali che un insegnante deve possedere, affinché si crei un ambiente in cui tutti possano partecipare e contribuire alle conversazioni.

Questo approccio, diversamente da quelli analizzati in precedenza, presuppone che un insegnamento di qualità preveda non solo delle buone prassi didattiche o adeguati comportamenti di insegnamento (logico, psicologico e morale), ma richiede agli insegnanti la capacità di creare contesti favorevoli e stimolanti, affinché gli studenti siano motivati e si percepiscano come soggetti responsabili di propri apprendimenti e, in parte, di quelli dei propri compagni.

Un'ulteriore caratteristica che differenzia questo modello dai precedenti è lo scarso interesse verso i risultati d'apprendimento, supplito da un'estrema

attenzione verso la conoscenza acquisita dallo studente (Fenstermacher & Richardson, 2005).

La descrizione dei tre approcci vuole mettere in evidenza come in ciascuno di essi vi sia una diversa considerazione di quello che può essere definito come *quality of teaching*. Essi differiscono per l'attenzione data alle caratteristiche che rientrano nel *good teaching* e quelle che invece sono riferibili al *successful teaching* e, all'interno delle azioni che caratterizzano un buon insegnamento, al peso che viene dato a ciascuna categoria (logica, psicologica, morale). L'approccio cognitivo, ad esempio da ampio spazio agli elementi logici e molto meno a quelli morali; il modello costruttivista pone maggiormente la sua attenzione sugli aspetti psicologici e morali; l'approccio processo-prodotto invece presenta moltissimi aspetti legati alle caratteristiche psicologiche, ponendo scarsa attenzione a quelle logiche e ignorando quelle morali.

I tre approcci differiscono inoltre per l'attenzione posta sull'allievo (modello costruttivista) o, all'opposto, sugli esiti del processo di apprendimento (modello comportamentista).

Da questa breve recensione emerge come i diversi approcci mettono in luce caratteristiche ed aspetti differenti su cosa si intende per insegnamento di qualità. E' pertanto essenziale avere sempre ben chiaro che, come esplicitato da Gary Fenstermacher e Virginia Richardson,

*“when making a judgment of quality, one is always engaged in an interpretation – in a selection of one set of factors or indices over another, in attention to some dimensions of the phenomenon over other possible dimensions, in desiring and valuing some features of the task or the achievement more than other features”* (Fenstermacher & Richardson, 2005, p. 206).

Gli autori affermano inoltre che un buon insegnante sarà un insegnante di successo se sarà in grado di soddisfare le prime tre caratteristiche sopra elencate: sostenere un investimento motivazionale e buona volontà da parte dello studente; creare un

contesto sociale che sostenga il processo di insegnamento-apprendimento (famiglia, comunità, gruppi dei pari); predisporre opportunità adeguate (strutture sufficienti, tempo e risorse).

L'insegnamento di qualità deve quindi essere valutato tenendo in considerazione molte dimensioni, nello specifico gli autori indicano 4 assi principali, ognuno dei quali rappresenta una precisa condizione di apprendimento.

Tuttavia spesso accade che i contesti presentano una scarsità di risorse, il background culturale degli studenti è particolarmente svantaggiato e la motivazione è del tutto assente. In questi casi l'insegnante dovrà regolare il processo di insegnamento-apprendimento in base alle caratteristiche contestuali. Con questa affermazione si vuol mettere in evidenza un forte legame, un'interazione tra il contesto educativo e le pratiche d'insegnamento. Ovviamente non sarà sempre possibile agire sul contesto e modificarlo totalmente ma la qualità dell'insegnamento dipenderà anche da quanto il docente riuscirà ad adattare le proprie prassi al contesto nel quale si trova ad operare. Come affermano gli autori, un buon insegnamento potrebbe essere pensato come un elemento che agisce e si modifica in un rapporto simbiotico le diverse caratteristiche degli studenti, il contesto e le opportunità di insegnamento-apprendimento.

L'insegnamento di qualità, secondo gli autori, potrebbe essere valutato con due differenti modalità:

- 1) una valutazione indipendente dai risultati di apprendimento, nella quale viene presa in esame l'attività del docente, al fine di determinare se è conforme alle norme di *good teaching* precedentemente identificate
- 2) una valutazione che tenga in considerazione sia il buon insegnamento che quello efficace; essa implica sicuramente un impegno maggiore e necessità di conoscere se l'apprendimento si è verificato e quale livello di competenza è stato raggiunto. Risulta inoltre necessario conoscere le

caratteristiche degli allievi, il contesto sociale e le opportunità di cui si dispone.

Gary Fenstermacher e Virginia Richardson affermano che quest'ultima modalità ha anche un'implicazione politica, poiché presuppone che per ottenere un insegnamento di qualità si debba andare ad incidere anche su condizioni altre, che non sono strettamente legate all'insegnante e alle sue prassi (contesto, opportunità, ...). Ci sono quindi alternative rispondenti alle politiche educative ed economiche che incidono sull'insegnamento di qualità e sarebbe interessante studiare modalità per valutare tutti gli elementi che entrano in gioco in un processo di insegnamento-apprendimento.

L'analisi dell'approccio teorico sviluppato da Gary Fenstermacher e Virginia Richardson e l'approfondimento del concetto di *quality teaching* è stato di grande supporto nella definizione dell'idea di qualità che supporta i tre strumenti messi a punto. Come esplicitato dagli autori, un insegnamento di qualità è un insegnamento che sposa le diverse concezioni, integrandole, creando l'immagine di un'insegnante che agisce tenendo in considerazione gli aspetti più legati ad una concezione comportamentista, cognitivista o costruttivista del processo di insegnamento-apprendimento, quindi un insegnante che sia al contempo *executive, therapist e liberationist*, categorie che verranno approfondite nel successivo paragrafo.

Gli strumenti osservativi messi a punto ricalcano il concetto di *good teaching*, poiché nascono per essere utilizzati in un'ottica di valutazione formativa, in grado di incidere sul processo di insegnamento-apprendimento in atto, affinché possano costituire un'opportunità importante per sostenere la riflessione individuale e collegiale, per promuovere un effettivo processo di miglioramento e di innovazione dell'azione didattica, del contesto e della professionalità del docente.

## **5.2. *Approaches to teaching*: indicatori di prassi didattiche di qualità**

Cosa contraddistingue un insegnamento di qualità? Quali sono le prassi didattiche che dovrebbero essere messe in atto da un docente? Com'è possibile valutarle?

Come descritto nei precedenti paragrafi la metodologia principale per valutare l'azione didattica è l'osservazione sistematica mediante l'utilizzo di strumenti strutturati. Resta da chiarire quali sono gli elementi che caratterizzano un buon insegnamento.

La costruzione di tali strumenti atti all'osservazione sistematica delle pratiche educative e volti ad una valutazione che abbia una funzione formativa, necessita di una chiara esplicitazione di quella che è l'idea di qualità dell'insegnamento, della quale essi stessi sono portatori.

Gary D. Fenstermacher, docente e ricercatore in campo educativo presso l'università del Michigan, si è occupato di didattica e di formazione degli insegnanti, nello specifico ha esaminato il concetto di insegnamento e le diverse forme che esso può assumere.

Nel suo libro "*Approaches to teaching*" (1986), scritto in collaborazione con Jonas Soltis, vengono illustrati sinteticamente e con estrema chiarezza quelli che possono essere i diversi approcci all'insegnamento, ai quali sono correlati i diversi modi di concepire il ruolo del docente. Gli autori scrivono che non solo esistono diverse strade per insegnare gli stessi concetti, ma è necessario tenere in considerazione che anche i diversi approcci all'insegnamento, le concezioni generali sul ruolo del docente, giocano un ruolo fondamentale nel definire la modalità con la quale tali concetti vengono insegnati.

Fenstermacher e Soltis delineano tre approcci all'insegnamento, tre concezioni di cos'è l'insegnamento e cosa dovrebbe essere: *executive, therapist e liberationist approach*.

*“The executive approach views the teacher as an executor, a person charged with bringing about certain learnings, using the best skills and techniques available. Contemporary research on the effects of teaching and learning is very important. It provides the teacher with techniques and understandings to use in the management of the classroom and the production of learning. (...)*

*The therapist approach views the teacher as an empathetic person charged with helping individuals grow personally and reach a high level of self-actualization, understanding and acceptance. Psychotherapy, humanistic psychology and existential philosophy underwrite this view, which focuses on students' developing their own selves as authentic persons through personally meaningful educational experiences. (...)*

*The liberationist approach views the teacher as a liberator, a freer of the individual's mind and a developer of well-rounded, autonomous, rational, and moral human beings”. (Fenstermacher & Soltis, 1986, p. 4)*

Ciascun approccio contiene al suo interno un insieme di valori e finalità che possono essere utilizzate ed essere più o meno appropriate per specifiche situazioni didattiche.

L'approccio *executive* delinea un insegnante che pianifica attentamente i contenuti, agisce sulla base del proprio piano, valuta i risultati raggiunti, revisiona e modifica il proprio piano, per poi passare nuovamente all'azione. Egli stabilisce ciò che gli studenti devono apprendere, quando e per quanto tempo restare sul medesimo argomento; definisce inoltre quali sono gli standard delle performance degli studenti ed in base ad essi decide se è possibile passare all'attuazione di un nuovo compito o se è necessario ripetere quello precedentemente affrontato.

L'insegnante non è un mero esecutore, deve essere un esperto delle materie che insegna, adempiere pratiche istituzionali, saper interagire e cooperare con i genitori, i colleghi e i propri superiori.

Le competenze richieste all'insegnante sono quelle di: gestire il tempo, nello specifico quello dedicato all'apprendimento, decidendo come gli studenti dovranno utilizzare il tempo che trascorrono in classe; far sì che vi sia una corrispondenza tra ciò che egli insegna e ciò che intende valutare attraverso i test; assicurarsi che gli studenti abbiano la possibilità di apprendere ciò che viene loro insegnato (gli obiettivi potrebbero essere troppo elevati, il materiale potrebbe non essere adeguato, ...).

Questa concezione dell'insegnamento postula la presenza di una connessione diretta tra ciò che il docente insegna e ciò che gli studenti apprendono (concezione behaviorista causa-effetto), viene spesso definito come un approccio processo-prodotto, dove il processo è rappresentato dalle competenze e dalle prassi dell'insegnante mentre il prodotto è la padronanza, da parte dello studente, di ciò che viene insegnato.

La letteratura relativa all'*executive approach* si riferisce generalmente alla *teacher-effectiveness*, dove

*“teacher effectiveness refers to the ability of a classroom teacher to produce higher than predicted gains on standardized achievement tests”.* (Good, 1979, p. 21)

Tuttavia quest'approccio mostra molte potenzialità perché definisce con chiarezza e linearità come il docente dovrebbe organizzare la propria azione didattica e secondo quali modalità gli studenti dovrebbero essere coinvolti, ponendosi come obiettivo principale l'acquisizione di contenuti selezionati dal docente in base ad un curriculum condiviso.

Il *therapist approach* focalizza invece la sua attenzione sulle caratteristiche individuali degli studenti in quanto essenziali per il processo d'apprendimento: ciò che caratterizza ciascun alunno non può essere separato da cosa viene insegnato e come viene insegnato.

Secondo questo approccio l'insegnamento dovrebbe guidare e assistere lo studente nella scelta e nel perseguimento degli obiettivi. L'azione dell'insegnante volge maggiormente sul preparare l'alunno affinché sia in grado di scegliere, lavorare e valutare ciò che apprende.

*"The purpose of teaching in the therapist approach is to enable the learner to become an authentic human being a person capable of accepting responsibility for what he or she is and is becoming, a person able to make choice that define one's character as one wishes it to be defined". (1986, p. 26)*

In questo caso i contenuti vengono selezionati dagli studenti e il compito dell'insegnante è quello di aiutarli nella scelta delle conoscenze, supportarli e guidarli durante l'acquisizione e l'utilizzo.

Questa concezione prende le mosse dal *social criticism*, sviluppatosi in America verso la metà dello scorso secolo: un nuovo orizzonte della psicologia nato in contrapposizione al behaviorismo e ai metodi sperimentali, del quale Paul Goodman ne fu uno dei principali espositori. Egli scrive:

*"If the young, as they mature, can follow their bent and choose their topics, times, and teachers, and if teachers teach what they themselves consider important – which is all they can skillfully teach anyway – the needs of society will be adequately met; there will be more lively, independent and inventive people; and in the fairly short run there will be a more sensible and efficient society". (Goodman, 1986, p. 73)*

Tali idee pedagogiche sfociarono in una psicologia alternativa, definita come *humanistic* o *third force*, nella quale i maggiori esponenti furono Gordon Allport, Abraham Maslow e Carl Rogers. Quest'ultimo affrontò nello specifico le implicazioni pedagogiche di tale corrente di pensiero, basando il suo concetto di insegnamento sull'importanza di ciò che egli definisce *experiential learning*. Rogers evidenzia che lo studente non assorbe passivamente cioè che il docente insegna, ma il vero motore dell'apprendimento è un forte coinvolgimento

personale. L'alunno dovrebbe essere aiutato a conquistare la propria realizzazione personale. Il compito del docente è quello di guidarlo verso una scoperta di se stesso è delle proprie necessità conoscitive, affinché egli possa scegliere i contenuti da acquisire e le azioni necessarie per raggiungere tale scopo. (Rogers, 1969)

L'approccio appena descritto richiama fortemente l'idea di Personalizzazione didattica, ovvero quella strategia volta al raggiungimento di obiettivi differenziati per ciascun alunno, nella quale l'attenzione è centrata sulla promozione dei talenti personali mediante percorsi didattici diversificati. (Vannini, 2009). Tale strategia verrà approfondita successivamente in una specifica sezione.

Il terzo approccio individuato da Fenstermacher e Soltis (1986) è quello *liberationist*, il quale si focalizza sul liberare la mente degli studenti dalle convenzioni e dagli stereotipi, specificando attentamente i contenuti, che potrebbero essere argomenti, idee, tematiche espresse sotto forma di risultati comportamentali o competenze misurabili. La particolarità di questo approccio sta nel considerare le modalità d'insegnamento come profondamente influenzate e dipendenti dai contenuti stessi: le conoscenze e le competenze non devono essere semplicemente acquisite, ma è necessario che tale acquisizione avvenga secondo modalità appropriate che devono essere mostrate dall'insegnante, la quale è un modello da imitare.

Il docente dovrà quindi possedere virtù morali ed intellettuali, le quali dovranno essere acquisite anche dagli studenti, al pari dei contenuti. Particolare importanza viene data non solo alla conoscenza stessa ma alla modalità con la quale viene insegnata.

*“The liberationist teacher is careful to serve as a model for the special and general manner required to free the mind of the learner from dogma, convention, and stereotype. (...) A teacher inclined toward the liberationist approach believes that the mind can only be developed and freed by the acquisition of a broad range of fundamental knowledge and understanding,*

*combined with the most fitting intellectual and moral traits of character”.*

(1986, p. 42-43)

I contenuti di ogni singola disciplina dovrebbero essere presentati mettendo in evidenza i concetti chiave, le strutture logiche che la distinguono, le diverse metodologie d'indagine (etnografica, storiografiche, ... ) e le modalità per valutare e riscontrare se le ipotesi e le affermazioni fatte sono attendibili e veritiere. Questa nozione di conoscenza adottata dall'approccio liberazionista prende spunto dalle idee di Jerome Bruner espresse nel saggio *“The process of education”* (1960), nel quale egli esplicita che afferrare la struttura di una disciplina implica la possibilità di collegare ad essa molte altre nozioni, che acquistano così un significato.

La riflessione proposta da Gary Fenstermacher e Jonas Soltis sugli approcci all'insegnamento si è rivelata di essenziale importanza per definire l'idea di qualità alla base degli strumenti messi a punto.

Come esplicitano gli autori, ciascuno dei tre approcci presenta dei punti di forza e di debolezza che incarnano precise ideologie filosofiche, politiche e sociali. La distinzione proposta risulta estremamente utile affinché il docente, o colui che si occupa di formazione, sia consapevole di qual è il proprio concetto di educazione e del ruolo che la scuola assume in esso. La natura stessa dell'insegnamento richiede un impegno ad offrire valori educativi meritevoli, dei quali ciascun approccio è portatore. Secondo Fenstermacher e Soltis è necessario integrare i tre approcci, bilanciando il peso di ciascuno di essi in base alla situazione concreta, affinché vi sia attenzione a tutte quelle caratteristiche che differenziano l'*executive approach*, dal *therapist* e dal *liberationist*: un insegnante competente, attento alle individualità e alle necessità dei propri studenti, che insegna conoscenze utili all'acquisizione delle competenze di base, a liberare la mente dei propri alunni e a sviluppare e gli interessi personali.

*“If you are committed to having your students gain to the fullest extent possible from their experiences of schooling, we believe you must try to put*

*these three approaches together somehow while avoiding the pitfalls of doing so. (...) So, in the end, if you would try to integrate your approach to teaching you must seek to free not just the mind but the heart and the spirit as well". (1986, p. 56-57)*

Gli strumenti osservativi messi a punto rispecchiano un'idea di qualità caratterizzata dall'interazione fra i tre approcci: un insegnante competente, che pianifica attentamente le proprie lezioni, sceglie i contenuti, gli obiettivi da raggiungere e le metodologie, valuta i risultati raggiunti e, in base ad essi, propone attività di recupero o potenziamento. Ma è anche un insegnante che si pone come modello di valori sociali e culturali, in grado di ascoltare i suoi alunni e lasciar spazio all'individualità affinché ciascuno di essi sia posto nella condizione di soddisfare i propri bisogni conoscitivi ed ottenere i migliori risultati.

### **5.3. Quali modelli per la didattica? La prospettiva dell'individualizzazione e della personalizzazione**

Un ulteriore approccio molto interessante al fine di comprendere e definire un modello operativo di *good teaching*, necessario per avvalorare gli strumenti d'osservazione messi a punto e approfondire le ipotesi di ricerca, è quello proposto da Massimo Baldacci nel suo volume "I modelli della didattica" (2004). Egli definisce una "situazione didattica tipica" come una situazione dove avviene un "processo" tra un "soggetto" ed un "oggetto", la quale interazione dà luogo ad un "prodotto" d'apprendimento.

La combinazione tra i quattro fattori identificati (soggetto, oggetto, processo e prodotto) dà vita ad altrettanti modelli didattici: dei *processi cognitivi superiori*, dell'*arricchimento culturale*, dei *talenti personali* e delle *competenze di base* (Tabella 1)

Tab.1: tavola dei modelli didattici (Baldacci, 2004, p. 27)

Modelli didattici	a) Dominanza del <i>processo</i>	b) Dominanza del <i>prodotto</i>
A) Dominanza sul <i>soggetto</i>	Modello didattico <i>Aa</i> <i>Processi cognitivi superiori</i>	Modello didattico <i>Ab</i> <i>Talenti personali</i>
B) Dominanza sull' <i>oggetto</i>	Modello didattico <i>Ba</i> <i>Arricchimento culturale</i>	Modello didattico <i>Bb</i> <i>Competenze di base</i>

Al fine di cogliere appieno la suddivisione proposta da Massimo Baldacci è necessario fare un passo indietro per comprendere cosa si intende per modelli didattici. Giovanni Maria Bertin definisce, col termine “modello”,

“lo schema concettuale secondo cui possono essere connessi e ordinati i vari aspetti della vita educativa in rapporto a un principio teleologico che ne assicuri coerenza e organicità” (Bertin, 1970, p. 77-78).

Un modello contiene quindi al suo interno una parte teologica e concettuale, nella quale vengono esplicitati i fondamenti teorici ed i fini formativi, ed una parte più metodologica, operativa, che svolge una funzione “normativa”, di indirizzo per l’azione didattica.

Il modello dei *Processi cognitivi superiori* è fondato sulla dominanza del “soggetto” e del “processo”. Vi è l’dea che la scuola non debba solo trasmettere e fornire agli alunni i contenuti, le conoscenze e la cultura accumulata dalle generazioni precedenti, ma debba dotarli di tutti quegli strumenti necessari affinché siano in grado di produrre essi stessi cultura, come scriverebbe Edgard Morin, l’obiettivo è quello di formare delle “teste ben fatte” (Morin, 2000). L’accento viene posto sul sollecitare quei processi cognitivi superiori che stimolano lo sviluppo delle capacità mentali più elevate. Questo approccio da vita e tre vie percorribili, che differiscono per il rapporto che si instaura tra forme mentali e contenuto: la prima è centrata sulle facoltà mentali superiori, la seconda sull’interdisciplinarietà e la terza sulla metacognizione.

Nel modello dell'*arricchimento culturale* prevale invece l'attenzione sull'oggetto culturale e il processo della formazione. Il fine è quello di promuovere l'acquisizione e l'interiorizzazione di tutti quei contenuti culturali che hanno, per il soggetto in formazione, un importante valore intrinseco e determinano un suo arricchimento *spirituale*. Lo studente si dovrebbe appropriare, attraverso un processo individuale, degli oggetti culturali che, secondo questo approccio, sono intesi come "significati" e "valori".

Pur essendo entrambi i due modelli particolarmente interessanti e di notevole valore formativo, ritengo che un buon insegnamento, basato su prassi didattiche di qualità, debba necessariamente possedere i prerequisiti descritti invece dal modello delle competenze di base e da quello dei talenti personali, pur potendo avvalersi anche di pratiche contemplate dai restanti due modelli. Su di essi ci si soffermerà maggiormente poiché supportano l'idea di qualità che fa da sfondo agli strumenti osservativi messi a punto.

Il modello delle competenze di base si fonda sulla dominanza dell'oggetto culturale e del prodotto, ovvero l'insegnamento verte principalmente sul raggiungimento di risultati d'apprendimento, relativi a contenuti e abilità disciplinari, riferibili ai diversi campi del sapere.

Come specifica Massimo Baldacci:

"A partire dal fatto che le discipline dei curricula scolastici rappresentano corpi di conoscenze già codificate e consolidate, si ritiene che impararne i contenuti significativi prevalentemente assimilarne le conoscenze fondamentali, comprenderne i concetti-chiave, saperne applicare i procedimenti essenziali. Perciò il modello tende a privilegiare l'acquisizione delle "competenze di base", laddove per "competenze" si intende semplicemente capacità d'uso delle conoscenze disciplinari (sapere e saper fare), e "basilarità" vuol dire che alcune di esse rappresentano al tempo stesso le fondamenta su cui edificare gli apprendimenti scolastici successivi e le abilità culturali necessarie per la vita" (Baldacci, 2004, p. 32).

Alla base di questo modello vi è una visione profondamente democratica della cultura: tutti i soggetti hanno diritto ad acquisire le conoscenze di base, devono essere posti in condizioni tali da poter raggiungere una piena padronanza delle competenze essenziali, per poter essere cittadini attivi nella propria società. Il *Mastery learning* è la strategia che esplicita e rende possibile l'attuazione di tale approccio.

Il modello dei *talenti personali* è caratterizzato dalla prevalenza del soggetto formativo e del prodotto della formazione. Vi è alla base la concezione di un'intelligenza dotata di numerose sfaccettature, diverse attitudini cognitive, definite anche come "talenti". Ciascun individuo sarebbe in possesso di specifiche inclinazioni intellettive e sarebbe quindi maggiormente portato a sviluppare alcuni talenti, nei quali potrebbe raggiungere l'eccellenza. La finalità di questo approccio è quindi l'ottenimento di risultati relativamente a specifici talenti, intesi come forme di abilità, concrete e specifiche, riferibili alle peculiarità del soggetto in formazione e non, in generale, all'oggetto di conoscenza. L'individualità cognitiva assume un ruolo di primaria importanza e si privilegia quindi la differenziazione tra gli studenti. La didattica personalizzata è quella che maggiormente riflette le ideologie di questo approccio.

Prima di descrivere gli indicatori di un insegnamento di qualità che possono essere dedotti dal modello delle competenze di base e da quello dei talenti personali, è importante specificare le motivazioni che hanno condotto a scegliere questi due modelli come assi portanti per lo sviluppo degli strumenti osservativi.

La scelta di porre maggiore enfasi sul modello delle competenze di base nasce dalla consapevolezza che una scuola pubblica dovrebbe formare i futuri cittadini garantendo loro l'acquisizione di tutte quelle competenze basilari e necessarie per poter esercitare i propri diritti.

Le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012, identificano chiaramente una scuola democratica e di qualità, nella quale si garantisce a tutti gli alunni il diritto di acquisire le

competenze indispensabili per poter agire da cittadini liberi. Tale finalità era già stata precisata dalla Legge numero 517 del 1977, dove si attribuiva alla scuola la responsabilità e la finalità di assicurare a tutti gli studenti una formazione completa.

Con il Regolamento sull'autonomia delle istituzioni scolastiche del 1999 (DPR n. 275/1999), il compito della scuola e, nello specifico, dei docenti, di progettare e realizzare processi d'insegnamento-apprendimento in grado di fornire a tutti gli alunni le competenze essenziali per la vita, trova piena affermazione. Viene stabilita la necessità che ogni istituzione scolastica sia dotata di un proprio Piano dell'Offerta Formativa (POF), stilato e condiviso dal collegio dei docenti. Esso costituisce la carta d'identità culturale e progettuale dell'istituzione, nella quale viene esplicitata la progettazione curricolare, è quindi in grado di garantire una promozione democratica del sapere, rispondendo a quella che dovrebbe essere la funzione pubblica e sociale della scuola (Domenici, 2008)

“Se si ammette un'azione progettuale della scuola in senso democratico quale fine e mezzo dell'educazione sarà dunque l'idea di “scuola buona per tutti” a costituirsi quale “fine in vista” da perseguire, dove tutti e ciascuno possano veder garantiti i risultati migliori possibili, in quanto potenzialmente capaci di raggiungerli se adeguatamente stimolati da una azione educativa e didattica di qualità” (Vannini, 2009, p. 87)

Una scuola che abbia quindi come finalità ultima il raggiungimento di quelle competenze considerate come essenziali per ciascun cittadino. La “Raccomandazione relativa a competenze chiave e apprendimento permanente” del Parlamento Europeo e del Consiglio, emanata nel 2006, esprime tale finalità come l'urgenza di ciascuna istituzione scolastica, che dovrà condurre ad una società maggiormente democratica nella quale siano appianate le disuguaglianze in vista della realizzazione del pieno diritto alla cittadinanza (Vannini, 2009).

In tale ottica è perfettamente inscrivibile il concetto di individualizzazione didattica che Massimo Baldacci definisce come:

“procedure didattiche finalizzate ad assicurare a tutti gli studenti le competenze comuni (o di base) del curricolo, attraverso una diversificazione dei percorsi d’apprendimento” (Baldacci, 2005, p. 19).

L’individualizzazione prevede un’uguaglianza delle opportunità formative, ovvero stabilisce la necessità che determinati livelli di conoscenza e di abilità vengano raggiunti da tutti gli studenti. Quelle che vengono definite come competenze di base garantiscono il diritto all’istruzione e prevedono un’adeguata progettazione e azione didattica, nella quale sono previsti traguardi uguali per tutti, che possono essere raggiunti attraverso percorsi differenziati. (Baldacci, 2005)

Come esplicita Ira Vannini, proprio a partire dalle finalità indicate nelle Indicazioni nazionali per il curricolo, le azioni didattiche volte all’individualizzazione (quindi al raggiungimento delle competenze di base) dovrebbero essere affiancate da una programmazione che favorisca la valorizzazione delle differenze personali.

“le scuole, nel pieno esercizio della loro autonomia, devono definire la loro programmazione educativa, ricercando soluzioni organizzative e funzionali affinché vengano garantiti agli alunni – di ogni singola scuola – il diritto all’uguaglianza e il diritto alla diversità, il diritto ad accedere agli alfabeti di base e, grazie a quest’ultimi, il diritto di ciascuno a sviluppare le proprie eccellenze cognitive” (Vannini, 2009, p. 96).

L’ottica che va nella direzione del diritto alla diversità viene definita “personalizzazione”. Secondo tale approccio è essenziale valorizzare le differenze personali, promuovendo i diversi talenti e permettendo a ciascuno di sviluppare le proprie attitudini cognitive, giungendo a livelli di eccellenza. (Baldacci, 2005) Viene quindi previsto il raggiungimento di obiettivi differenziati attraverso percorsi didattici opzionali, i quali non prevedono specifici traguardi ma tendono a far emergere le diverse potenzialità e forme di intelligenza. La sfera della creatività e quella dell’espressività sono quelle che permettono maggiormente

l'attuazione di questi tipi di percorsi, i quali prevedono comunque una programmazione didattica puntuale e specifica. (Vannini, 2009)

Resta ora da definire, nell'ottica di una scuola e una didattica di qualità, quanto spazio dedicare all'individualizzazione E quanto alla personalizzazione.

Massimo Baldacci, nel suo volume "Personalizzazione o Individualizzazione?" sposa la seguente tesi:

“A questo proposito, riteniamo che, se è vero che le dinamiche della società della conoscenza richiedono all'uomo elevati livelli di competenza sia come produttore, sia come consumatore, sia come cittadino, allora l'esigenza di garantire a tutti una padronanza adeguata delle competenze di base risulta prioritaria. Tali competenze sono infatti la chiave d'accesso sia a una specializzazione professionale (per la quale è indubbiamente prioritaria la promozione del talento), sia, soprattutto, alla piena cittadinanza. In altre parole, se ci si limitasse alla questione della formazione dei produttori, la pista della promozione dei talenti personali potrebbe anche essere considerata prioritaria (anche se le competenze di base tornano in gioco nei momenti di formazione in servizio e, soprattutto, in quelli di riconversione professionale). Ma è l'esigenza di garantire la pari dignità di cittadino (e quindi di persona) che richiede, al di là della specializzazione professionale di ognuno, la solida padronanza delle competenze di base per tutti” (Baldacci, 2005, pp. 27-28).

Per la costruzione degli strumenti osservativi e per la definizione degli indicatori rispondenti ad una didattica di qualità è stato adottato il punto di vista proposto da Massimo Baldacci: è essenziale dare uno spazio maggiore ad una didattica volta all'individualizzazione, poiché solo attraverso di essa sarà possibile contribuire alla crescita di una società democratica, nella quale tutti i soggetti sono portatori di quelle competenze di base necessarie per auspicare ad un effettivo diritto all'uguaglianza e ad una partecipazione alla vita sociale e democratica.

Al contempo ritengo però sia di essenziale importanza dedicare del tempo-scuola ad azioni didattiche volte alla personalizzazione, affinché ciascun soggetto possa sentirsi riconosciuto nella propria individualità e abbia la possibilità di raggiungere l'eccellenza in quelli che sono i propri talenti personali.

Per tale motivo nello strumento d'osservazione dell'attività didattica vi è una sezione dedicata alla personalizzazione degli apprendimenti.

All'idea di personalizzazione è affiancabile il modello dei talenti personali definito da Baldacci nel suo libro "I modelli della didattica", mentre l'individualizzazione risponde alla logica del modello delle "competenze di base". In entrambi sono individuabili alcuni indicatori che identificano un buon insegnamento e rispecchiano l'idea di qualità della quale gli strumenti osservativi sono portatori.

### *5.3.1. Il modello delle competenze di base e l'ottica dell'individualizzazione*

Nel modello delle *competenze di base* viene data particolare importanza alla programmazione, un'azione sistematica e intenzionale, compiuta dall'insegnante, al fine di assicurare il raggiungimento di obiettivi generali mediante specifiche strategie didattiche. Nello specifico, la programmazione per obiettivi e quella per contenuti sembrano meglio rappresentare questo modello. Da esse è possibile estrapolare alcuni indicatori che appartengono ad un buon insegnamento, quali: tenere in considerazione i livelli di partenza, i tempi e le modalità di conoscenza di ciascun alunno, attuando una mediazione didattica tra adulto (docente) e alunno (Baldacci, 2005).

La strategia didattica nella quale si esplica, per eccellenza, l'individualizzazione, è il *Mastery Learning*, elaborata da Bloom e presentata in un articolo del 1968. Essa

prevede la figura di un insegnante che guidi, supporti e controlli l'intero processo di insegnamento-apprendimento, senza mai perdere d'occhio quelle che sono le competenze di base alle quali tutti gli alunni devono giungere. Il percorso prevede continue modificazioni e aggiustamenti delle strategie, dei tempi e dei materiali, che derivano dai *feedback* ricevuti dagli alunni.

Il *feedback*, nella strategia del *Mastery Learning*, viene dato dai momenti di valutazione formativa, che rappresentano il cuore di questo approccio. Dalle informazioni che ne derivano è possibile effettuare una riprogettazione del percorso, una retroazione, mediante la quale monitorare e regolare l'intero processo. Attraverso prove strutturate con l'intento di cogliere dati relativi agli apprendimenti degli alunni, in riferimento agli obiettivi prefissati, sarà possibile ricevere dei *feedback* sull'andamento di ciascuno. Grazie a tali informazioni l'insegnante potrà modificare il *setting* ed attuare una didattica differenziata, che permetta a piccoli gruppi di studenti di consolidare le competenze acquisite e ad altri di recuperare quelle non ancora raggiunte (Vannini, 2009).

Il *Mastery Learning* fu ripreso da Block (1975), il quale enfatizza il discorso sulla qualità dell'istruzione e lo individua come l'approccio maggiormente adeguato perché l'insegnante possa agire direttamente per garantire, a tutti gli studenti, l'opportunità ad apprendere, attraverso una didattica di qualità, che sia in grado di adattarsi alle esigenze di ciascuno.

Secondo l'autore l'insegnante deve realizzare due fasi differenti: una prima preparatoria e una seconda sul campo. Per quanto concerne la preparazione dell'attività, non possiamo disporre di strumenti osservativi che ci permettano di valutarla. Essi, al contrario, risultano essere essenziali per valutare l'azione didattica che l'insegnante mette in atto sul campo, ovvero in classe.

Tuttavia è di fondamentale importanza porre all'insegnante alcune domande, nel momento che precede (preferibilmente) o segue l'osservazione in aula, al fine di comprendere come ha preparato l'intervento che si andrà ad osservare o che è stato osservato. Gli strumenti che messi a punto prevedono alcuni quesiti da

sottoporre al docente, al fine di identificare quale attività sta per proporre, quali obiettivi intende raggiungere e, nel caso in cui si tratti di un momento di valutazione formativa o sommativa, qual è il motivo per cui la sta proponendo.

Per quanto concerne le attività che l'insegnante deve mettere in atto sul campo, la strategia del *Mastery Learning* prevede una serie di azioni che dovrebbero essere compiute al fine di realizzare un buon insegnamento, quali: spiegare agli alunni quali sono gli obiettivi da raggiungere, il livello di apprendimento da conseguire e le attività previste; accertarsi che essi posseggano i prerequisiti necessari; indicare quali sono le prove di verifica che verranno realizzate e i successivi interventi integrativi o di recupero. È inoltre importante comunicare agli allievi aspettative elevate di apprendimento. Per quanto concerne la valutazione, inoltre, il docente dovrebbe somministrare una prova di valutazione formativa al termine dell'argomento trattato, correggerla con tutta la classe e, se si evidenziano lacune, attuare interventi di recupero o integrativi, ai quali deve seguire una nuova prova di valutazione per determinare se tali interventi sono stati efficaci (Block 1983; Baldacci, 2005).

Si delinea quindi l'immagine di un insegnante che programma attentamente la sua azione, definisce quelli che sono gli obiettivi da raggiungere e le strategie più adeguate, predispose prove di valutazione formativa, alle quali far seguire attività di recupero o consolidamento e una prova di valutazione sommativa, in grado di attestare il raggiungimento degli obiettivi prefissati. Nello stesso tempo è un insegnante attenta ai bisogni dei suoi alunni, che comunica aspettative di apprendimento positive e tiene in considerazione i loro bisogni e le loro necessità, condividendo con loro il percorso che dovranno seguire. Risulta inoltre molto importante esporre agli studenti quali obiettivi dovranno raggiungere con l'attuazione di specifiche attività e mediante quali prove di valutazione verrà verificato l'apprendimento conseguito.

Il *Mastery Learning* è stata la strategia didattica che ha permesso di approfondire, anche scientificamente, le problematiche inerenti al diritto all'uguaglianza e alla

diversità, sulla base della quale si sono sviluppate, con alcune differenziazioni, ulteriori strategie.

Come scrive Ira Vannini:

“Se in un certo senso è vero che il mastery learning delinea l’utopia pedagogica di una scuola “di qualità per tutti”, esso tuttavia – da un punto di vista prettamente didattico – deve essere analizzato nelle sue possibili e concrete ricadute pratiche, utili innanzitutto a innescare nei contesti scolastici processi di insegnamento-apprendimento volti a contemplare il diritto alla diversità nei modi e nei tempi dell’apprendere di ciascuno studente e il diritto all’uguaglianza dei traguardi formativi da raggiungere” (Vannini, 2009, p. 138).

Nella scuola di oggi la metodologia di progettazione che risulta essere più adeguata, nell’ottica dell’individualizzazione, è quella dell’unità didattica. Su di essa ci si soffermerà brevemente per descrivere quali sono le prassi che dovrebbe mettere in atto l’insegnante per un buon insegnamento.

La definizione degli obiettivi, che segue ed è strettamente concatenata alla valutazione diagnostica (si veda Vertecchi, 1993), è un momento estremamente importante, pur non essendo osservabile. In essa si riscontra l’intenzionalità che guida la progettazione orientata al raggiungimento delle competenze di base, da parte di tutti gli studenti e in tutti gli ambiti disciplinari. Gli obiettivi educativi, o traguardi di apprendimento, sono individuabili nelle Indicazioni nazionali per il curricolo (2012). Essi vanno esplicitati in obiettivi didattici, specifici, che devono essere espressi in modo chiaro, univoco e in termini comportamentali (Vannini, 2009).

La scelta dei contenuti è un momento altrettanto importante, nel quale è essenziale tenere in considerazione le necessità e le condizioni degli alunni. Per identificare i criteri ai quali far riferimento è possibile adottare la prospettiva di Audrey e Howard Nicholls (1976). Essi ne definiscono quattro:

1. validità: i contenuti dovrebbero essere riferibili alla realtà esperenziale degli alunni, concreti e attuali;
2. significatività: dovrebbero essere inscrivibili nell'obiettivo al quale si fa riferimento;
3. interesse: dovrebbero essere contenuti interessanti per gli alunni, affinché abbiano una funzione motivante;
4. possibilità di apprendimento: essi dovrebbero essere realmente accessibili da parte degli studenti.

A ciascuno di questi criteri è possibile collegare una serie di buone prassi, come ad esempio le azioni dell'insegnante volte a: stimolare la motivazione; proporre contenuti e materiali autentici, ovvero riscontrabili nella realtà in cui lo studente è immerso; predisporre materiali che abbiano una forte connessione con l'argomento che si sta affrontando; collegare nuovi argomenti e contenuti a ciò che l'alunno già possiede; verificare che l'allievo posseda i prerequisiti necessari per affrontare ciò che si sta per proporre; stimolare e lasciare all'alunno la possibilità di scegliere come apprendere, connettendo le nuove conoscenze con quelle già in suo possesso.

Nella progettazione di un'unità didattica è inoltre necessario definire la metodologia che si intende adottare, l'insegnante dovrebbe porre particolare attenzione a quelli che sono i diversi stili linguistici e cognitivi dei suoi alunni, proponendo i contenuti secondo le diverse modalità, metodologie e bilanciando gli stili verbali (Vannini, 2009), lasciando inoltre la possibilità agli alunni di scegliere quello più adeguato e rispondente alle proprie modalità di appropriazione dei contenuti.

Esporre agli studenti quali obiettivi dovranno raggiungere, quali attività si sta per proporre e mediante quali prove di valutazione verrà verificato il raggiungimento degli obiettivi prefissati, risulta essere un'azione molto importante affinché gli studenti siano consapevoli del percorso che stanno per svolgere, delle "modalità di conoscenza" che dovranno attivare e delle finalità che si intendono perseguire.

Ira Vannini, riprendendo il pensiero di Anna Salerni (2005) evidenzia come anche il mantenimento della disciplina in classe debba essere uno stile d'insegnamento consapevole e intenzionale: l'"autorevolezza consapevole" con la quale l'insegnante si approccia nelle diverse situazioni didattiche influisce fortemente sulla creazione di un *setting* che favorisca l'apprendimento.

Inoltre, in un'ottica di individualizzazione, è essenziale che il docente predisponga attività, soprattutto per quanto concerne il recupero e il potenziamento, che presentino metodologie differenti, così da riuscire a sollecitare ciascun alunno e avvicinarsi il più possibile alle modalità cognitive e linguistiche a lui più consone.

Anche per quanto concerne la predisposizione di strumenti e materiali, sarebbe importante che l'insegnante riuscisse a mediare tra strumentazioni didattiche tradizionali e nuove tecnologie (Vannini, 2009). Essi dovrebbero essere, inoltre, ben conosciute dal docente e fruibili da parte degli studenti, ad esempio l'utilizzo della LIM (Lavagna Interattiva Multimediale) in aula non ha molto senso se gli allievi non hanno la possibilità di esplorarne le molteplici potenzialità, ma viene utilizzata semplicemente come una tradizionale lavagna.

Il presupposto è immancabilmente quello di una progettazione consapevole, nella quale la scelta di utilizzare uno specifico strumento, materiale o metodologia risponde a specifiche necessità conoscitive, accompagnata da una flessibilità che lascia aperte le porte alla possibilità di mediazione con gli alunni su alcuni elementi quali: l'utilizzo degli spazi, la definizione delle regole, la gestione dei tempi e la scelta del "mediatore" didattico.

Gli indicatori riferibili ad un buon insegnamento, individuati a partire dall'analisi delle strategie del *Mastery Learning* e dell'unità didattica, sono stati inseriti all'interno dello strumento d'osservazione dedicato all'attività didattica e valutativa.

In conclusione, il raggiungimento delle competenze di base risulta essere la prerogativa essenziale per una scuola democratica, che riveste un ruolo politico e

culturale di estrema importanza nella società odierna, in grado di garantire a ciascun il raggiungimento di quelle competenze necessarie per poter vivere da cittadino attivo.

Tuttavia si è ritenuto essenziale prevedere una sezione, contenuta nel PraDiVaP dedicata alla valutazione della personalizzazione didattica e, nello specifico, alle attività laboratoriali creativo-espressive, poiché, come già esplicitato da Ira Vannini e da Massimo Baldacci, ciascun individuo possiede il diritto alla “diversità”, ovvero ha il diritto a sviluppare le proprie eccellenze cognitive, i propri talenti.

### *5.3.2. Il modello dei talenti personali e l’ottica della personalizzazione*

Claparède, nel 1920, afferma che la scuola dev’essere rispondente alle necessità degli alunni, deve far in modo che ciascun individuo possa sviluppare le proprie attitudini. Egli individua nel *sistema delle opzioni*, ovvero la possibilità per l’allievo di scegliere quali lezioni seguire, la strategia che maggiormente favorisce la realizzazione di tale presupposto, che dev’esser ovviamente affiancato da un programma volto all’acquisizione delle competenze di base.

Il modello, tra quelli proposti da Massimo Baldacci, che incarna maggiormente l’ottica della personalizzazione è quello dei “talenti personali” e da esso derivano, come esplicitato precedentemente, alcuni indicatori di un insegnamento di qualità inseriti nello strumento d’osservazione sistematica.

In tale prospettiva la programmazione è volta ad individuare i percorsi e gli strumenti più idonei alle necessità formative dei singoli alunni, i quali possono scegliere percorsi formativi personalizzati volti al raggiungimento di obiettivi differenziati.

La didattica personalizzata, inoltre, attiene principalmente alla sfera della creatività e dell'espressività, ponendo una particolare attenzione alla dimensione del gruppo e promuovendo il rispetto e la valorizzazione delle specifiche individualità (Vannini, 2009).

Affinché sia realizzabile una progettazione personalizzata, è necessario prevedere una certa flessibilità negli spazi e nei tempi così come un'apertura alle proposte educative provenienti dal territorio, nell'ottica di un *sistema formativo integrato* che, come affermato da Franco Frabboni (1998) consenta una complementarità tra i percorsi proposti dalle istituzioni scolastiche e le offerte educative provenienti dal territorio.

Il modello che viene proposto nel testo di Massimo Baldacci, come maggiormente rispondente alle necessità derivanti dallo sviluppo dei talenti personali, è quello dello *sfondo integratore*. Inizialmente il concetto di "sfondo" era pensato solo in relazione a scenari fantastici, successivamente è stato esteso ed applicato ad altri contesti, quali ad esempio quello del laboratorio. (Baldacci, 2004).

Nella scuola primaria la programmazione per sfondi integratori è difficilmente riscontrabile, probabilmente per esigenze didattiche o legate allo sviluppo cognitivo dei bambini, mentre l'ipotesi del laboratorio e la predisposizione di progetti didattici, dei quali parlerò in seguito, sono quelle che risultano essere maggiormente praticate, rendendo possibile una didattica personalizzata. Come specifica Massimo Baldacci:

“In tale prospettiva l'insegnante rinuncia al ruolo di elargitore di conoscenza e si assume il compito di pensare l'organizzazione, individuando spazi, tempi, regole, attività, percorsi formativi che possano far emergere la specificità del profilo cognitivo di ogni alunno. Lo sfondo, inteso come laboratorio, consente di acquisire abilità, che sono sollecitate e consolidate, come sostiene Olson, dall'uso reiterato di determinati media, risultando così adeguato all'espressione e al potenziamento dei talenti” (Baldacci, 2004, p. 139).

La programmazione volta in questa direzione prevede l'individuazione di tematiche, la suddivisione delle attività in ambiti, l'organizzazione di spazi, tempi, materiali e risorse (interne o esterne alla scuola). Le modalità di valutazione non potranno essere comparabili con quelle previste per una didattica individualizzata. Sarà necessario prevedere un momento di valutazione iniziale nel quale individuare i bisogni e gli interessi dei bambini, nonché i traguardi generali a cui volgere, per poi verificare, al termine del percorso, se i mezzi e le strategie adottate sono state adeguate per l'attuazione di percorsi differenziati.

Gli spazi utilizzati per i laboratori possono essere interni alla scuola, come ad esempio le classi stesse o le aule allestite *ad hoc* su specifici ambiti, oppure esterni alla scuola. Inoltre in essi è previsto l'utilizzo di sistemi simbolici eterogenei, che si accostino alle molteplici modalità di conoscenza. Gli alunni hanno la possibilità di imparare facendo, mentre il docente dovrebbe essere colui che sostiene, consiglia e assiste gli studenti durante l'esperienza (Baldacci, 2004).

La strategia didattica che sembra rispondere maggiormente alle esigenze poste dalla personalizzazione è quella del progetto didattico, nella quale ricadono specifici modelli, quali la progettazione per sfondi integratori, quella per concetti e per situazioni (Vannini, 2009). Essa dovrebbe essere affiancata o agire in sinergia con l'utilizzo dei laboratori come luoghi privilegiati per la costruzione di conoscenze di tipo superiore di natura convergente o divergente, corrispondenti essenzialmente alle competenze metacognitive.

La caratteristica peculiare di questa tipologia di progettazione è sicuramente la multidisciplinarietà e la connessione con i saperi riferibili al quotidiano; in essa prevalgono inoltre le dimensioni cognitive dell'apprendimento per costruzione e per scoperta, attraverso la valorizzazione "dell'iniziativa e della responsabilità" degli studenti. (Ghelfi & Guerra, 1993).

La progettazione prevede l'identificazione di una "rete di obiettivi", una definizione a maglie larghe delle attività didattiche da realizzare e una valutazione finale, di tipo sommativo, che, oltre alle prestazioni dell'allievo, tenga in

considerazione il percorso compiuto, il processo che ha condotto all'acquisizione di determinate conoscenze o competenze.

Il docente dovrebbe, inoltre, assumere un atteggiamento non direttivo ma che, al contrario, solleciti lo studente nel percorrere autonomamente il proprio percorso e lo sostenga nel caso in cui sorgano delle problematiche. Il suo compito è quello di allestire gli spazi offrendo situazioni stimolanti, e favorire la “dimensione del gruppo”, come soggetti che condividono un percorso di apprendimento (Vannini, 2009).

Come esplicitato nel volume scritto da Dario Guelfi e Luigi Guerra:

“Proprio in questa prospettiva, il progetto didattico assegna ai docenti compiti essenzialmente di stimolazione e di sostegno “tecnico” dell'itinerario didattico, al servizio dell'autonomia degli allievi nelle fasi dell'elaborazione e della conduzione dell'esperienza. Loro compito è inoltre assicurare un clima e modi di lavoro democratici, aperti al contributo di tutti, attenti a non consentire l'eventuale insorgere di fenomeni di emarginazione e di subalternità” (Ghelfi & Guerra, 1993, p. 161)

Il laboratorio, come esplicitato, risulta esser il luogo privilegiato nel quale realizzare i progetti didattici, se considerato e agito come spazio nel quale lo studente può costruire autonomamente le proprie competenze attraverso l'esperienza diretta.

Esso dovrebbe essere (Ghelfi & Guerra, 1993):

- un “contenitore di strumenti” inerenti alla specifica area tematica al quale è dedicato;
- un “archivio di itinerari didattici”, di percorsi che possono essere realizzati dagli alunni, che non implicano una determinata strada da seguire ma sono aperti alle sollecitazioni provenienti da coloro che ne usufruiscono;
- un “ambito di continua progettazione e sperimentazione culturale” nel quale lo studente possa mettere in atto le proprie conoscenze metacognitive.

Un'ulteriore peculiarità del laboratorio è la molteplicità dei linguaggi che esso stesso presenta: l'insegnante dovrà predisporre attività e materiali in grado di toccare tutti i canali comunicativi, da quello verbale a quello corporeo, così da mettere lo studente in grado di poter disporre dell'intero universo comunicativo, in grado di attivare le molteplici modalità cognitive (Frabboni, 2005).

Esso è inoltre il luogo nel quale il docente può favorire la cooperazione con e tra gli allievi, (è il luogo privilegiato per il lavoro di gruppo) poiché caratterizzato da dinamiche relazionali molto diverse da quelle che emergono durante la normale attività didattica.

Per concludere con le parole di Franco Frabboni:

“il laboratorio è il solo luogo formativo nel quale possono trovare compresenza le tre nevralgiche competenze professionali dell'insegnante: il sapere (gli alfabeti di base, nonché quelli di livello superiore: convergenti e divergenti), il saper-fare (la capacità di progettare, di sperimentare, di individualizzare l'apprendimento, di fare-ricerca e creatività, di misurare-evalutare) e il saper-interagire (la capacità di attivare relazioni e dinamiche interpersonali positive con gli allievi e i colleghi)” (Frabboni, 2005, p. 42).

### *5.3.3. Una sintesi dei due modelli proposti*

L'analisi delle principali modalità di programmazione riferibili all'individualizzazione e alla personalizzazione, e dei relativi modelli delineati da Massimo Baldacci, ha facilitato l'individuazione di alcune caratteristiche riferibili ad un buon insegnamento, attraverso le quali è stato possibile costruire gli indicatori presenti nello strumento volto all'osservazione delle prassi didattiche.

La seguente tabella (Tabella 2) vuole essere una sintesi dei principali fattori riferibili ad un *good teaching* ricavati dalle strategie appena descritte:

Tab 2: Sintesi dei principali fattori riferibili ad un *good teaching*

<i>Modello delle COMPETENZE DI BASE - INDIVIDUALIZZAZIONE</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tenere in considerazione i livelli di partenza, i tempi, i ritmi e le modalità di conoscenza di ciascun alunno.</li> <li>✓ Accertarsi che essi posseggano i prerequisiti necessari, collegando nuovi argomenti e contenuti a ciò che l'alunno già possiede</li> <li>✓ Comunicare agli allievi aspettative elevate di apprendimento.</li> <li>✓ Definire con chiarezza, comunicare e condividere di obiettivi, argomenti, livelli di apprendimento da conseguire e attività previste.</li> <li>✓ Esplicitare le prove di verifica che verranno realizzate e i successivi interventi integrativi o di recupero</li> <li>✓ Valutazione formativa come azione di monitoraggio e retroattiva.</li> <li>✓ Modificare il percorso in base ai <i>feedback</i> ricavati dai momenti di valutazione formativa o dalle osservazioni strutturate.</li> <li>✓ Attivare gruppi di recupero/consolidamento in seguito a VF.</li> <li>✓ Valutazione sommativa come bilancio del percorso realizzato e delle competenze acquisite.</li> <li>✓ Stimolare la motivazione.</li> <li>✓ Proporre contenuti e materiali autentici e che abbiano una forte connessione con l'argomento che si sta affrontando.</li> <li>✓ Lasciare all'alunno la possibilità di scegliere come apprendere connettendo le nuove conoscenze con quelle già in suo possesso.</li> <li>✓ Proporre i contenuti secondo le diverse modalità (linguistiche e cognitive), metodologie, bilanciando gli stili verbali.</li> <li>✓ Utilizzo mediato tra strumentazioni didattiche tradizionali e nuove tecnologie</li> </ul>

(dovrebbero essere ben conosciute dal docente e fruibili da parte degli studenti).

- ✓ Mediare con gli alunni su alcuni elementi quali: l'utilizzo degli spazi, la definizione delle regole, la gestione dei tempi e la scelta del "mediatore" didattico.

#### Modello dei TALENTI PERSONALI - PERSONALIZZAZIONE

- ✓ Prevedere una certa flessibilità negli spazi e nei tempi.
- ✓ Utilizzare materiali e risorse interne o esterne alla scuola.
- ✓ Individuare tematiche rispondenti agli interessi degli studenti e suddivisione delle attività in ambiti.
- ✓ Prevedere un momento di valutazione iniziale nel quale individuare i bisogni e gli interessi dei bambini, nonché i traguardi generali a cui volgere.
- ✓ Verificare, al termine del percorso, se i mezzi e le strategie adottate sono state adeguate per l'attuazione di percorsi differenziati.
- ✓ Prevedere l'utilizzo di sistemi simbolici eterogenei, che si accostino alle molteplici modalità di conoscenza.
- ✓ Assumere un atteggiamento non direttivo, ma sostenere, consigliare e assistere gli studenti durante l'esperienza.
- ✓ Valorizzare l'iniziativa e la responsabilità" degli studenti.
- ✓ Allestire gli spazi offrendo situazioni stimolanti.
- ✓ Favorire la "dimensione del gruppo".
- ✓ Favorire la cooperazione con e tra gli allievi, mediando se necessario, eventuali situazioni di conflittuali.
- ✓ Predisporre attività e materiali in grado di toccare tutti i canali comunicativi.

## 5.4. La valutazione

La valutazione, sia essa considerata nella sua accezione formativa (*formative*) o sommativa (*summative*) (Scriven, 1967), riveste un ruolo di centrale importanza in una scuola democratica e di qualità, che aspiri all'acquisizione delle competenze di base da parte di tutti gli allievi.

Attraverso la valutazione, se condotta in modo sistematico e rigoroso, sarà possibile verificare l'effettivo raggiungimento degli obiettivi educativi e didattici, nonché prevedere interventi di recupero e potenziamento.

Attorno ad essa, quindi, ruota la funzione formativa dell'istituzione scolastica, intesa come effettiva possibilità di acquisire quelle che sono le conoscenze e le competenze necessarie per condurre una vita da cittadini attivi.

Risulta quindi essenziale individuare, al fine della ricerca, quali sono le prassi didattiche che riflettono buone modalità di effettuare la valutazione, per poterle trasporre in indicatori osservabili che siano in grado di restituire l'immagine di un insegnante competente, che sappia garantire ad ogni singolo alunno il diritto all'uguaglianza e il diritto alla diversità.

L'ambito della valutazione che approfondirò è quello relativo ai risultati d'apprendimento degli allievi, attraverso il quale il docente dovrebbe monitorare e regolare il processo di insegnamento-apprendimento, al fine di raggiungere gli obiettivi curriculari. La sua funzione principale è appunto quella di fornire all'insegnante dei *feedback* necessari ad orientare la propria azione didattica (Vannini, 2009).

In tale ambito la valutazione assume due principali funzioni tra di loro complementari: quella formativa e quella sommativa. Entrambe trovano massima espressione in una didattica volta all'individualizzazione, nello specifico attraverso le strategie del *Mastery Learning* e dell'Unità didattica.

La valutazione, come scrive Gaetano Domenici nel "Manuale della valutazione scolastica" (1993)

“è l’atto (e al tempo stesso la conseguenza) dell’attribuzione di valore a qualcosa o qualcuno, a un fatto come ad un evento o ad una o più numerose loro qualità. Per far diventare tuttavia punto di riferimento comune, intersoggettivo, il valore attribuibile o attribuito a qualcosa (...) occorre che le modalità e lo strumento di “misura” impiegati, cioè le operazioni compiute e il metro di paragone usato per attribuire quel dato valore a quel preciso evento, siano resi espliciti” (Domenici, 1993, p. 4).

Risulta inoltre essenziale comunicare ed informare gli studenti circa la “scala di misura” utilizzata per l’attribuzione di un giudizio o di un voto, ovvero esplicitare quale valore viene assegnato a ciascuna conoscenza o competenza che viene richiesta durante lo svolgimento del compito.

Occorre in tal senso, come esprime Davide Capperucci (2011) riprendendo il pensiero di Gaetano Domenici, riscoprire il “valore positivo della valutazione”, laddove il processo valutativo non ha come fine ultimo la sanzione, ma si pone come strumento d’analisi, da utilizzare in itinere, da cui si possano sviluppare ulteriori interventi volti al raggiungimento delle competenze di base o quelle superiori. La valutazione, se considerata da questa prospettiva, non è altro che il mezzo privilegiato affinché ciascuno studente possa raggiungere il successo formativo.

La valutazione, in generale, dovrebbe configurarsi come un processo rigoroso ed affidabile, nel quale l’insegnante raccoglie i dati, relativi ai risultati d’apprendimento degli alunni (misurazione), che poi andrà ad interpretare (valutazione) per poter attribuire un giudizio ai risultati raggiunti (Vannini, 2009). Valutare utilizzando una modalità rigorosa implica l’identificare con chiarezza quale sarà l’“oggetto” della valutazione e quali saranno le modalità per raccogliere il dato (Gattullo, 1967). Affinché tale rigore venga rispettato è necessario individuare alcuni indicatori che siano rappresentativi delle competenze che si vogliono valutare e degli obiettivi prefissati, ovvero alcune

variabili chiare e concrete che siano espresse in modo operativo e siano significative rispetto all'oggetto della valutazione (Benvenuto, 2003).

Un chiara determinazione degli obiettivi agevola anche la scelta del tipo di prova più adatta da costruire per rilevare quel determinato tipo di apprendimento.

È proprio partendo da una formulazione chiara degli obiettivi che l'insegnante può individuare la prova che risulta maggiormente coerente con gli elementi che si vogliono valutare (Domenici, 1993).

Le tipologie di prove utilizzabili nella valutazione degli apprendimenti sono collocabili in una linea retta che va dalle prove tradizionali (maggiormente soggettive) a quelle strutturate (oggettive). Tale classificazione utilizza come criteri di classificazione l'apertura o la chiusura degli stimoli e delle risposte (per un approfondimento si rimanda al volume di Gaetano Domenici, "Manuale della valutazione scolastica", 1993). Le prove oggettive, o strutturate, posseggono delle caratteristiche tali da permettere di ottenere, con maggiore accuratezza e qualità, informazioni in merito ai risultati raggiunti. La ricerca docimologica le ha identificate come gli strumenti più validi ed attendibili per verificare l'esito degli interventi didattici (Mason, 1996). Mario Gattullo (1978) puntualizza che l'utilizzo dei test, delle prove strutturate, è essenziale se il fine è quello di ottenere una diagnosi accurata tale da controllare i livelli di apprendimento ai quali gli studenti sono giunti, per poi progettare adeguate attività di recupero o consolidamento.

Allo stesso tempo tali prove non risultano essere esaustive per la valutazione di tutte le competenze previste. Ad esempio il *saper parlare*, così come quelle abilità che prevedono una connessione tra il *sapere* e il *saper fare*, necessitano di prove con una bassa strutturazione (aperte o semistrutturate), come ad esempio le interrogazioni, i colloqui o la costruzione di artefatti. (Domenici, 1993).

Per rispondere all'esigenza di contemplare prove che permettano di valutare competenze non individuabili con prove strutturate (generalmente proposte in forma scritta), è stata prevista una sezione dello strumento d'osservazione

dedicata alle prove orali, poiché sono una pratica largamente utilizzata nella scuola primaria, pur non avendo, a primo acchitto, una chiara ed esplicita strutturazione.

Un ulteriore approfondimento che avvalora l'utilizzo complementare di prove strutturate e non strutturate è quello che ci viene proposto da Dario Ghelfi e Luigi Guerra nel volume "La programmazione educativa e didattica" (1993). Secondo gli autori nel caso in cui gli obiettivi da valutare siano di tipo "elementare o intermedio" sarà necessario utilizzare delle prove oggettive (si veda ad esempio M. Gattullo (1967), *Didattica e docimologia*, Roma: Armando; B. Vertecchi (1976), *valutazione formativa*, Torino: Loescher; L. Maragliano & B. Vertecchi (1978), *La valutazione nella scuola di base*, Roma: Editori Riuniti). Nel caso invece in cui gli obiettivi da valutare siano riferibili a conoscenze metacognitive, quindi siano di tipo "superiore", convergente o divergente, sarà preferibile predisporre prove aperte o semistrutturate (per approfondimenti si rimanda al volume di G. Domenici (1991), *Gli strumenti della valutazione*).

Un momento di estrema importanza dell'atto valutativo risulta essere quello della somministrazione delle prove di verifica. Le prassi messe in atto dall'insegnante, la qualità delle sollecitazioni che pone agli allievi e le condizioni generali in cui essi si troveranno ad eseguire la prova contribuiscono largamente a determinare l'affidabilità delle informazioni che si otterranno.

Gaetano Domenici (1993) sottolinea che, a prescindere dalla tipologia di prova proposta, è essenziale che in classe ci sia un clima di serenità, nel quale ciascun alunno ha la possibilità di concentrarsi ed impegnarsi nella verifica senza essere distratto, tanto quanto è fondamentale che l'insegnante vigili sul corretto svolgimento della prova, ovvero controlli che gli studenti non scambino opinioni, punti di vista o copino da altri. Una collaborazione tra gli studenti produrrebbe un raccolta di informazioni non valide in merito ai livelli d'apprendimento raggiunti, nonché un'immagine sbagliata delle lacune sulle quali riprogettare interventi di recupero, i quali, a loro volta, risulterebbero assolutamente inutili e non efficaci.

Tuttavia è indispensabile che gli studenti comprendano le modalità corrette per fornire le risposte ai quesiti posti nella prova, affinché non diventino esse stesse motivo di errore.

Nella strutturazione dello strumento d'osservazione si è scelto di adottare, come indicatori di buone prassi riferibili alla somministrazione e allo svolgimento della prova, le procedure definite da Gaetano Domenici ed illustrate nella figura seguente (Figura 4):

Fig.4: Istruzioni per la somministrazione delle prove oggettive (Domenici, 1993, p. 90-91)

ISTRUZIONI PER LA SOMMINISTRAZIONE DELLE PROVE OGGETTIVE

- 1) Informare gli allievi che verrà loro somministrata una prova oggettiva di verifica (di comprensione della lettura e/p dell'apprendimento) (...).
- 2) Illustrare sinteticamente le finalità generali che si vogliono perseguire attraverso l'iniziativa – per esempio conoscere le modalità di impiego da parte dei soggetti che hanno quell'età, di certe parole, di determinate frasi, delle modalità di lettura, degli apprendimenti conseguiti, ecc. – avendo cura di sdrammatizzare la situazione collocandola nelle normali attività didattiche o mostrando, con degli esempi, la somiglianza della prova con molte delle operazioni che vengono svolte nel fare scuola quotidiano da allievi e insegnanti.
- 3) Far comprendere che i risultati non saranno fiscalizzati, ma concorreranno a fornire ulteriori elementi conoscitivi non solo per la formulazione dei giudizi valutativi, ma anche e soprattutto per consentire a tutti di padroneggiare le abilità-obiettivo della formazione, e che tuttavia la richiesta di apporre sul primo foglio il loro nome e cognome è giustificata dalle procedure di analisi dei dati e dalla necessità di discutere poi con il loro docente i risultati della prova, al fine di arricchire o meglio calibrare le successive attività scolastiche.
- 4) Distribuire il test avvertendo tutti di trascrivere subito nome e cognome e di attendere il via che verrà dato quando saranno terminate le istruzioni sulle

operazioni da compiere.

- 5) Illustrare con molta chiarezza e semplicità le caratteristiche del test, ovvero la tipologia delle domande; indicare l'operazione di scelta che gli allievi devono compiere per ogni tipo di domanda (...); far notare che tutti i quesiti che richiedono una stessa operazione per la scelta o la formulazione della risposta sono accorpate e preceduti dalla omologa spiegazione; informare che è utile rispondere quando si è abbastanza certi dell'esattezza della risposta scelta e di non bloccarsi sulle domande alle quali non si sa rispondere (...).
- 6) Illustrare alla lavagna con opportuni esempi le modalità di registrazione delle risposte esatte per ciascuna tipologia di item che compongono la prova. Sarebbe utile che ogni sezione del test fosse preceduta da item esemplificativi (...).
- 7) Indicare a tutti le modalità da seguirsi nel caso si desideri cambiare una scelta di risposta già compiuta. (...) Avvertire che se la risposta esatta a un item è una e una sola, non è possibile darne due, pena la non attribuzione del punteggio anche se una delle due risposte dovesse risultare esatta. (...)
- 8) Informare gli allievi se sono o meno previste delle penalizzazioni per le risposte sbagliate nel calcolo del punteggio complessivo da attribuirsi a ciascuna prova. Se è prevista una penalizzazione spiegarne le ragioni (...)
- 9) Comunicare il tempo concesso per la prova e se esso verrà rigorosamente rispettato – dandone in tal caso giustificazione (...) –, o se si sarà abbastanza flessibili nel concederne ulteriormente prima che il test venga ritirato.
- 10) Far comprendere a tutti gli allievi che per garantire l'affidabilità dei risultati della somministrazione della prova e per organizzare nuove attività didattiche davvero congruenti con le necessità del gruppo-classe considerato, è indispensabile che durante la prova non si disturbino i compagni, con i quali è peraltro vietato comunicare verbalmente o per iscritto (o in qualche altra forma). Informare se è possibile o meno consultare libri, appunti, o altro materiale, e che il controllo che verrà effettuato per garantire tale situazione non ha assolutamente carattere punitivo.

Si avvertiranno infine gli allievi che nel caso avessero bisogno di alcune ulteriori delucidazioni durante lo svolgimento della prova, queste devono essere richieste ai docenti che provvederanno a dare le opportune risposte collettivamente, a tutto l'intero gruppo, per evitare che chi le formula si avvantaggi rispetto agli altri, e che comunque quesiti e risposte non possono riguardare i contenuti della prova bensì solo gli aspetti tecnici della formulazione o della scelta delle risposte agli item. Il tempo della consegna va trascritto alla lavagna e 10 minuti prima della scadenza occorre informare gli allievi del tempo ancora a disposizione.

Tali indicatori sono stati pensati per la somministrazione di prove oggettive. Nel caso specifico della scuola primaria, gran parte delle prove di valutazione che vengono effettuate non sono costituite da prove perfettamente strutturate, si presentano spesso con tipologie miste. Tuttavia si è reputato importante estrapolare gli indicatori delle prassi didattiche dalle istruzioni delineate da Domenici, apportando alcune modifiche desunte dalle peculiarità emerse durante le osservazioni sul campo.

Complessivamente, si può affermare che le sollecitazioni che l'insegnante pone agli studenti affinché dimostrino le conoscenze acquisite e le esplicitino nella prova di valutazione conferisce validità alla valutazione, così come la determinazione di parametri non ambigui per la correzione della prova stessa conferisce ad essa un alto livello di attendibilità.

Appare inoltre essenziale che l'insegnante condivida con gli studenti gli obiettivi della prova, le modalità di compilazione, così come i criteri di valutazione, assicurandosi che la prova avvenga in un clima rilassato e sereno.

Lucia Mason (1996), prendendo spunto dalla distinzione proposta da Gattullo e Giovannini (1989) in merito alle operazioni necessarie al controllo scolastico, utili cioè a valutare il livello di raggiungimento degli obiettivi preposti da parte degli allievi, individua tre fasi, che completano, rafforzano le idee finora presentate e sono utili alla determinazione dell'idea di *good teaching*.

La prima fase prevede la “determinazione dell’oggetto del controllo” strettamente connessa alla determinazione degli obiettivi, ovvero la scelta di quali conoscenze e competenze degli studenti si vogliono rilevare.

La seconda fase è quella della “misurazione”, grazie alla quale è possibile acquisire le informazioni, in merito agli oggetti precedentemente determinati, sotto forma numerica e quantitativa. Essa è costituita di 3 momenti: la “stimolazione” ovvero l’attivazione dei comportamenti richiesti mediante specifici stimoli, quali ad esempio i questionari, le interrogazioni, ... ; la “registrazione”, da parte degli studenti, dei comportamenti precedentemente attivati da parte (potrebbe trattarsi delle risposte date alle domande a cui vengono sottoposti); la “lettura” dei dati che sono stati raccolti, ovvero il conteggio delle risposte esatte, degli errori ortografici, ....

La fase successiva riguarda l’interpretazione dei dati raccolti, che consente di affermare se l’obiettivo è stato raggiunto in modo “non sufficiente”, “sufficiente” o “più che sufficiente”.

L’ultima fase consente invece di esprimere una valutazione dei risultati conseguiti, ovvero permette di esprimere ciò che è stato interpretato mediante l’utilizzo di giudizi, numeri o lettere.

Dopo aver descritto quali sono le caratteristiche peculiari della valutazione e quali prassi dovrebbero essere messe in atto dall’insegnante, è interessante approfondire le modalità che essa può assumere, in base alle quali si esplicano specifiche funzioni.

possedere

In generale si possono quindi distinguere tre tipi di valutazione:

- valutazione *diagnostica*: volta ad individuare i punti di forza e di criticità di ciascun allievo, nonché i suoi prerequisiti cognitivi e di apprendimento;
- valutazione *formativa*: tesa a fornire *feedback* sull’andamento dell’apprendimento, essenziale per progettare, attraverso percorsi didattici differenziati, interventi di recupero o potenziamento. L’obiettivo non è

quello di fornire un “voto” ma di cogliere, laddove esistenti, le lacune degli studenti, le conoscenze e le competenze non ancora consolidate (per quanto riguarda i traguardi e gli obiettivi identificati per ciascuna specifica sequenza didattica) (Vertecchi, 1976);

- valutazione *sommativa*: da effettuare al termine dell’unità didattica o dell’argomento trattato, quando si ritiene che gli apprendimenti siano stati ultimati. Essa è utile a fornire un quadro esaustivo sul raggiungimento degli obiettivi prefissati (Vertecchi, 1984).

Nello strumento d’osservazione messo a punto sono state prese in considerazione le prassi dell’insegnante in merito ai momenti di valutazione formativa e sommativa poiché sono quelle maggiormente incisive e praticate nella scuola primaria.

La valutazione diagnostica ha anch’essa una funzione essenziale ma, considerato che la sua principale finalità è quella di orientare il processo di insegnamento-apprendimento in fase embrionale, essa è considerabile e verificabile, attraverso uno strumento d’osservazione strutturato, come una valutazione di tipo formativo.

#### *5.4.1. La valutazione formativa e la valutazione sommativa*

Il concetto di valutazione formativa fu introdotto per la prima volta in Italia da Benedetto Vertecchi nel 1976 ed è entrata a pieno titolo nella legislazione scolastica con la Legge n. 517 del 1977. Con la legge n. 148 del 1990 “Riforma dell’ordinamento della scuola elementare” viene ribadito il ruolo contrale delle attività di verifica e di valutazione, in itinere e finali, in riferimento alla programmazione curricolare. Dalla fine degli anni Novanta fino al 2007, con la pubblicazione delle “Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione”, la valutazione formativa perde la sua centralità e la normativa indica una spiccata propensione verso una valutazione degli

apprendimenti utile anche ad una valutazione di sistema, in un'ottica di miglioramento della qualità dell'offerta formativa.

Con le Indicazioni Nazionali del 2007 e la successiva riedizione del 2012, la valutazione formativa torna ad assumere un ruolo centrale nella promozione delle competenze chiave.

Benedetto Vertecchi (1976) riconosce alla valutazione formativa la funzione principale di fornire all'insegnante un "rete fittissima da informazioni" tali da favorire la progettazione di interventi didattici differenziati, in grado di rispondere alle necessità emerse. Inoltre tale pratica permetterebbe al docente di disporre di informazioni analitiche sulle abilità di ogni singolo allievo sia in merito a quelle acquisite sia in riferimento a quelle in cui egli incontra maggiori difficoltà, al fine di attivare efficaci percorsi compensativi e di recupero in grado di incidere sulla qualità dei risultati scolastici (Vertecchi, 2003).

Come ben specificato da Gaetano Domenici:

"Durante il processo di insegnamento/apprendimento la valutazione formativa consentirà l'identificazione, in itinere appunto, dell'apprendimento e delle lacune dei singoli e quindi dei punti deboli e di quelli forti degli allievi come dell'approccio didattico seguito, così che sia resa possibile e intenzionale una base informativa per il miglioramento della qualità dell'istruzione che essenzialmente consiste nell'adeguare la proposta didattica alle esigenze verificate, con l'allestimento, per esempio, di itinerari di recupero e sostegno diversificati, sia individualizzati, sia per piccoli gruppi che collettivi" (Domenici, 1993, p. 31).

Da quanto sostenuto fin ora si desume come tale valutazione non abbia assolutamente una funzione "fiscale", ovvero non prevede che venga fornito un voto ma che l'insegnante attraverso di essa sia in grado di restituire a ciascun alunno un quadro effettivo delle abilità raggiunte e delle lacune da colmare.

La valutazione formativa viene generalmente associata ad una didattica volta all'individualizzazione, poiché in essa può esprimere appieno tutte le sue potenzialità di regolazione del processo di insegnamento-apprendimento.

Con il *Mastery Learning*, la strategia che, come esplicitato nei precedenti paragrafi, è perfettamente inscrivibile nel “modello delle competenze di base”, il momento della valutazione assume una centralità della quale fino a quel momento non aveva mai goduto. Secondo i teorici di tale approccio non è più sufficiente avere a disposizione i risultati finali dell'apprendimento, ma è necessario disporre di notizie “diagnostiche” (da qui deriva, terminologicamente, l'identificazione della valutazione formativa come funzione diagnostico-formativa) che devono essere ricavate durante l'intero processo di insegnamento-apprendimento (Baldacci, 2005). La progettazione di Unità didattiche presenta le stesse caratteristiche e anche in essa è possibile rintracciare la centralità di tale modalità valutativa.

In questi strategie di programmazione si ha quindi una massima considerazione della funzione formativa della valutazione, come *feedback* necessario all'insegnante per orientare l'attività didattica e predisporre percorsi differenziati, affinché tutti gli alunni possano giungere ad acquisire le competenze di base.

La possibilità di realizzare una didattica individualizzata è fortemente connessa alla predisposizione di momenti valutativi realizzati con rigore metodologico e sistematicità, volti a rilevare le difficoltà dell'allievo e proporre percorsi di recupero, o consolidamento, rivolti a piccoli gruppi. Il *feedback* ottenuto da prove di verifica formativa consente di disporre di un monitoraggio costante delle pratiche e di regolare il processo di insegnamento-apprendimento verso la qualità formativa auspicata. (Vannini, 2009).

Nel modello delle “competenze di base” si evidenzia come, al fine di attuare un buon insegnamento, è essenziale che il docente nella fase preparatoria stabilisca con precisione ciò che vuole valutare, predisponga la prova (formativa o sommativa) da somministrare in modo che sia in grado di misurare effettivamente

il raggiungimento degli obiettivi prefissati e che i risultati ottenuti da essa non siano ambigui.

Viene inoltre evidenziato che nella fase “sul campo” l’insegnante dovrà mettere in atto alcune prassi, quali: verificare il possesso, da parte degli studenti, dei pre-requisiti essenziali per affrontare l’argomento; somministrare la prova di valutazione formativa al termine della sequenza didattica, correggere al prova insieme alla classe e, nel caso in cui emergano delle lacune, attuare degli interventi di recupero individualizzati, per piccoli gruppi; dovrà successivamente verificare con un’ulteriore prova se il percorso di recupero è andato a buon fine (Baldacci, 2005).

È quindi essenziale che l’insegnante predisponga del materiale integrativo o di recupero da utilizzare in seguito ai risultati ottenuti dalle prove di valutazione formativa.

Ira Vannini (2009), approfondendo la riflessione sulle buone prassi con le quali dovrebbe essere condotta una valutazione formativa, focalizza l’attenzione sul tempo nel quale dovrebbe essere svolta la prova (da parte degli alunni) e quello che l’insegnante impiega per la correzione: entrambi dovrebbero essere brevi, affinché non venga rubato troppo tempo alla didattica e la restituzione del *feedback* abbia realmente un’efficacia formativa. Successivamente alla correzione, che dovrebbe essere realizzata mediante chiavi di lettura trasparenti, accurate e negoziate in anticipo, il docente dovrebbe prevedere un tempo adeguato per discutere con gli allievi dei risultati emersi. Generalmente la correzione avviene in grande gruppo, per motivi legati alla praticità di una prassi che “ruba poco tempo” e ha un impatto immediato, ma tale modalità non sembra essere la più efficace al fine dell’acquisizione, da parte dello studente, della consapevolezza circa i propri errori.

A tal proposito Ira Vannini mette in evidenza che:

“le informazioni che scaturiscono dalle valutazioni formative posseggono un carattere essenzialmente “privato”, che si dovrebbe esplicitare soprattutto

all'interno della relazione insegnante-alunno, evitando comunicazioni eccessivamente pubbliche a livello di gruppo classe/sezione, dove più facilmente si possono instaurare pericolosi fenomeni di “etichettamento” degli allievi; ciò comporta, inoltre, che tali valutazioni non si debbano in alcun modo concludere con un voto, bensì semplicemente con l'individuazione degli eventuali errori dell'alunno, da considerare come una risorsa fondamentale per l'intervento didattico” (Vannini, 2009, p. 168).

Sarebbe importante riuscire ad avere un momento di condivisione tra i soggetti implicati nel processo, successivamente allo svolgimento della prova, in cui poter discutere del risultato conseguito. In tale spazio l'insegnante avrà il compito di individuare gli errori commessi dell'alunno e dovrà porsi come “sostegno” al suo ragionamento nella risoluzione degli errori (Vannini, 2009).

Al termine di qualunque percorso di insegnamento-apprendimento, dopo aver proposto varie prove di valutazione formativa con successive attività di recupero e consolidamento, sarà comunque importante prevedere un momento in cui effettuare un bilancio consuntivo dell'attività realizzata e della qualità dell'offerta didattica, ovvero una valutazione sommativa degli apprendimenti conseguiti dagli studenti in riferimento agli obiettivi precedentemente stabiliti (Vannini, 2009).

La valutazione sommativa, differentemente da quella formativa, prevede l'individuazione di un voto o di un giudizio sintetico, che rappresenti il livello di conoscenze e competenze acquisite in riferimento agli obiettivi predisposti.

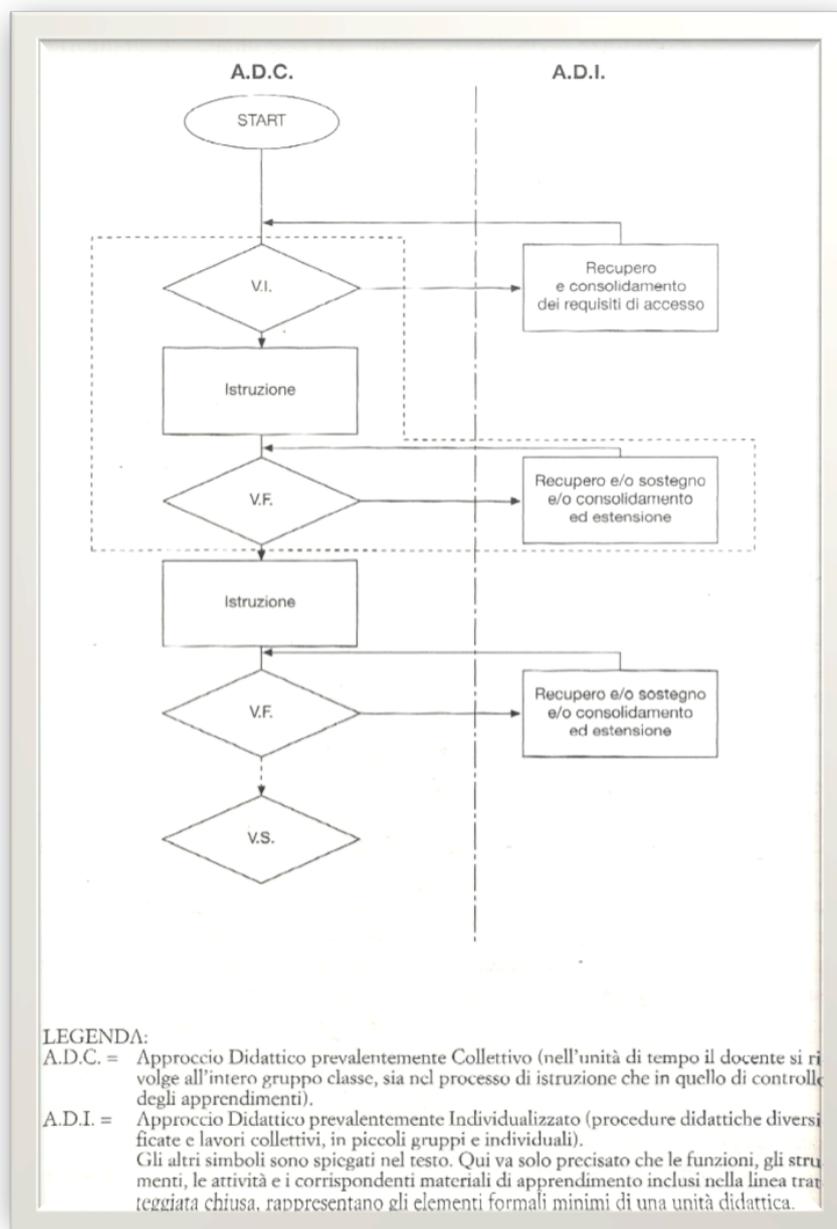
Tale modalità valutativa dovrebbe essere posta al termine di sequenze intermedie o di moduli per ottenere un resoconto, conclusivo o provvisorio, sulle abilità e le conoscenze conseguite fino a quel momento, allo scopo di verificare se gli obiettivi, precedentemente individuati e comunicati agli studenti, sono stati raggiunti (Capperucci, 2011).

Per una buona didattica individualizzata è importante creare una connessione tra i momenti dedicati alla valutazione formativa e quelli preposti alla valutazione sommativa. Una delle modalità privilegiate potrebbe essere quella di proporre una

prova formativa al termine di una sequenza didattica, seguita da attività di recupero per gruppi costruite *ad hoc* sulle necessità emerse. Successivamente si potrebbero sottoporre gli studenti ad una prova di valutazione sommativa volta a verificare il raggiungimento delle abilità sulle quali erano state improntate le attività di recupero (Vannini, 2009).

Lo schema proposto da Gaetano Domenici (Figura 5) nel suo volume “Manuale della valutazione scolastica” (1993) offre un’immagine sintetica ma completa dell’alternarsi dei momenti dedicati all’“istruzione”, intesa come spiegazione o attività, e a quelli dedicati invece alla valutazione. Egli introduce inoltre un’interessante distinzione tra un Approccio Didattico prevalentemente Collettivo (A.D.C.) e un Approccio Didattico Individualizzato (A.D.I.); intendendo col primo le azioni del docente rivolte all’intero gruppo classe e col secondo le prassi dirette invece a piccoli gruppi o singoli soggetti.

Fig. 5: Schema rappresentativo di una strategia didattica flessibile (Domenici, 1993, p. 32)



Le buone prassi individuate in riferimento alle modalità di attuazione della valutazione formativa sono riconducibili anche alla valutazione di tipo sommativo. La predisposizione delle prove, la somministrazione, lo svolgimento,

la correzione e la restituzione posseggono le stesse caratteristiche. Per tale ragione nello strumento osservativo messo a punto gli indicatori sono ripetuti nelle due categorie.

La valutazione sommativa, all'opposto di quella formativa, ha carattere essenzialmente "pubblico", poiché presuppone l'assegnazione di un voto o di un giudizio che verrà comunicato, ad esempio, alle famiglie. L'essere posta al termine di un percorso fa sì che non abbia azione retroattiva, ovvero non va ad incidere sul percorso di insegnamento-apprendimento realizzato. La sua utilità è sicuramente riscontrabile nella progettazione di percorsi futuri, nonché nella valutazione di insiemi di conoscenze e abilità complessi, che restituiscono un'immagine del livello delle competenze acquisite da ciascun allievo.

Le caratteristiche appena descritte rendono la valutazione sommativa "l'indicatore principale per valutare la qualità della didattica e della scuola" (Vannini, 2009).

Per concludere:

"Valutazione formativa e valutazione sommativa contribuiscono, dunque, insieme, se organizzate in modo sinergico e complementare durante l'anno scolastico, a promuovere l'apprendimento degli alunni, secondo una prospettiva che mira a far loro raggiungere la padronanza delle competenze in modo democratico" (Vannini, 2009, p. 174).

## **5.5. La predisposizione di percorsi differenziati: il lavoro di gruppo**

La principale funzione della valutazione formativa, come approfondito nel paragrafo precedente, è quella di fornire all'insegnante dei *feedback* sull'andamento del processo di insegnamento-apprendimento, al fine di modificare l'azione didattica in corso e di differenziare i percorsi didattici.

In base ai risultati ottenuti dalle prove il docente dovrà predisporre attività di recupero, per gli studenti che presentano delle lacune, o di potenziamento, per coloro che hanno già raggiunto gli obiettivi.

Secondo l'approccio del *Mastery Learning* tali attività possono essere programmate per piccoli gruppi (massimo 5-6 alunni) di livello, ovvero composti di allievi che presentano un profitto omogeneo, o, al contrario, per gruppi misti (eterogenei), nei quali sono presenti sia alunni che hanno già raggiunto gli obiettivi che sono stati valutati sia alunni che non hanno ancora raggiunto una completa padronanza di essi.

Questa strategia permetterebbe di evitare che i contenuti non appresi, le lacune e gli errori derivati da una mancata conoscenza possano progressivamente aumentare, condizionando negativamente l'acquisizione di apprendimenti successivi (Baldacci, 2005).

James Block mette in evidenza la presenza di due variabili che condizionano profondamente i processi che conducono all'apprendimento: la variabile "tempo", connessa alla necessità di alcuni alunni di avere a disposizione un tempo maggiore per acquisire conoscenze e competenze, e i diversi "stili di apprendimento", che rappresentano la modalità privilegiata attraverso la quale ciascuno di essi si appropria dei contenuti didattici. Tali variabili vanno prese in considerazione nella predisposizione di attività di recupero o integrative, attraverso le quali è possibile attivare forme di apprendimento cooperativo tra alunni con caratteristiche eterogenee (Block, 1975).

La strategia dell'unità didattica, come descritta da Ghelfi e Guerra (1993), prevede l'individuazione di gruppi omogenei di recupero o potenziamento, nei quali il compito del docente è quello di presentare i medesimi argomenti attraverso diverse modalità e strategie, utilizzando molteplici linguaggi in grado di attivare i differenti stili cognitivi di ciascun alunno, affinché tutti possano raggiungere gli obiettivi previsti.

Nello specifico, in un'ottica individualizzata, è necessario che l'insegnante metta in atto specifiche prassi, quali: la predisposizione, in fase progettuale, di percorsi e materiali differenziati, in grado di rispondere alle necessità che potrebbero emergere dalle prove di valutazione e strutturati in modo da attivare linguaggi e stili cognitivi differenti; offrire ai vari gruppi l'opportunità di ampliare il tempo a disposizione per il completamento dell'attività, predisponendo eventuali materiali supplementari per coloro che, al contrario, hanno già terminato. Inoltre è essenziale che l'insegnante offra azioni di tutoring a tutti i gruppi, ovvero che sostenga lo svolgimento del lavoro rispondendo alle eventuali domande che sorgono nel corso dell'azione fornendo, se necessario, supporti e spiegazioni aggiuntive (Vannini, 2009).

La dimensione del gruppo come luogo privilegiato nel quale sviluppare le attitudini personali evitando l'isolamento cognitivo, assume particolare rilievo anche nel modello dei "talenti personali", attraverso la strategia del progetto didattico e, nello specifico mediante l'utilizzo del laboratorio come contesto in cui proporre esperienze diversificate per mezzi e contenuti.

Il sistema delle opzioni, proposto da Claparède (1997), fa riferimento ad un'organizzazione scolastica nella quale sono previsti diversi percorsi formativi, che possono essere liberamente scelti da ciascun alunno in base ai propri interessi. L'ottica è quella della valorizzazione delle differenze individuali anche attraverso percorsi che prevedano lavori in gruppo, nei quali ciascuno potrà esprimere la propria originalità personale. Il compito del docente è quello di offrire stimoli e sostenere il gruppo o i singoli allievi nel percorso didattico, favorendo la loro autonomia nella scoperta e nell'elaborazione e nella costruzione delle competenze. Inoltre l'insegnante dovrà favorire un clima sereno e una modalità di lavoro democratico, dove ciascuno può sentirsi libero di portare il proprio contributo, facendo particolare attenzione perchè vengono evitati episodi di isolamento o emarginazione (Ghelfi & Guerra, 1993).

Come emerge dall'analisi delle due diverse prospettive, quella dell'individualizzazione e quella della personalizzazione, il lavoro di gruppo assume connotazioni e funzioni differenti in base alle motivazioni per le quali viene impostato. Esso può assumere le vesti di un'attività di recupero o potenziamento, di un laboratorio volto a percorsi differenziati, o di una semplice esercitazione connessa ad argomento didattico. Quest'ultima accezione è molto presente nella scuola primaria. Dalle molteplici osservazioni effettuate emerge come spesso il lavoro di gruppo sia utilizzato dall'insegnante come una modalità per proporre un approfondimento del lavoro didattico precedentemente effettuato, nella quale gli alunni hanno la possibilità di sperimentarsi come gruppo e di cooperare. A tal proposito lo strumento osservativo, nella categoria dedicata al lavoro in gruppo, presenta un quesito iniziale nel quale si chiede al docente se ciò che si andrà ad osservare riguarda un lavoro di recupero progettato *ad hoc* in seguito ad una valutazione formativa o sommativa.

Gli indicatori presenti nello strumento rispecchiano entrambe le prospettive (quella più vicina ai percorsi realizzati in un'ottica di individualizzazione e quella rispondente e percorsi progettati in un'ottica di personalizzazione) poiché contempla la possibilità di valutare le diverse modalità del lavoro di gruppo, sia esso considerato come attività di recupero e potenziamento sia come laboratorio.

Perché inserire il lavoro di gruppo all'interno di uno strumento valutativo per l'osservazione delle prassi didattiche? Cosa ci induce a considerarlo una prassi essenziale per un *good teaching*?

Gli approcci interattivo-costruttivisti e culturalista-contestualisti (Piaget, Vygotskij, Bruner) ci inducono a cogliere alcuni elementi essenziali per la costruzione delle conoscenze e lo sviluppo generale dell'individuo: la positività dei conflitti socio-cognitivi e dei *feedback*; il confronto di concezioni, processi che guidano il pensiero e logiche argomentative; l'apprendimento per scoperta e co-costruzione; la potenzialità di una mente "situata in un contesto" e modellata dal confronto intersoggettivo (Dozza, 2006).

Jean Piaget (1962), attribuisce un forte valore al confronto e alla discussione tra pari, sia per lo sviluppo morale che per quello cognitivo, poiché postula un legame importante tra processi cognitivi e discussione. I ricercatori di stampo neopiagetiano mettono inoltre in evidenza l'importanza dei *feedback*, e della negoziazione costruttiva che si attiva nelle situazioni di conflitto socio-cognitivo tra pari.

Vygotskij (1974) e i suoi collaboratori puntano invece l'attenzione sulla centralità del confronto intersoggettivo in merito ai processi di pensiero, le modalità di partecipazione e di argomentazione, la verifica delle idee scaturite e la progettazione di strategie che possono sorgere da momenti di interazione in gruppo.

Bruner (1999) invece, di stampo maggiormente culturalista e contestualista, si focalizza sull'intersoggettività e mette in luce l'idea di costruzione della realtà come processo derivato dal dare un significato a ciò che ci circonda. Secondo l'autore la fiducia in sé stessi, la capacità di giudizio e di aiutarsi reciprocamente nell'apprendimento sono caratteristiche e competenze che si sviluppano attraverso la partecipazione a gruppi di lavoro efficaci.

In generale, l'approccio interattivo-costruttivista e contestualista considera il contesto di insegnamento-apprendimento come un luogo con una forte valenza sociale. Ciò comporta una progettazione collegiale, da parte dei docenti, che preveda la creazione di contesti *ad hoc*; la costruzione di un clima relazionale positivo; la strutturazione di gruppi caratterizzati da una forte interdipendenza che conduca alla costruzione di conoscenza, una pratica di autovalutazione che sia promotrice di una conoscenza di sé e sostenga lo sviluppo delle potenzialità individuali (Dozza, 2006).

Un autore di stampo attivista che avvalorava fortemente l'utilizzo del lavoro in gruppo e dei laboratori all'interno della scuola è Jhon Dewey (1949), secondo il quale mentre l'aula si pone come contesto "d'ascolto", il laboratorio è invece il luogo "d'azione", dove "tutto è fatto per agire e interagire". Esso necessita quindi

di una particolare strutturazione, di una diversa predisposizione mentale, maggiormente attiva e riflessiva, che innesca atteggiamenti differenti. A tal proposito scrive John Dewey:

“Non è facile descrivere con parole quant’è differente la situazione quando le occupazioni diventano i centri articolati della vita scolastica: si verifica infatti un mutamento delle motivazioni, nello spirito e nell’atmosfera (...). Naturalmente l’ordine è una cosa relativa ad un fine: se il vostro fine è quello di mettere in grado quaranta o cinquanta alunni di apprendere un certo numero di nozioni da ripetere all’insegnante, la vostra disciplina dev’essere ordinata a questo fine. Ma se il vostro scopo è invece quello di far sviluppare lo spirito di cooperazione sociale e di vita comunitaria, la disciplina deve essere ordinata a questo fine e relativa ad esso. C’è scarso ordine dove le cose sono in fase di costruzione; in qualsiasi operoso laboratorio c’è un certo disordine, non c’è silenzio; gli individui non sono costretti a mantenere certe determinate posizioni fisiche, non tengono le braccia conserte e non tengono i libri così o così. Stanno svolgendo mansioni diverse e quindi c’è la confusione e il tramestio provocato dall’attività. Ma dall’impegno, dallo svolgere attività che devono produrre un risultato, e dallo svolgerle in modo sociale e cooperativo, nasce una disciplina di genere e di tipo sociale” (Dewey, 1976, p. 19-21).

Dewey individua nel laboratorio e, in generale, nel lavoro di gruppo, uno contesto che lascia lo spazio al dubbio, alla possibilità, alla soluzione di problemi all’incontro e allo scontro di idee, in un clima democratico e di condivisione.

Il lavoro di gruppo ha quindi una forte valenza formativa, sia sul piano degli cognitivo sia su quello sociale, nonostante ciò è una pratica molto poco diffusa all’interno della scuola primaria. La problematica che generalmente emerge quando si propone alle insegnanti di realizzare il lavoro di gruppo è quello della mancanza di ore di compresenza, legata all’impossibilità di organizzare e condurre in “solitaria”, nella stessa aula, lavori simultanei di più gruppi con attività differenziate. Bruno Ciari nel 1992, riferendosi alla scuola primaria,

sottolinea la possibilità di svolgere tali attività, a condizione che si stabilisca, fin da subito, “un’atmosfera di comunità”, nella quale vengano condivise alcune regole di comportamento e il lavoro venga organizzato accuratamente. Secondo l’autore è essenziale che l’insegnante faccia in modo che ciascun alunno sappia con precisione quale attività deve compiere, gli strumenti e i materiali siano disponibili per l’attività e non ci siano momenti in cui gli studenti non sanno cosa fare.

Questo breve excursus teorico è stato funzionale a mettere in luce quali prassi accompagnano un buon insegnamento. Per concludere, tuttavia, si reputa necessario un ulteriore approfondimento che scaturisce dalle riflessioni di Liliana Dozza (2006, p. 17-20). Il livello e la qualità formativa di un gruppo si rilevano in base alla sua capacità di costituirsi come “soggetto di azione-costruzione-trasformazione delle conoscenze, competenze e identità” di coloro che vi partecipano. Gli indicatori che delineano un lavoro di gruppo costruttivo e qualitativamente valido sono:

- a. “chiarezza-delimitazione-definizione dello scopo/occupazione”: in un lavoro di gruppo è necessario che le finalità, gli obiettivi e le attività siano chiari e resi espliciti a coloro che vi partecipano.
- b. “Un’organizzazione coerente con lo scopo da perseguire e con i compiti che il gruppo si assegna”: il contesto deve presentare una strutturazione coerente con le finalità stabilite e le attività previste. Alcune importanti variabili da tenere in considerazione sono: la dimensione del gruppo (il numero dei componenti); le disposizioni generali, relative ai compiti, alle consegne operative, alle modalità di organizzazione di materiali, spazi e tempi; la formazione dei gruppi in base alle caratteristiche sociocognitive, all’età, agli stili o alle strategie d’apprendimento, alle conoscenze acquisite. In tal caso si possono formare gruppi eterogenei o misti, oppure gruppi omogenei o di livello, prendendo come riferimento una o più caratteristiche tra quelle appena elencate.

- c. “Una dinamica costruttiva e creativa” che influisce positivamente sul clima del gruppo e riguarda le azioni che vengono messe in atto, i processi di attivazione, comunicazione e socializzazione.
- d. “La congruenza e la casualità dinamica fra le categorie di variabili inerenti scopo/compito, organizzazione, dinamica del gruppo”: affinché nel gruppo si inneschi un processo che conduce alla realizzazione di un prodotto (sia esso cognitivo o socio-relazionale), è necessario che vi sia una forte coerenza tra le finalità, le attività proposte e l’organizzazione interna.

La definizione di tali indicatori lascia affiorare l’immagine di un’insegnante che sa condurre in modo democratico, che incoraggia uno stile collaborativo in cui vi è un’equa distribuzione di responsabilità e potere.

Dall’analisi de principali autori che si sono occupati di definire il lavoro di gruppo, le sue funzioni e le modalità di realizzazione, sia esso con finalità più specifiche per un’ottica individualizzata o personalizzata, emergono numerose “buone prassi” riconducibili ad una didattica di qualità. Da tali indicazioni sono stati ricavati gli indicatori che costituiscono la macrocategoria del lavoro di gruppo e, in parte, quelli relativi alle attività laboratoriali.

## **5.6. Uno sguardo alla normativa**

Uno strumento osservativo con funzione valutativa necessita, oltre che di un fondamento teorico, anche di una stretta connessione con quelle che sono le normative che disciplinano le istituzioni scolastiche ed orientano la pratica didattica. Si presenterà nelle pagine seguenti un breve *excursus* su quelli che sono i riferimenti normativi che maggiormente influenzano l’azione e l’organizzazione didattica.

Nella seconda metà degli anni Settanta vi è in Italia un fiorire di decreti legislativi orientati a stabilire ciò che dovrebbe caratterizzare la funzione docente, con riferimenti specifici alla progettualità educativa (Pellerey, 1994).

A seguito della Legge n. 477 del 1973 viene emanato il DPR n. 416/74 (“Delega al governo a emanare norme sul riordino dell’organizzazione della scuola e sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola”) il quale sancisce l’utilizzo della progettazione, da parte degli insegnanti, per contestualizzare le indicazioni definite a livello nazionale, nello specifico viene chiesto loro di identificare obiettivi, metodologie e modalità valutative facendo riferimento al contesto sociale, economico ed educativo nel quale la programmazione verrà attuata, prevedendo la possibilità di adattare la loro azione didattica alle necessità emergenti. Le pratiche della programmazione e della valutazione entrano a pieno titolo nella scuola di base, come strumenti essenziali per una scuola che voglia definirsi di “qualità” (Vannini, 2009).

Pellerey scrive, in riferimento al DPR 416/74:

“Comunque è chiara la volontà di impegnare i docenti a tradurre le linee programmatiche generali valide per l’intero territorio nazionale nel contesto della situazione scolastica locale. Inoltre emergono alcuni elementi della programmazione educativa: definizione degli obiettivi, organizzazione del processo didattico con attenzione ai problemi di coordinamento interdisciplinare, di scelta degli strumenti didattici (...), valutazione periodica dell’andamento dell’azione didattica in rapporto agli obiettivi prefissati, predisposizione di strategie alternative di recupero” (Pellerey, 1994, p. 19).

Tale peculiarità viene consolidata dall’emanazione della Legge n. 517 del 1977 “Norme sulla valutazione degli alunni e sull’abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell’ordinamento scolastico” nella quale l’attenzione viene posta sulla programmazione educativa e didattica come compito principale del docente, la quale deve essere sostenuta da una valutazione

periodica dell'apprendimento degli alunni e da pratiche di osservazione sistematica. E' inoltre prospettata la possibilità di realizzare attività per gruppi di allievi in interclasse, l'abolizione delle classi differenziali con la conseguente integrazione degli alunni con disabilità e viene caldeggiato il lavoro in équipe per mettere a punto la progettazione educativa. Questa legge assume un'importanza particolare all'interno del quadro normativo poiché sancisce il ruolo preponderante della programmazione e della valutazione, quali strumenti necessari per promuovere gli apprendimenti. Inoltre l'attenzione si sposta sul diritto, di tutti gli studenti, ad acquisire una "piena formazione" attraverso interventi individualizzati. La scuola si assume quindi la responsabilità di garantire a tutti una formazione di base, predisponendo interventi *ad hoc* (Vannini, 2009).

“Ferma restando l'unità di ciascuna classe, al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni” (L 517/77, art. 2).

A partire dalla metà degli anni Ottanta si rileva, sul fronte legislativo, uno spiccato interesse per il rinnovamento della scuola primaria, conseguenza diretta della legge n. 517 del 1977.

Il DPR n. 104 del 1985 “Approvazione dei nuovi programmi per la scuola elementare” mette in evidenza la centralità della programmazione, come mezzo per garantire il diritto all'uguaglianza e quello alla diversità, il diritto di ciascuno studente a conseguire le abilità di base così come a sviluppare le attitudini personali.

La successiva legge n. 148 del 1990 “Riforma dell'ordinamento della scuola elementare” e la circolare ministeriale n. 271 del 1991 permettono la piena

applicazione del precedente Decreto, ribadendo alcuni dei principi, relativi alla programmazione, esposti nelle normative emanate in precedenza e focalizzando l'attenzione sull'importanza della collegialità e la corresponsabilità nelle scelte riguardanti l'intera programmazione educativa (Vannini, 2009).

Un ulteriore passo avanti si ha nel 1999, con l'emanazione del DPR n. 275 "Regolamento sull'autonomia delle istituzioni scolastiche". Esso si pone come un vero e proprio motore propulsore per l'autonomia scolastica, prevede che ciascun istituto sia dotato di un proprio Piano dell'Offerta Formativa (POF) condiviso e approvato collegialmente da tutti i docenti. In tale ottica la scuola assume una sempre maggiore responsabilità in riferimento alla qualità dell'offerta didattica ed educativa che propone, inoltre gli insegnanti dovranno dimostrare una competenza non solo progettuale ma anche organizzativa e gestionale. L'orizzonte è sempre di più quello di una scuola democratica, volta alla conquista delle competenze di base da parte di tutti gli allievi, dove gli insegnanti dovranno acquisire nuove competenze di "progettazione e gestione collegiale dei processi di insegnamento-apprendimento" (Vannini, 2009).

Si dovrà attendere il 2007, con l'attuazione del DM del 31 luglio 2007, affinché venga nuovamente rinnovato l'assetto della scuola primaria e di quella dell'infanzia. Le "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione" allegate al DM sopra citato, rappresentano un ulteriore passo avanti verso una scuola sempre più considerata come un'istituzione pubblica orientata democraticamente.

Le Indicazioni subiranno una revisione e un monitoraggio nel triennio 2009-2012, con la consultazione diretta dei docenti e degli esperti, fino ad essere ufficialmente pubblicate dal MIUR, il 26 novembre 2012, unitamente al Regolamento di attuazione delle stesse. Esse fanno riferimento, oltre che ai principi della Costituzione Italiana, anche a documenti quali la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, o le Raccomandazioni sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente emanate dall'Unione europea. Tali

raccomandazioni definiscono otto competenze-chiave, le quali dovrebbero essere possedute da ciascun studente al termine del ciclo d'istruzione:

1. comunicazione nella madrelingua
2. comunicazione nelle lingue straniere;
3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
4. competenza digitale;
5. imparare a imparare;
6. competenze sociali e civiche;
7. spirito di iniziativa e imprenditorialità;
8. consapevolezza ed espressione culturale .

Le Indicazioni Nazionali, inoltre, si ergono a garanzia di una scuola democratica e di qualità, rappresentando il punto di partenza e il punto di arrivo di qualsiasi azione, sia essa didattica, politica o organizzativa, intrapresa dalle istituzioni scolastiche.

“Nel rispetto e nella valorizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, le Indicazioni costituiscono il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole. Sono un testo aperto, che la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione coerenti con i traguardi formativi previsti dal documento nazionale.

Il curricolo di istituto è espressione della libertà d'insegnamento e dell'autonomia scolastica e, al tempo stesso, esplicita le scelte della comunità scolastica e l'identità dell'istituto. La costruzione del curricolo è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa. (...)

A partire dal curricolo di istituto, i docenti individuano le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee, con attenzione all'integrazione fra le discipline e alla loro

possibile aggregazione in aree, così come indicato dal Regolamento dell'autonomia scolastica, che affida questo compito alle istituzioni scolastiche” (MIUR, 2012, p. 13)

Come evidenziato da Giancarlo Cerini nel suo volume “Chiavi di lettura delle indicazioni 2012” (2012) le finalità della scuola vengono inserite all'interno del più ampio quadro europeo delle competenze chiave, conferendo importanza all'acquisizione delle abilità, come quelle di lettura e scrittura, comprensione, descrizione e argomentazione. Viene inoltre posta un'enfasi particolare sulle competenze, l'apprendimento viene quindi considerato come un processo dinamico, che necessita di essere attivato a seconda delle specifiche situazioni.

La figura del docente viene inserita all'interno di una comunità professionale che ha come obiettivo comune quello di progettare e attuare un curriculum che vada dai 3 ai 14 anni (Cerini, 2012).

La valutazione, come sottolineato in precedenza, torna ad assumere una funzione didattica essenziale nella promozione delle competenze chiave in tutti i suoi aspetti, sia come valutazione formativa che certificativa dell'intero percorso scolastico realizzato. Anche l'osservazione emerge sotto rinnovate vesti, viene proposta come quale elemento di professionalità fondamentale per conoscere e accompagnare i bambini e i ragazzi in tutte le loro dimensioni di sviluppo.

Particolare attenzione viene posta anche agli aspetti didattici riferibili ad una didattica individualizzata o personalizzata, così come agli aspetti metodologici e alle strategie volte al recupero o al potenziamento.

“La piena attuazione del riconoscimento e della garanzia della libertà e dell'uguaglianza (articoli 2 e 3 della Costituzione), nel rispetto delle differenze di tutti e dell'identità di ciascuno, richiede oggi, in modo ancor più attento e mirato, l'impegno dei docenti e di tutti gli operatori della scuola, con particolare attenzione alle disabilità e ad ogni fragilità (...) per far sì che ognuno possa “svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria

scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società” (articolo 4 della Costituzione Italiana).

In tale scenario, alla scuola spettano alcune finalità specifiche: offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere e selezionare le informazioni; promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali; favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi (...).

La scuola è chiamata a realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno.

La scuola realizza appieno la propria funzione pubblica impegnandosi, in questa prospettiva, per il successo scolastico di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio. (...)

In entrambi i casi con la finalità sancita dalla nostra Costituzione di garantire e di promuovere la dignità e l'uguaglianza di tutti gli studenti “senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali” e impegnandosi a rimuovere gli ostacoli di qualsiasi natura che possano impedire “il pieno sviluppo della persona umana” (MIUR, 2012, p. 4-5)

I percorsi personalizzati sono inoltre considerati come essenziali al fine di prevenire la dispersione scolastica, mentre quelli individualizzati si ergono a garanti del processo formativo, volto al raggiungimento dei traguardi definiti nelle indicazioni, con riferimento anche alla norma: “Raccomandazione relativa a competenze chiave e apprendimento permanente” del Parlamento Europeo e del Consiglio, emanata nel 2006.

Gli indicatori contenuti nello strumento osservativo e riferiti alla programmazione e allo svolgimento dell'attività didattica, alla valutazione e all'osservazione come prassi valutativa, alla predisposizione di attività di recupero o potenziamento (il lavoro in gruppo) e alla progettazione di percorsi differenziati che pongano attenzione ai bisogni educativi dei bambini (laboratori) sono tutti inscrivibili nel quadro normativo appena descritto.

Al fine di delineare quelle che sono le prassi riferibili ad un *good teaching* si è ritenuto doveroso avere come riferimento esplicito le Indicazioni Nazionali per il curriculum e alle Raccomandazioni sulle competenze chiave, emanate dal parlamento europeo, poiché rappresentano il punto di riferimento che ciascun docente dovrebbe possedere affinché la scuola possa assolvere con efficacia le funzioni di istituzione pubblica e democratica alla quale è preposta.

### **5.7. Il costrutto di qualità del PraDiVaP, una sintesi**

Lo strumento PraDiVaP si fonda su un costrutto, ovvero un'idea di qualità, che cerca di accogliere spunti provenienti dal dibattito nazionale ed internazionale, prendendo in esame le teorizzazioni espresse dai diversi autori, supportati da ricerche empiriche e dalla normativa di riferimento. Dopo aver definito e descritto analiticamente i diversi approcci sui quali si fonda lo strumento, è necessario giungere ad una sintesi che riassume con efficacia l'idea di qualità, senza perdere la ricchezza degli principi sui quali essa si basa.

Il costrutto alla base di tale strumento, dal quale ha preso avvio l'analisi, è quello di *good teaching*, proposto e approfondito da Gary Fenstermacher e Virginia Richardson (2005). Secondo gli autori un insegnamento di qualità (*quality teaching*), oltre ad essere *successfull* dev'anche essere *good*. La valutazione della qualità dell'insegnamento non può attenersi esclusivamente ai risultati d'apprendimento ma dovrebbe riguardare anche ciò che viene insegnato e le

azioni messe in atto. Tali prassi didattiche, affinché possano esplicarsi nel pieno delle loro potenzialità, devono essere supportate da caratteristiche legate al contesto, quali: una cornice sociale che sostenga e favorisca il processo di insegnamento-apprendimento, una forte volontà e motivazione dello studente, cospicue opportunità e risorse.

Per motivazioni legate a tempi ristretti a disposizione per effettuare la ricerca, non si ha avuto la possibilità di approfondire tutte quelle tematiche che sostengono e completano le prassi didattiche, ovvero il processo d'insegnamento-apprendimento, quali: il contesto fisico e relazionale, le risorse offerte dall'istituzione scolastica e dal territorio, i risultati d'apprendimento conseguiti dagli studenti e gli aspetti relativi alla comunicazione, sia essa verbale che non verbale.

Si ritiene siano esse una parte essenziale e imprescindibile per la valutazione di un insegnamento di qualità e ci si riserva di approfondire tali tematiche in momenti successivi.

Il PraDiVaP nasce proprio dalla necessità di avviare una valutazione formativa che vada ad incidere sul processo stesso, partendo dall'osservazione e dalla valutazione delle prassi messe in atto dagli insegnanti, le quali sono il fulcro dell'azione didattica volta al conseguimento di conoscenze da parte degli studenti. Alla base dello strumento vi è l'idea che un buon insegnamento (quindi prassi didattiche di qualità) dev'essere caratterizzato da: contenuti qualitativamente validi, formalmente corretti e connessi agli obiettivi posti; metodologie coerenti, funzionali e moralmente accettabili; un'attenzione specifica allo sviluppo e alla valorizzazione delle peculiarità cognitive e conoscitive di ciascuno studente.

L'insegnante riveste un ruolo di primaria importanza in quanto è colui che mette in atto le prassi necessarie a raggiungere buoni risultati d'apprendimento da parte degli studenti e necessita di una specifica azione di supporto affinché possa migliorarsi e innovarsi.

Nello strumento messo a punto, partendo dall'analisi proposta da Fenstermacher e Soltis (1986) analizzata nei paragrafi precedenti, emerge l'idea di un insegnante che sappia coniugare le istanze dei tre approcci: *executive*, *therapist* e *liberationist*. La tabella sottostante (Tabella 3) evidenzia le azioni che dovrebbe compiere e le caratteristiche, legate ad un buon insegnamento, che dovrebbe possedere ciascun docente, suddivise a seconda dei tre approcci presi in considerazione.

Tab. 3: caratteristiche di un buon insegnamento relative ai tre approcci proposti da Fenstermacher e Soltis (Fonte: Fenstermacher & Soltis,1986)

<i>Executive</i>	<i>Therapist</i>	<i>Liberationist</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ definizione puntuale degli obiettivi e delle performance da raggiungere;</li> <li>✓ scelta delle metodologie adeguate;</li> <li>✓ pianificazione attenta dei contenuti;</li> <li>✓ valutazione dei risultati raggiunti;</li> <li>✓ modificazione del proprio piano didattico;</li> <li>✓ gestione adeguata dei tempi dedicati alle singole sequenze</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ supportare gli studenti nello sviluppo individuale delle proprie necessità conoscitive;</li> <li>✓ guidare gli studenti alla scelta dei contenuti a loro maggiormente affini;</li> <li>✓ coinvolgere gli alunni.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ presentazione adeguata dei contenuti delle singole discipline, in riferimento alle caratteristiche che esse posseggono;</li> <li>✓ mostrare comportamenti moralmente virtuosi</li> </ul>

didattiche; ✓ competenza nelle materie d'insegnamento.		
---	--	--

Dall'analisi proposta emerge l'immagine di un insegnante competente, che progetta attentamente le proprie azioni, sceglie accuratamente gli obiettivi affinché siano utili all'acquisizione delle competenze di base, definisce i contenuti e le metodologie, valuta i risultati raggiunti e si basa su di essi per proporre attività di recupero o potenziamento. È inoltre un insegnante attento alle necessità conoscitive dei propri alunni e agli interessi individuali, in grado di ascoltare le loro necessità, prenderne atto e predisporre spazi specifici affinché ciascuno possa sviluppare le proprie potenzialità. Si pone inoltre come modello di valori morali e sociali da imitare.

Il concetto di *good teaching* e i tre approcci delineati dagli autori sono stati approfonditi ed ampliati prendendo in considerazione ulteriori studiosi, al fine di identificare con precisione le prassi didattiche che definiscono un buon insegnamento, ovvero il costrutto, l'idea di qualità che sostiene lo strumento messo a punto.

A tal proposito Massimo Baldacci (2004) offre uno spunto essenziale alla nostra riflessione: la definizione di quattro modelli didattici. È stato scelto di appropriarsi di due di essi al fine di definire le prassi didattiche di qualità: quello delle competenze di base e quello dei talenti personali. Il primo può essere avvicinato all'idea di individualizzazione, mentre il secondo a quella di personalizzazione, concetti che possono essere integrati alla sintesi proposta in precedenza facendo riferimento all'immagine di buon insegnamento che emerge dagli studi di Fenstermacher, Richardson e Soltis (Fenstermacher & Richardson, 2005; Fenstermacher & Soltis, 1986). Un docente che mette in atto prassi maggiormente orientate all'*executive approach* presenta caratteristiche più affini

al concetto di individualizzazione dell'apprendimento, mentre un insegnante che presenta azioni rintracciabili all'interno del *therapist o liberationist approach* rientra in maggior misura all'interno dell'ottica volta alla personalizzazione.

Una scuola democratica che attui, attraverso il proprio corpo docente, un insegnamento di qualità, dovrebbe porre maggior enfasi su strategie volte all'individualizzazione, ovvero all'acquisizione delle competenze di base necessarie a ciascun cittadino affinché possa esercitare consapevolmente i propri diritti. Come precedentemente esplicitato, le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012) e la Raccomandazione relativa a competenze chiave e apprendimento permanente (2006) sostengono la scelta che sono state effettuate, nell'ottica della promozione democratica del diritto all'istruzione.

Tuttavia permane l'importanza di valorizzare i talenti personali, così come delineato dal relativo modello didattico, ovvero la necessità di garantire ad ogni individuo la possibilità di sviluppare le proprie peculiarità, veder riconosciute le proprie differenze e le specifiche necessità cognitive e conoscitive. Attraverso l'attuazione di percorsi didattici volti alla personalizzazione è possibile garantire a ciascun alunno la possibilità di raggiungere *standard* d'eccellenza in quelli che sono i propri talenti personali.

Nel PraDiVaP le strategie e le prassi relative all'individualizzazione possiedono uno spazio decisamente maggiore ed un numero di indicatori molto più ampio. È comunque prevista una sezione relativa alle attività laboratoriali realizzate nell'ottica della personalizzazione.

Dall'idea di buon insegnamento che emerge dall'analisi dei modelli proposti da Baldacci e dalla strategia del *Mastery Learning*, adottata al fine di costruire gli indicatori dello strumento d'osservazione, appare l'immagine di un insegnante che progetta e attua l'azione didattica accompagnato da una forte intenzionalità educativa.

È un docente che progetta accuratamente le sue azioni, identifica e definisce gli obiettivi da raggiungere, le metodologie e le strategie didattiche da adottare, che predispone momenti di valutazione formativa dai quali derivano *feedback* in grado di orientare, modificare e riprogettare il percorso formativo inizialmente pensato. A tale momento valutativo dovrebbero seguire attività di recupero o di potenziamento e, solo dopo aver appurato il raggiungimento degli obiettivi intermedi, l'insegnante predisporrà una prova di valutazione sommativa, in grado di accertare il livello di acquisizione delle finalità precedentemente identificate.

Inoltre è un insegnante attento ai bisogni educativi dei propri alunni, alle loro necessità, che tiene in considerazione i livelli di partenza, i tempi e le modalità di conoscenza di ciascuno, in grado di modificare il *setting* predisposto al fine di realizzare una didattica individualizzata e differenziata per gruppi di alunni che presentano le medesime esigenze.

Nello specifico è un insegnante che presenta ed inizia la propria lezione comunicando aspettative elevate ai suoi alunni, stimolando la motivazione, esplicitando quelli che sono gli obiettivi formativi, accertandosi che tutti posseggano i prerequisiti necessari; un docente che indica e condivide con loro quali sono le tappe che dovranno seguire e le prove di valutazione che verranno loro somministrate per verificare il raggiungimento delle finalità prefissate.

I contenuti e i materiali che saranno proposti dovranno essere il più possibile vicini alla quotidianità degli alunni, con una forte connessione tra i nuovi argomenti e ciò che era stato precedentemente affrontato e alle conoscenze che essi già posseggono.

Durante la spiegazione o lo svolgimento di specifiche attività dovrà inoltre essere capace di fornire stimoli che prevedano diversi stili linguistici e cognitivi, lasciando agli alunni la possibilità di scegliere quello più vicino alle proprie peculiarità, prestando attenzione alle loro richieste e dando spazio alle loro curiosità.

Il momento valutativo riveste un ruolo di primaria importanza, sia esso formativo che sommativo, poiché, se effettuato in modo rigoroso e sistematico, è indispensabile per orientare il processo didattico e verificare il raggiungimento delle conoscenze o competenze. È essenziale che l'insegnante condivida con gli studenti gli obiettivi della prova, i criteri di correzione, di valutazione e che essa venga somministrata correttamente, secondo le indicazioni proposte da Gaetano Domenici precedentemente approfondite. Gli studenti devono essere in grado di comprendere la modalità di svolgimento della prova, che dovrà realizzarsi in un clima sereno e rilassato, nel quale il docente vigilerà sul corretto svolgimento.

Anche il momento della restituzione della valutazione assume una valenza centrale in quanto si dovrà porre particolare attenzione a non creare etichettamenti ma, al contempo, far sì che ciascun alunno possa comprendere i propri errori, discuterne col docente e individuare strategie risolutive.

In seguito ai risultati ottenuti dalle prove di valutazione formativa l'insegnante dovrà predisporre attività di recupero o consolidamento, da realizzarsi singolarmente o in gruppi. Essi dovrebbero essere preferibilmente di livello o, a seconda delle necessità, composti da bambini che posseggono competenze differenti al fine di attuare un *peer tutoring*.

Per la presentazione, la spiegazione e lo svolgimento dei lavori di gruppo si richiamano le stesse buone prassi evidenziate per l'attuazione delle normali attività didattiche, con una particolare attenzione alla gestione del gruppo come entità in grado di generare confronti positivi e arricchenti, ma che necessita anch'essa di una guida e di un sostegno. La valutazione sarà, oltre che individuale, anche di gruppo e dovrebbe essere prevista, per gli alunni, la possibilità di autovalutarsi e riflettere sulle modalità di interazione e partecipazione.

La personalizzazione e la valorizzazione dell'individualità di ciascun alunno dovrà essere attuata mediante la predisposizione di laboratori nei quali dovrà prevalere la dimensione gruppale, la predisposizione di situazioni stimolanti e

rispondenti agli interessi degli alunni, una certa flessibilità nell'utilizzo degli spazi e dei tempi, l'uso di materiali eterogenei. Il docente è colui che si pone come mediatore, sostenendo, guidando e assistendo gli studenti nella loro attività conoscitiva e di scoperta, valorizzando le loro iniziative e favorendo la cooperazione tra pari.

In generali dal costrutto di qualità alla base del PraDiVaP emerge l'immagine di un insegnante che attua prassi volte all'acquisizione delle competenze di base e alla valorizzazione delle individualità, attento ai bisogni educativi dei suoi alunni e guidato da una forte intenzionalità pedagogica, che si pone come obiettivo principale quello di far acquisire ai suoi alunni quelle competenze necessarie a poter vivere da cittadini attivi e consapevoli. Appare quindi un insegnante con una marcata professionalità, alla ricerca di un costante equilibrio tra un approccio maggiormente individualizzato, quindi con una spiccata attenzione agli aspetti cognitivi e un approccio che tenga conto delle diverse singolarità, in un'ottica volta alla personalizzazione e alla valorizzazione dei talenti personali come ricchezza da preservare.

## **CAPITOLO 6**

### **IL DISEGNO DELLA RICERCA**

#### **6.1 Nota introduttiva**

La professionalità docente, il buon insegnamento e la valutazione formativa delle prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria finalizzata a promuovere la qualità dell'azione didattica stessa, sono i principali interessi che hanno guidato questa ricerca

Il progetto che è stato sviluppato si colloca, come esplicitato nei paragrafi precedenti, all'interno di un ampio dibattito internazionale sul sostegno alla professionalità insegnante. Nello specifico, un'analisi della letteratura e delle ricerche sviluppate su tale argomento mettono in evidenza che le pratiche e le competenze didattiche dell'insegnante, affinché siano orientate a promuovere equità e qualità delle competenze degli studenti, necessitano di continue azioni di sostegno e formazione alla professionalità.

L'analisi delle pratiche didattiche messe in atto dall'insegnante, realizzata mediante procedure di osservazione sistematica, risulta essere uno dei principali temi di ricerca affrontato in ambito educativo nei contesti internazionali.

Esso, nello specifico, può diventare uno strumento di supporto e di formazione che conduce l'insegnante alla costruzione di un'identità professionale, attraverso l'assunzione di un atteggiamento riflessivo.

Tuttavia i docenti mostrano particolari difficoltà nel condurre osservazioni strutturate sulle proprie lezioni e nel mettere in atto un'analisi successiva delle pratiche agite, che presenti argomentazioni plausibili. Coloro che si occupano di

formazione degli insegnanti hanno più volte denunciato tale problematica (Weiss et al., 2011).

L'osservazione si delinea come la metodologia principale per realizzare tali ricerche, in particolare quando è effettuata mediante l'utilizzo di strumenti strutturati che conferiscono validità e attendibilità ai dati raccolti, permettendo una successiva analisi che abbia una funzione formativa e un'influenza sulla progettualità futura dell'insegnante.

L'analisi delle pratiche è un elemento chiave della formazione come esplicitato ampiamente dal paradigma dell'insegnante riflessivo proposto da Schön (1983). È uno strumento essenziale per acquisire consapevolezza e determinare il proprio agire, azioni di fondamentale importanza per una professione "*ill structured*" come l'insegnamento, dove il lasciarsi guidare dall'intuizione e dall'istinto mostra dei limiti evidenti.

Anche Mellouki (2010) è convinto della necessità di dare all'analisi alle pratiche didattiche (realizzate nelle istituzioni che hanno come obiettivo principale la formazione dei docenti) una base che sia il più scientifica e oggettiva possibile, basata, in particolare, su concetti teorici di notevole rilievo. Egli sottolinea inoltre l'importanza dell'apporto che può essere fornito dalla ricerca sulla formazione degli insegnanti.

Autori quali Weiss, Aymon, Floris e Ferrez (2011) specificano che l'analisi delle pratiche didattiche ha come principale obiettivo quello di ricercare, per le diverse situazioni, delle regolarità che permetteranno, a colui che conduce la lezione, di trovare una serie di strumenti e di prassi necessarie al fine di proporre un'azione didattica efficace.

Tuttavia, l'analisi delle pratiche didattiche deve essere basata su criteri il più obiettivi possibile, che siano quindi supportati da buoni fondamenti teorici, affinché sia possibile effettuare una valutazione formativa che conduca ad un miglioramento ed un'innovazione delle pratiche, sostenuta da riflessioni pedagogiche e studi sperimentali.

La ricerca di dottorato in oggetto si pone, per l'appunto, all'interno di questo ambito problematico, nella prospettiva della *formative educational evaluation*, con l'obiettivo di sviluppare e verificare strumenti e procedure osservative delle prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria. L'ipotesi-guida è che l'osservazione, la raccolta di dati significativi e la conseguente restituzione ai soggetti implicati sia capace di innescare autentici processi di valutazione formativa e di cambiamento.

L'osservazione strutturata, realizzata mediante strumenti di rilevazione tuttora in corso di validazione, verterà sull'interazione tra contenuti, prassi didattiche e comportamenti messi in atto dall'insegnante, riscontrabile all'interno del processo di insegnamento-apprendimento.

La ricerca ha previsto la costruzione e la messa a punto di una *check list*, il PraDiVaP (Prassi Didattiche e Valutative dell'insegnante di scuola Primaria), corredato da due ulteriori strumenti osservativi e dalla definizione di una procedura osservativa idonea alle finalità poste dalla ricerca, ovvero l'attuazione di una valutazione formativa.

Il PraDiVaP nasce come strumento normativo di osservazione e valutazione delle prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria; esso si fonda su un'idea di qualità, un costrutto teorico (ampiamente descritto nel capitolo cinque), che fornisce ad esso un significato e lo colloca all'interno di un percorso di ricerca valutativa con finalità formativa.

Si ritiene sia ora essenziale esplicitare il disegno della ricerca: gli obiettivi e le ipotesi che hanno guidato le indagini, la metodologia, il campionamento e le fasi che sono state seguite, al fine di giungere all'analisi dei dati ottenuti e ad una loro interpretazione, che apre nuovi orizzonti di ricerca.

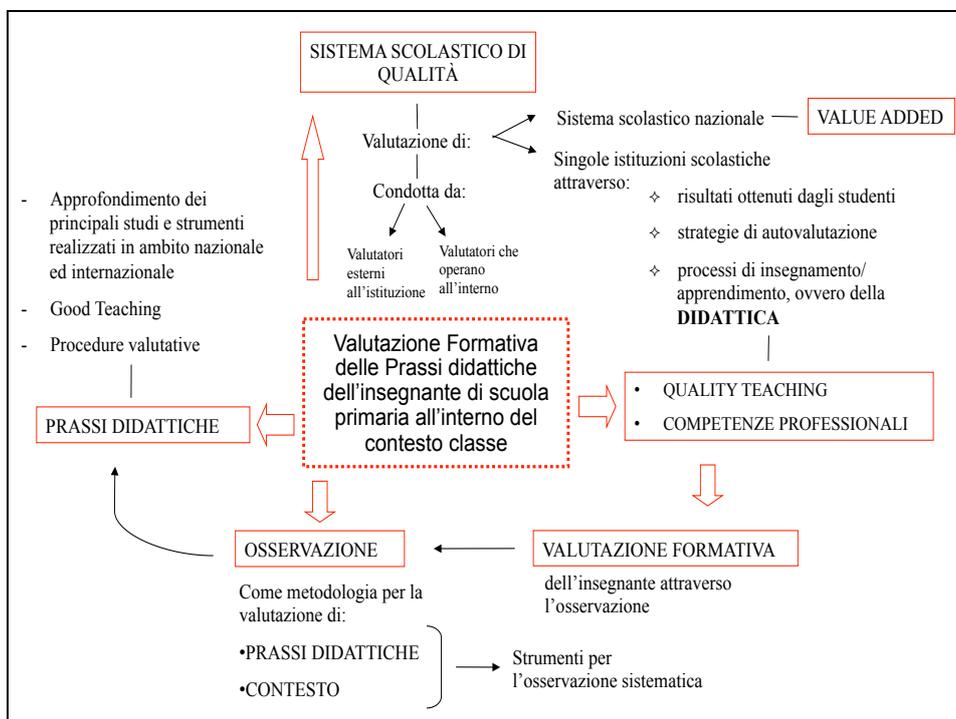
Tuttavia, prima di procedere, è necessario che venga esplicitato l'oggetto delle ricerche: si tratta di uno studio con il quale si intende indagare la valutazione formativa delle prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria all'interno del contesto in cui esse assumono un significato. Nello specifico, l'interesse verte

sull'analisi, lo sviluppo e la verifica di procedure e strumenti di osservazione in grado di innescare processi di valutazione formativa, mirati a promuovere un'innovazione e un miglioramento dell'azione didattica, del contesto e della professionalità docente.

La fase iniziale di questa ricerca di dottorato ha previsto, come ampiamente trattato nei precedenti capitoli, lo studio e l'analisi della letteratura nazionale ed internazionale di riferimento, con un particolare sguardo agli aspetti normativi che disciplinano la formazione degli insegnanti e la valutazione della qualità delle istituzioni scolastiche.

Si ritiene possa essere interessante proporre un quadro riassuntivo della problematica della ricerca (Figura 1), in grado di evidenziare la connessione tra i diversi argomenti, la loro sequenzialità e, al tempo stesso, circolarità, in un intreccio che valorizza ed esalta la complessità della situazione educativa.

Fig. 1: Mappa del quadro teorico



## **6.2. Obiettivi e ipotesi della ricerca**

Gli obiettivi e le ipotesi della ricerca sono stati identificati a partire dagli spunti emersi dall'analisi del quadro teorico e sono stati modificati in seguito ad una fase iniziale di tipo esplorativo-qualitativo (Lumbelli, 2006). Questo momento ha assunto un ruolo molto rilevante dal punto di vista metodologico poiché mi ha permesso di esplorare il legame tra la letteratura di riferimento, la definizione delle ipotesi e la costruzione dello strumento, consentendomi inoltre di stabilire con chiarezza il filo che conduce dalla letteratura al costrutto di qualità, che sorregge lo strumento.

La fase esplorativa iniziale si è rivelata inoltre essenziale per delineare, con crescente precisione e accuratezza, il disegno della ricerca e le ipotesi operative che, nel loro intrecciarsi, hanno costituito un punto di riferimento per la costruzione del PraDiVaP, la raccolta dei dati e la successiva interpretazione.

L'operazione preliminare da attuare prima dell'avvio di una ricerca è la definizione chiara ed univoca degli scopi, degli obiettivi che si intendono perseguire, grazie ai quali sarai poi possibile identificare e stabilire la strategia da adottare, la tipologia di ricerca che si vuol mettere in atto. Ad esempio se si intende descrivere un fenomeno sarà necessario predisporre una ricerca di tipo osservativo; se invece lo scopo è quello di monitorare l'andamento di un programma o accertarne la qualità sarà più consono attuare una ricerca valutativa (Coggi & Ricchiardi, 2005).

Lo studio che è stato portato a compimento in questo percorso di dottorato nasce con l'obiettivo di creare procedure osservative utili ad una valutazione formativa, che mira a promuovere un'innovazione e un miglioramento dell'azione didattica, del contesto e della professionalità docente.

L'esigenza di creare uno strumento per l'osservazione sistematica, che possenga buone caratteristiche di validità ed affidabilità, si sviluppa a partire dalla

manca, nel contesto italiano, di procedure specifiche per l'osservazione delle prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria.

Gli strumenti osservativi attualmente disponibili in Italia sono infatti rivolti all'analisi dell'azione del docente di scuola dell'infanzia o dell'educatore dei servizi per la prima infanzia; risulta esserci una totale carenza, all'opposto, per la fascia della scuola dell'obbligo.

Il mio interesse nasce quindi dalla necessità di sviluppare uno strumento e delle procedure utili ad un'osservazione e ad una valutazione formativa da utilizzare con gli insegnanti della scuola primaria, anche, in vista delle costanti richieste provenienti dal panorama internazionale, nello specifico dall'Unione Europea, sulla necessità di monitorare, migliorare ed innovare il nostro sistema scolastico, partendo proprio da quelle variabili, come le pratiche d'insegnamento, che dimostrano avere maggiore influenza sui risultati d'apprendimento degli studenti.

Nell'attività di ricerca ci si è occupati di osservare prevalentemente: gli elementi legati al *contesto* (sia quello fisico che l'intreccio di relazioni di cui è intessuto): tempi, spazi, materiali e clima sociale; le *prassi didattiche*, ovvero i comportamenti messi in atto dall'insegnante durante la quotidiana attività didattica, al fine di raggiungere gli obiettivi formativi.

Il periodo di ricerca e di osservazione sistematica effettuato all'interno delle istituzioni scolastiche, accompagnato da una profonda riflessione derivante dallo studio della letteratura nazionale ed internazionale di riferimento, ha permesso di mettere a punto il PraDiVaP e due strumenti complementari: una griglia per l'osservazione del contesto classe e uno strumento utile a rilevare il tempo dedicato alle macroattività che si susseguono durante l'attività didattica.

Quest'ultimi assolvono principalmente la funzione di completare e fornire una cornice significativa alle informazioni deducibili dall'utilizzo del PraDiVaP; il loro impiego è essenziale affinché si possa ottenere una lettura armonica e completa della situazione oggetto d'osservazione. Tuttavia, per motivazioni legate principalmente al poco tempo a disposizione, ci si è occupati esclusivamente della

validazione e dello sviluppo di procedure inerenti al PraDiVaP considerabile, pertanto, lo strumento più importante, che riveste un ruolo principale nello studio realizzato.

Nello specifico, la ricerca ha inseguito principalmente i seguenti due obiettivi:

- costruire, mettere a punto e validare uno strumento strutturato (corredato da due strumenti complementari), da utilizzare per l'osservazione delle prassi didattiche messe in atto dall'insegnante (e del contesto in cui esse avvengono) durante lo svolgimento dell'attività didattica.
- Definire procedure osservative e modalità di restituzione dei dati utili alla ricerca valutativa, nell'ottica della valutazione formativa della professionalità docente.

Alla definizione degli obiettivi segue, in un disegno di ricerca, la formulazione delle ipotesi operative, quelle che guideranno l'azione, l'osservazione e le rilevazioni empiriche.

Esse non sono altro che asserzioni derivanti dall'analisi del problema, delle condizioni esistenti, attraverso le quali ci si propone di comprendere la situazione problematica oggetto del nostro interesse, trovare una soluzione ad essa al fine di poter intervenire per modificarla.

È necessario, secondo Renata Viganò (2002), che le ipotesi siano pertinenti, abbiano valore predittivo, orientativo e predittivo, siano precise, non ambigue, e verificabili. Risulta essere un elemento di estrema importanza e alla sua formulazione va dedicato un ampio spazio:

“L'ipotesi è l'elemento essenziale di connessione fra le due parti principali di una ricerca: essa è al tempo stesso l'esito di tutto il processo di teorizzazione e di concettualizzazione precedente e il punto d'avvio della fase successiva d'osservazione o di sperimentazione” (Viganò, 2002, p. 113).

Un attento esame della problematica della ricerca e l'esplorazione del contesto nel quale è stata successivamente sviluppata, ha dato vita alle seguenti tre ipotesi operative:

- 1- lo strumento messo a punto possiede buone caratteristiche di validità e affidabilità nella rilevazione delle prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria nel contesto classe in cui opera, inteso come cornice significativa dell'attività didattica.
- 2- L'utilizzo formativo dello strumento (inteso come rilevazione sistematica eterodiretta, restituzione partecipata e negoziale) promuove processi di riflessione individuale/collegiale e riprogettazione didattica. Consente all'insegnante di riflettere e di individuare punti di forza e di criticità in merito a: le proprie prassi, la relazione con gli allievi, l'organizzazione del contesto (spazio, tempo, materiali), la progettazione dell'attività didattica.
- 3- La restituzione e la riflessione individuale/collegiale promuovono un effettivo processo di miglioramento delle prassi didattiche, della qualità del contesto e della professionalità del docente.

La terza ed ultima ipotesi non potrà essere verificata all'interno del percorso di dottorato, ma ci si propone di controllarla con un eventuale percorso di ricerca successivo. Si rende infatti necessario un tempo di riflessione più lungo, realizzato attraverso il monitoraggio delle pratiche didattiche agite dalle insegnanti coinvolte in questa ricerca, al fine di valutare se vi sia stata un'effettiva innovazione nella loro professionalità e nella pratica didattica.

### **6.3. Metodologia e campionamento**

La ricerca di dottorato, che ha avuto come focus la costruzione del PraDiVaP, è stata attuata mediante un disegno di ricerca empirica capace di controllare, da un

lato, la validità e l'affidabilità dello strumento proposto e, dall'altro, l'efficacia delle procedure d'uso di tale strumento in un'ottica di valutazione formativa.

Sono stati realizzati pertanto diversi momenti d'indagine con osservazione sistematica e successiva restituzione dei dati agli insegnanti, esplicitati mediante metodologie qualitative e quantitative, secondo un approccio di ricerca-formazione (Becchi & Bondioli, 1997; Bondioli & Ferrari, 2004; Lodini & Vannini, 2006).

La scelta di utilizzare sia metodologie qualitative sia metodologie quantitative, appartenenti e derivanti da approcci diversi, nasce dalla convinzione che la problematica educativa è di per sé rappresentativa di una complessa interazione di molteplici fattori, di natura diversa ed in costante cambiamento. Proprio per questa sua specificità, implicante una difficoltà nel determinare, controllare, osservare e misurare i molteplici elementi che in essa interagiscono, necessita di essere studiata ed analizzata da più punti di vista, attraverso metodologie che permettano di coglierne la sua ricchezza senza rischiare di ridurne la portata e disconoscere la ricchezza evolutiva, non deterministica, propria dell'educazione.

Vorrei prendere in prestito le frasi di Renata Viganò per mettere in evidenza il profondo legame tra la riflessione educativa e la ricerca empirica in riferimento all'utilizzo di diverse metodologie, connessione che dev'essere sempre ben presente nella mente del ricercatore che si occupa di "fatti educativi":

“Merita pertanto ribadire una considerazione importante, la quale attiene a un compito imprescindibile per la ricerca pedagogica. Uscire dai solchi spesso sterili della mera speculazione o dell'empirismo cieco per aprirsi alla sinergia feconda di approcci diversi e complementari (la deduzione teorica ma anche l'induzione esperienziale, l'analisi e la comprensione storica ma anche la verifica sperimentale); concorrere alla costruzione di un paradigma scientifico inteso in termini meno riduttivi e di conseguenza più atti a elaborare contributi significativi per la pratica oltre che per la riflessione educativa; tale è, a nostro parere, la sfida fondamentale che la ricerca

pedagogica deve affrontare per giustificare il senso e le forme specifiche del suo esistere” (Viganò, 2002, p. 123-124).

La metodologia deve quindi risultare adeguata al problema di ricerca individuato e alle ipotesi elaborate. L’obiettivo è quello di scegliere accuratamente le azioni da attuare per far sì che, attraverso l’osservazione sistematica, sia possibile verificare l’ipotesi formulata con successo e con una buona garanzia di validità.

Nella mia ricerca di dottorato è stata utilizzata, per entrare nel merito, una metodologia di ricerca basata sull’osservazione sistematica, diretta e non partecipata, come strumento funzionale alla raccolta dei dati necessari per il processo di valutazione formativa delle prassi didattiche, momento essenziale ad una riflessione partecipata e costruttiva.

L’utilizzo di uno specifico strumento creato ad hoc ha guidato lo sguardo degli osservatori nel “misurare” la presenza degli indicatori rilevanti per la definizione di un *buon insegnamento* e nell’analizzare criticamente la situazione educativa osservata. L’intento principale è stato quello di effettuare uno studio pilota e successive rilevazioni sul campo per fornire un’iniziale validazione del PraDiVaP, nell’ottica di un suo possibile utilizzo futuro come strumento in grado di sostenere l’innovazione e il miglioramento delle prassi didattiche e della professionalità dell’insegnante.

Le metodologie qualitative e quantitative sono state applicate nel susseguirsi di alcune fasi operative, sul campo, (per un approfondimento si veda il paragrafo successivo) ciascuna delle quali rispondeva ad obiettivi specifici e ha visto il coinvolgimento di diversi soggetti.

In un primo momento esplorativo è stato effettuato un *try out* per la messa a punto degli strumenti ed è stato previsto l’utilizzo di un questionario appositamente costruito per ottenere una validazione di contenuto del PraDiVaP. A questa prima fase esplorativa è seguito uno studio pilota, realizzato mediante l’osservazione sistematica su un campione di insegnanti. Successivamente i dati raccolti sono stati restituiti ai docenti coinvolti, secondo un approccio di ricerca-formazione, al

fine di effettuare un primo controllo dell'efficacia formativa degli strumenti osservativi. Si rende tuttavia necessario un ulteriore studio ed approfondimento sulle ricadute formative derivanti dall'utilizzo di tale strumento, per un incremento della qualità della didattica e per l'innovazione professionale.

Resta ora da rispondere ad un altro interrogativo fondamentale al fine di delineare il disegno della ricerca: quali sono stati i soggetti che hanno partecipato e come sono stati selezionati?

La scelta del gruppo dei soggetti che saranno coinvolti è una fase estremamente complessa e deve rimanere ancorata alla riflessione sulla problematica che guida la ricerca, gli obiettivi che ci si è posti, le risorse umane e finanziarie a disposizione. Si tratta di un insieme di procedure, il "campionamento" per l'appunto, che conducono alla selezione di un ristretto gruppo di individui, l'"unità di campionamento", il quale verrà sottoposto alle osservazioni e alle misurazioni. Il campione sarà analizzato e studiato con lo scopo di trarre informazioni utili agli interrogativi posti dalla nostra ricerca e, affinché i risultati ottenuti possano essere generalizzabili, dovrà essere rappresentativo della "popolazione" che rappresenta, all'interno del quale è stato estratto.

Il campione, quindi, non è altro che una selezione di alcuni soggetti da un'ampia popolazione di riferimento; l'unità selezionata dovrà essere rappresentativa dell'universo al quale si riferisce, costituisce un'immagine ridotta della popolazione. Un campione può definirsi rappresentativo se gli individui che lo compongono presentano un determinato numero di caratteristiche nella stessa proporzione che queste presentano nella popolazione (Viganò, 2002).

Esistono, volendo schematizzare, due principali procedure di campionamento: una di tipo probabilistico e l'altra di tipo non probabilistico; la prima si riferisce all'utilizzo di tecniche che concedono a ciascun soggetto appartenente alla popolazione la possibilità di far parte del campione, è una selezione del tutto casuale. Nel caso del campionamento non probabilistico, all'opposto del

precedente, non tutti i soggetti della popolazione di riferimento hanno uguale possibilità di far parte del campione, si tratta di una procedura non casuale.

All'interno di ciascuna delle due categorie sono possibili ulteriori distinzioni, per le quali non entreremo nel merito (si vedano Viganò, 2002; Coggi & Ricchiardi, 2005), ad esempio nel campionamento di tipo probabilistico troviamo il casuale semplice, il sistematico, a grappoli o lo stratificato; mentre in quello di tipo non probabilistico è possibile identificare il campionamento per quote, accidentale, intenzionale o di giudizio.

In linea generale, il campionamento che permette una maggiore generalizzabilità dei risultati prodotti dallo studio è quello probabilistico, poiché è rappresentativo della popolazione che si sta indagando, ovvero ne rispecchia e ne rappresenta fedelmente alcune caratteristiche.

In questa ricerca di dottorato, per esigenze legate al contesto e alle risorse contingenti, umane, finanziarie e materiali contingenti, è stato adottato un tipo di campionamento non probabilistico, nello specifico un campionamento intenzionale e di giudizio. La scelta del campione è stata fortemente condizionata dalla disponibilità dei soggetti ad essere osservati e valutati, nonché dalle risorse umane, finanziarie, materiali a mia disposizione e dai vincoli temporali dettati dalla durata triennale del percorso di dottorato. Tali limiti hanno fortemente influenzato la validazione dello strumento PraDiVaP, essendo stato utilizzato su un gruppo ristretto di insegnanti dell'area emiliano-romagnola.

Nello specifico, il campione degli insegnanti osservati è stato costituito da

- 2 insegnanti della scuola primaria "Mazzini" dell'IC3 di Milano Marittima, osservati durante un anno scolastico (classe II);
- 1 insegnante della scuola primaria "Manzi" del 2° circolo didattico di Cervia, osservato durante un anno scolastico (classe IV);
- 1 insegnante della scuola primaria "Spallicci" del 2° circolo didattico di Cervia, osservato durante un anno scolastico (classe IV);

- 1 insegnante della scuola primaria “Cesana” dell’IC1 di Bologna, osservato durante tre anni scolastici (classe IV, V, I);
- 1 insegnante della scuola primaria “Cesana” dell’IC1 di Bologna, osservato durante due anni scolastici (classe I, II);
- 1 insegnante della scuola primaria “Cesana” dell’IC1 di Bologna, osservato durante un anno scolastico (classe II);
- 1 insegnante della scuola primaria “Cesana” dell’IC1 di Bologna, osservato durante un anno scolastico (classe III);
- 1 insegnante della scuola primaria “Silvani” dell’ IC3 di Bologna, osservato durante tre anni scolastici (classe III, IV, V);
- 1 insegnante della scuola primaria “Anna Frank” dell’ IC di Granarolo, osservato durante tre anni scolastici (classe III, IV, V);
- 2 insegnanti della scuola primaria “Donini” dell’IC2 di San Lazzaro di Savena, osservati durante un anno scolastico (classe I);

Il gruppo è composto da 12 insegnanti di ruolo, 11 donne ed un uomo (scuola primaria Silvani – IC3 di Bologna), che sono stati osservati nei diversi momenti della ricerca.

Un ulteriore gruppo di soggetti partecipanti è stato necessario al fine di effettuare una validazione di costrutto e di contenuto, attuata mediante la somministrazione di un questionario costituito da due domande per ciascun indicatore contenuto nel PraDiVaP.

Il campione al quale è stato chiesto di compilare, su scelta volontaria e autonomamente, il questionario è costituito da 92 insegnanti di 6 scuole primarie nella provincia di Bologna e 1 scuola della provincia di Modena, nello specifico è stata coinvolta la scuola “Anna Frank” dell’IC di Granarolo, la scuola “Cesana” dell’IC 1 Di Bologna, la scuola “Donini” dell’IC 2 di San Lazzaro di Savena, la scuola “Zanardi” dell’IC di Medicina, le scuole “Vedrana” e “Mezzolara” dell’IC di Budrio, la scuola “Don Milani” dell’IC di Castelnuovo Rangone (provincia di Modena).

Per entrare maggiormente nel merito della ricerca è essenziale conoscere quali fasi si sono susseguite e, in ciascuna di esse, quali soggetti sono stati coinvolti.

#### **6.4. Le fasi della ricerca**

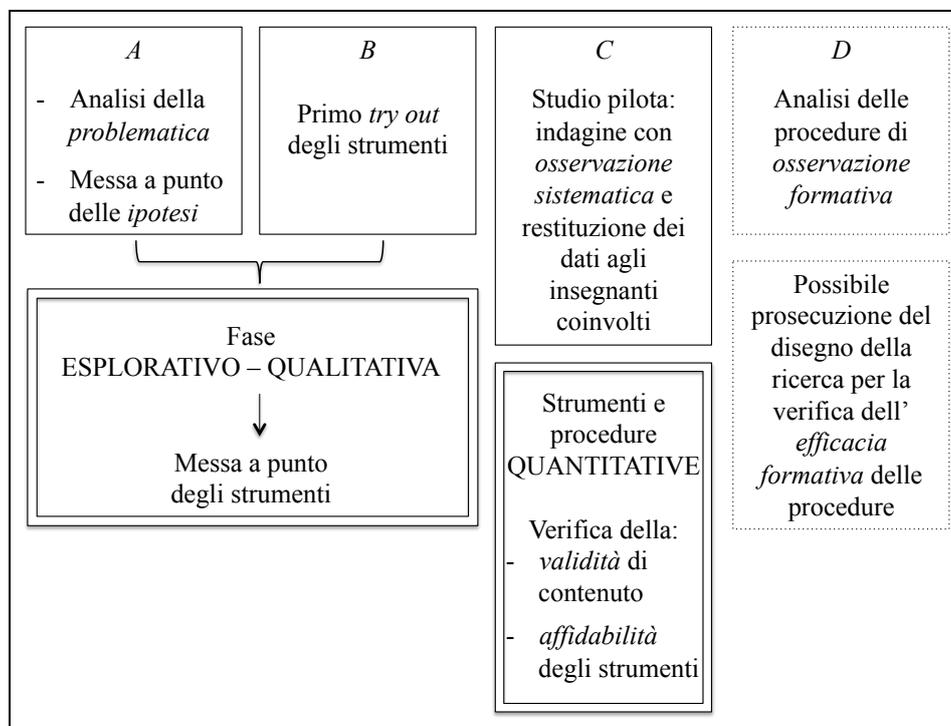
La ricerca si è sviluppata in tre fasi principali: nella prima è stata analizzata la problematica e sono state messe a punto le ipotesi; ad essa è seguito un primo *try out* degli strumenti, per concludere con una terza fase nella quale è stato effettuato uno studio pilota, che ha previsto un'indagine con osservazione sistematica degli insegnanti di scuola primaria, con una successiva restituzione dei dati ottenuti.

Le prime due fasi sono state esplicate mediante l'utilizzo di una metodologia qualitativo-esplorativa, mentre per lo studio pilota, al fine di verificare la validità e l'affidabilità degli strumenti, si è preferito impiegare un'indagine con osservazione sistematica che ha tutte le caratteristiche procedurali di uno studio più quantitativo. Tuttavia, per il metodo con cui si è andati in profondità e il numero di soggetti coinvolti, lo si può classificare come un'indagine esplorativa qualitativa.

Il percorso, tuttavia, non può considerarsi concluso, al contrario necessita di un'ulteriore fase nella quale analizzare le procedure di osservazione formativa con l'obiettivo di valutarne l'efficacia in termini di innovazione delle professionalità docente e miglioramento delle prassi didattiche.

La seguente figura (Figura 2) illustra schematicamente le fasi che si andranno ad analizzare in profondità nei capitoli successivi.

Fig.2: Le fasi della ricerca



Come anticipato, la ricerca dottorato è stata articolata in tre momenti distinti, che vengono brevemente sintetizzati come segue:

*I. Analisi della problematica della ricerca, del quadro teorico di riferimento e messa a punto delle ipotesi – prima indagine esplorativa.*

1. Identificazione e studio del quadro teorico di riferimento.
2. Analisi degli strumenti-procedure riscontrabili in ambito nazionale-internazionale.
3. Esplicitazione dell'idea di qualità didattica alla quale si fa riferimento e conseguente identificazione di un elenco di indicatori relativi alle prassi didattiche e al contesto.
4. Indagine esplorativa qualitativa:

- 4.1. osservazione sistematica mediante l'utilizzo di un'ampia gamma di indicatori (provenienti da una selezione di strumenti internazionali) nelle scuole primarie della provincia di Ravenna;
- 4.2. restituzione dei dati al gruppo di insegnanti osservate;
- 4.3. valutazione degli indicatori utilizzati e costruzione di un set di tre strumenti complementari.

*II. Primo try out degli strumenti.*

5. Seconda indagine esplorativa con osservazione sistematica e successivi momenti di restituzione dei dati:
  - 5.1. utilizzo degli strumenti in alcune scuole primarie della provincia di Bologna;
  - 5.2. restituzione dei dati al gruppo di insegnanti osservati;
  - 5.3. valutazione e messa a punto degli strumenti utilizzati.
6. Valutazione degli strumenti e successiva modificazione.

*III. Studio pilota: indagine con osservazione sistematica e restituzione dei dati agli insegnanti.*

7. Somministrazione di un questionario ad un campione di insegnanti giudici della scuola primaria (campionamento intenzionale) per controllare la validità degli strumenti, definendone le caratteristiche metrologiche.
8. Conduzione di un'indagine con osservazione sistematica su un campione di giudizio di sei insegnanti (casi -studio) delle scuole primarie della provincia di Bologna, utile ad effettuare una prima verifica dell'affidabilità degli strumenti.
9. Restituzione dei dati alle insegnanti osservate.

Si prevede una possibile prosecuzione del disegno di ricerca (*IV fase*) utile per:

- il controllo dell'efficacia formativa dello strumento (secondo un approccio di ricerca formazione);
- una validazione attraverso un campione maggiormente rappresentativo del panorama nazionale.

Per questa quarta fase si ipotizza di adottare un disegno di ricerca quasi-sperimentale, a gruppo unico ed osservazioni ripetute, per controllare il miglioramento delle prassi didattiche dopo il percorso di rilevazione dei dati, la restituzione e la riflessione su quanto emerso, alla quale dovrebbe seguire una riprogettazione, nell'ottica di una *Formative educational evaluation*.

Nella prima fase della ricerca è stata analizzata la problematica sulla quale essa è centrata, associata ad uno studio approfondito del quadro teorico di riferimento utile a costruire una prima cornice in grado di fornire significato alla sperimentazione. La letteratura di riferimento è stata costantemente aggiornata, gli assunti teorici sono stati rivisti e modificati, nuovi autori e nuovi studi hanno fornito supporto a quanto è stato sperimentato, il tutto per mezzo di una costante ricerca e curiosità, in un'ottica problematicista (si vedano, ad esempio, le opere di Giovanni Maria Bertin), basata sull'assunto della non finitezza della conoscenza, per riprendere il pensiero presocratico o, più vicino ai giorni nostri, quello del filosofo Karl Popper.

Un approfondimento della letteratura di riferimento e la prima indagine esplorativo-qualitativa hanno condotto alla definizione delle ipotesi, alla costruzione degli strumenti e dell'idea di qualità che sostiene e dà forma al PraDiVaP. Il primo studio (verrà approfondito nel prossimo capitolo) è stato attuato mediante un'osservazione sistematica di quattro docenti di scuola primaria del ravennate, nello specifico sono state osservate: due insegnanti della scuola primaria "Mazzini" dell'IC3 di Milano Marittima; un insegnante della scuola primaria "Manzi" e uno della scuola primaria "Spallicci" del 2° circolo didattico di Cervia. I dati raccolti attraverso l'utilizzo di un'ampia gamma di indicatori, provenienti da una selezione di strumenti internazionali, sono stati

successivamente restituiti ai docenti coinvolti ed è stata effettuata una valutazione degli indicatori utilizzati al fine di mettere a punto il set di tre strumenti complementari.

La seconda indagine esplorativa ha visto come obiettivo principale l'attuazione di un primo *try out* degli strumenti, mediante un'osservazione sistematica e la restituzione dei dati ottenuti agli insegnanti coinvolti.

In questa fase sono state coinvolte come osservatrici tre laureande del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e una laureanda della Laurea Magistrale in Pedagogia dell'Università di Bologna. Gli insegnanti osservati, invece, sono stati sei: quattro docenti della scuola primaria "Cesana" dell'IC1 di Bologna, un docente della scuola primaria "Silvani" dell' IC3 di Bologna e un docente della scuola primaria "Anna Frank" dell' IC di Granarolo.

L'osservazione sistematica attuata su un buon numero di insegnanti e da più osservatori ha reso possibile una valutazione degli strumenti, alla quale ha fatto seguito una modificazione tale da renderli maggiormente utilizzabili in un ampio genere di contesti scolastici e da più valutatori, mediante una chiarificazione ed un'esplicitazione degli indicatori che mostravano un alto grado di ambiguità o poca chiarezza semantica.

La terza fase della ricerca è stata sviluppata su due focus principali: l'osservazione sistematica su un campione insegnanti della scuola primaria e la somministrazione di un questionario.

L'indagine osservativa ha visto coinvolti sei docenti (casi-studio) di quattro scuole primarie della provincia di Bologna, nello specifico il campione di giudizio era costituito da: un insegnante della scuola primaria "Anna Frank" dell'IC di Granarolo, due insegnanti della scuola primaria "Donini" dell'IC2 di San Lazzaro di Savena, due insegnanti della scuola primaria "Cesana" dell'IC1 di Bologna e un insegnante della scuola primaria "Silvani" dell'IC3 di Bologna. Lo studio pilota e la successiva restituzione dei dati ai soggetti coinvolti sono stati essenziali per la validazione del PraDiVaP. Quest'ultima indagine è stata preceduta

dall'utilizzo di un questionario su un campione (intenzionale) di insegnanti delle scuole primarie della provincia bolognese. La somministrazione è risultata estremamente utile alla validazione di costruito e di contenuto dello strumento, mi ha permesso di appurare, come vedremo in seguito, che lo strumento possiede buone caratteristiche di validità ed affidabilità, definendone le caratteristiche metrologiche.

Dallo studio pilota, inoltre, sono emersi alcuni elementi caratterizzanti le prassi didattiche dei sei casi-studio. La maggior parte dei dati rilevati è riconducibile al momento della spiegazione o della conduzione delle attività e dalla loro analisi emergono alcuni elementi interessanti: i docenti dimostrano una forte attenzione verso i bisogni educativi e personali dei propri alunni, durante la spiegazione utilizzano un linguaggio chiaro ed ordinato, enfatizzano i concetti importanti e controllano frequentemente che i propri studenti abbiano capito attraverso brevi domande.

All'opposto gli insegnanti dedicano poco tempo alla valutazione formativa e sommativa, al lavoro in gruppo e alle attività volte alla personalizzazione. Per queste categorie si è quindi reso necessario, prevedere ulteriori ore di osservazione sistematica effettuate su due insegnanti: un insegnante della scuola primaria "Silvani" dell'IC3 di Bologna e un insegnante della scuola primaria "Anna Frank" dell' IC di Granarolo.

La validazione del PraDiVaP ovvero la verifica del possesso, da parte dello strumento, di adeguate caratteristiche di affidabilità e validità, non può considerarsi terminata.

Per tale motivo si rende necessaria una fase successiva utile, oltre che alla validazione, a controllare l'efficacia formative delle procedure, verificando se la restituzione e la riflessione individuale e/o collegiale promuove un effettivo processo di innovazione delle pratiche educative, della qualità del contesto e della professionalità del docente.

## CAPITOLO 7

### GLI STRUMENTI E LA PROCEDURA OSSERVATIVA

#### 7.1. Presentazione sintetica degli strumenti

In questo capitolo vengono presentati e analizzati gli strumenti che sono stati costruiti ed utilizzati in questa ricerca di dottorato. Sarà introdotta la procedura osservativa che è stata prevista e verranno fornite informazioni circa l'utilizzo delle griglie osservative. Sarà inoltre descritto il *format* predisposto per la presentazione, agli insegnanti coinvolti nella ricerca, dei dati raccolti ed analizzati.

Ci si occuperà invece nel capitolo successivo di come sono state progettate, costruite le griglie e a quali altre *rating scale* o *check list* sono debitorie, approfondendo le varie fasi che hanno portato alla loro validazione.

Gli strumenti ai quali si fa riferimento sono tre:

- 1- la “griglia per l’osservazione del contesto classe”: una *rating scale* che consente di osservare gli elementi legati al contesto nel quale avvengono le prassi didattiche messe in atto dal docente;
- 2- la griglia “macroattività”: ovvero uno strumento utile a rilevare il tempo dedicato a ciascuna tipologia di attività;
- 3- il “PraDiVaP”: lo strumento principale finalizzato all’osservazione delle Prassi Didattiche e Valutative dell’insegnante di scuola Primaria.

L’ultimo strumento è il focus principale della ricerca, sul quale sono state effettuate le prime validazioni, anche se non possono ancora considerarsi

esaustive. I due strumenti che lo precedono, ovvero la griglia per l'osservazione del contesto classe e la tabella per rilevare il tempo dedicato a ciascuna delle macroattività, sono essenziali al fine di fornire, in ogni sessione osservativa, una cornice significativa ai dati che emergono dalla somministrazione del PraDiVaP, pertanto la procedura osservativa messa a punto prevede l'utilizzo congiunto dei tre strumenti.

In questo percorso di dottorato si è scelto deliberatamente di dare maggior spazio all'osservazione delle prassi didattiche e valutative, primariamente alla luce degli studi effettuati sulla letteratura nazionale ed internazionale di riferimento (vedi *parte prima*), e, in secondo luogo, per sostenere il sempre crescente interesse delle istituzioni internazionali, quali la Comunità Europea, sul tema della valutazione delle pratiche didattiche dell'insegnante, tradottasi con l'introduzione di numerose leggi e provvedimenti che vanno in tale direzione (vedi capitolo 2).

Una decisione importante è stata presa relativamente alla messa a punto degli strumenti: guidati dalla consapevolezza dell'impossibilità di creare uno strumento totalmente esaustivo, in grado di valutare e padroneggiare tutte le molteplici variabili che sono in gioco all'interno di un processo educativo, sono stati selezionati alcuni indicatori che risultano avere un'influenza determinante nel valutare e discriminare un *good teaching*.

Sono state scelte ed identificate determinate macro categorie a scapito di altre, ad esempio nella griglia dedicata alla valutazione del contesto classe si è scelto di valutare i tempi, gli spazi, i materiali, la gestione delle relazioni e della disciplina in classe, nella piena consapevolezza dell'esistenza di ulteriori fattori che meriterebbero di essere presi in considerazione nella valutazione delle prassi didattiche dell'insegnante e che giocano un ruolo essenziale nella relazione docente-alunno, quali, ad esempio gli aspetti legati alla comunicazione, sia essa verbale che non verbale.

Il sistema di comportamenti non verbali del docente è composto di aspetti quali la postura, la distanza interpersonale, la gestualità, lo sguardo, i segnali non verbali

che accompagnano il parlato, tutti elementi che vanno ad incidere sul processo di insegnamento ed apprendimento.

Alcune ricerche (Rosenshine, 1970; Hildebrand & Wilson, 1970) hanno dimostrato che una lezione condotta con entusiasmo, caratterizzata da stimolazione ed animazione del discorso, un tono di voce forte, una pronunciata gestualità e numerose pause per richiamare l'attenzione, esercitano un'influenza positiva sulla comprensione dei contenuti da parte dell'alunno e sulla sua performance. Lo stesso effetto Pigmalione, studiato da Rosenthal e Jacobson (1968), è fortemente condizionato dai rinforzi positivi o negativi che passano attraverso il canale non verbale.

I segnali non verbali associati al parlato s'intersecano profondamente con i processi che governano l'apprendimento; in Italia alcuni ricercatori, quali Clotilde Pontecorvo (2005), hanno attuato ricerche rivolte allo studio della comunicazione verbale in classe, giungendo a delineare le caratteristiche di una relazione educativa incentrata sul dialogo per studiarne la sua influenza sul comportamento dell'alunno e i suoi apprendimenti attraverso una co-costruzione della conoscenza.

Pur riconoscendo la centralità degli aspetti non verbali legati alla comunicazione e, in generale, dei comportamenti dei docenti che implicano fattori legati, ad esempio, alla gestualità o alla postura, è stato scelto di non approfondirli nella costruzione del PraDiVaP e degli strumenti ad esso complementari.

La scelta deriva in primo luogo da limitazioni dovute al tempo a disposizione per ultimare la ricerca; in secondo luogo dalla copiosità degli indicatori presenti nel PraDiVaP (150 *item*): sarebbe stato necessario creare un ulteriore strumento in grado di valutare tutti quegli aspetti legati ai comportamenti non verbali. Si auspica possa essere una possibile prosecuzione della ricerca nell'ottica di completare lo strumento con la predisposizione di un'ulteriore griglia d'osservazione utile a valutare tutti quegli elementi che non sono stati presi in

considerazione, ma che dimostrano avere una considerevole influenza sul processo di insegnamento-apprendimento

## **7.2. La procedura osservativa**

L'utilizzo del PraDiVaP rientra all'interno di un paradigma quantitativo-sperimentale e ad esso si richiama nell'esigenza di predisporre una procedura sistematica d'osservazione che conferisca validità ed affidabilità ai dati raccolti.

L'obiettivo, come più volte esplicitato è quello di ottenere una valutazione che possa definirsi formativa per i soggetti coinvolti, ovvero in grado di innescare autentici processi di innovazione e miglioramento delle prassi didattiche e della professionalità docente.

L'oggetto principale dell'osservazione sono appunto le prassi: attraverso alcuni indicatori riferibili ad un *buon insegnamento (good teaching)* è possibile osservare le pratiche didattiche messe in atto dall'insegnante, corredate da alcuni dati provenienti dall'utilizzo della griglia di osservazione del contesto classe e dalla rilevazione del tempo dedicato a ciascuna macroattività, in grado di fornire una cornice che conferisce significato ai dati rilevati mediante il PraDiVaP.

Data la rilevanza delle indicazioni ricavabili dall'utilizzo degli strumenti è essenziale che vi siano alcune indicazioni circa il loro utilizzo, le quali devono essere ben conosciute dall'osservatore.

Egli necessita innanzitutto di una specifica ed adeguata formazione sull'utilizzo degli strumenti, è necessario che li comprenda in modo approfondito e padroneggi la loro applicazione

È inoltre importante che conosca e rispetti la procedura osservativa al fine di garantire affidabilità e validità ai dati raccolti. Essa prevede 10 ore iniziali di osservazione libera, carta e penna, nella quale l'osservatore dovrà entrare nel contesto in punta di piedi, fare in modo di essere il meno visibile. Questo tempo

sarà necessario all'osservatore per abituarsi all'ambiente e al docente che andrà a valutare e, al contempo, sarà fondamentale per i soggetti che vi prendono parte affinché possano anche loro abituarsi alla presenza di una persona esterna e sconosciuta.

Solo dopo questo periodo iniziale di ambientamento e familiarizzazione con il contesto e con i soggetti in esso coinvolti, l'osservatore potrà utilizzare gli strumenti messi a punto.

Nello specifico dovrà compilare primariamente la *rating scale* atta all'osservazione del contesto classe, per la quale è previsto un'osservazione di due ore, rilevando i dati ad ogni ora (che si va ad integrare con le osservazioni libere), possibilmente durante una consueta attività svolta all'interno della classe dove abitualmente avviene la pratica didattica. Successivamente si prevede di utilizzare per quattro ore lo strumento dedicato alle Macroattività per passare, in ultima istanza, all'utilizzo del PraDiVaP, anch'esso per quattro ore, rilevando i dati per ogni intervallo di trenta minuti. Sia per le Macroattività che per il PraDiVaP si prevede un eventuale utilizzo per blocchi di due ore, in quanto raramente è possibile assistere a quattro ore di didattica consecutive. È fondamentale, inoltre, che venga osservato ciascun insegnante singolarmente e che il dato raccolto sia riferibile ad ogni singolo docente.

Il luogo dedicato alle osservazioni dovrebbe essere la classe nella quale avvengono abitualmente le attività didattiche e non è prevista l'osservazione di attività condotte da esperti esterni. La rilevazione della presenza e dell'assenza dell'indicatore presente nello strumento, così come l'assegnazione di un valore ad esso, dovrà avvenire solo se è effettivamente possibile, nel momento in cui si sta osservando, riscontrarne la presenza ed è assolutamente sconsigliato basarsi su suggestioni o ipotesi soggettive.

La procedura osservativa alla quale dovrà attenersi l'osservatore è quindi riassumibile nei seguenti passaggi:

- 1) è essenziale che conosca gli strumenti e abbia letto con attenzione ciascun indicatore, affinché abbia una visione complessiva dell'ideologia che sostiene gli strumenti, in particolare il PraDiVaP;
- 2) dovrà fissare una riunione con il docente coinvolto così da poter avere informazioni circa la scansione della giornata scolastica, la programmazione didattica e i progetti che si stanno svolgendo;
- 3) si può a questo punto procedere con le 10 ore di osservazione libera, nelle quali sarà essenziale entrare nel contesto, familiarizzare con esso e far sì che i soggetti che lo vivono possano abituarsi alla nostra presenza, pur sempre nella consapevolezza che si tratta di un'osservazione non partecipata;
- 4) al termine delle ore di osservazione libera si può procedere con quella strutturata, ovvero è prevista, in circa due ore, la compilazione della *rating scale* per l'osservazione del contesto classe, raccogliendo i dati per due volte consecutive, una in ogni ora;
- 5) successivamente si può procedere con la raccolta dei dati relativi alle Macroattività, ovvero il tempo che viene dedicato dal docente a ciascuna tipologia di attività didattica, in un arco temporale di quattro ore (suddivisibile in due blocchi da due ore ciascuno);
- 6) in ultima istanza è prevista la compilazione del PraDiVaP, anch'esso per quattro ore (a sua frazionabile in due sezioni da due ore) raccogliendo i dati per ogni intervallo di trenta minuti;
- 7) i dati raccolti dovranno poi essere elaborati ed analizzati, per poter essere riassunti in un documento di restituzione sulla quale si imposterà l'incontro finale con il docente;
- 8) l'ultima fase prevede la restituzione dei dati raccolti al docente, con il quale seguirà una riflessione. Questo momento assume un ruolo centrale per l'intero processo valutativo poiché su di esso si erige l'aspetto formativo dello strumento: da tale incontro dovranno emergere i punti di forza e

quelli di debolezza sui quali poter lavorare e migliorare, in un'ottica di innovazione delle pratiche e di crescita professionale.

È inoltre auspicabile che tale procedura osservativa possa essere ripetuta negli anni, affinché sia possibile godere di una visione longitudinale delle pratiche didattiche, anche per la consapevolezza che alcuni prassi, considerate indicative di un buon insegnamento, possono essere difficilmente attuabili con bambini di 6 o 7 anni, mentre altre risultano essere superficiali se applicate a classi con bambini più grandi. La possibilità di disporre di dati longitudinali fornisce un ulteriore vantaggio: rende possibile un'effettiva valutazione della funzione formativa dello strumento stesso, ovvero ci permette di valutare se le prassi didattiche messe in atto dal docente sono migliorate rispetto agli anni precedenti e se ha lavorato maggiormente sui punti identificati come critici.

Si ritiene essenziale esplicitare e rendere nota una limitatezza del PraDiVaP, così come di ogni strumento osservativo: la raccolta del dato, che consente una descrizione analitica della situazione o dei comportamenti, avviene in alcuni momenti circoscritti e, quanto emerge, è una visione parziale e particolare della realtà che si intende indagare.

Per ciascuno strumento osservativo si prevede un tempo determinato di utilizzo sul campo, che non può considerarsi esaustivo rispetto alla complessità della situazione educativa. Tuttavia si presuppone che possa esserne rappresentativo, in caso contrario ai dati raccolti non sarebbe attribuibile né la caratteristica dell'affidabilità né quella della validità e cadrebbero i presupposti per una ricerca sperimentale. La questione inerente alla parzialità degli elementi osservabili necessita comunque di essere presentata e chiarita con gli insegnanti coinvolti nella ricerca, al fine di condividere con tutti i soggetti i pro e i contro della sperimentazione, rendendo trasparente l'intero processo e le possibili implicazioni.

I dati osservativi raccolti, quindi, non possono considerarsi una lettura esaustiva dell'intero processo di insegnamento-apprendimento; questa considerazione

erronea provocherebbe una eccessiva riduzione della complessità che caratterizza le situazioni didattiche ed educative. Tuttavia la loro funzione è quella di guidare lo sguardo dell'osservatore sulle prassi messe in atto dall'insegnante durante la sua azione didattica, facendo riferimento ad un'idea di qualità attribuita al buon insegnamento o *good teaching* (esplicitata nei capitoli precedenti). Le osservazioni raccolte, analizzate e successivamente restituite ai docenti coinvolti, si auspica possano essere il catalizzatore per una riprogettazione didattica ed un'innovazione nelle pratiche.

### **7.3. La griglia per l'osservazione del contesto classe**

La griglia per l'osservazione del contesto classe è il primo strumento da utilizzare secondo la procedura osservativa prevista, poiché supporta l'osservatore nell'orientare la propria attenzione ad un'analisi olistica dell'ambiente nel quale l'insegnante opera e che fornisce significato alle azioni.

Lo strumento, come sarà esplicitato nel capitolo successivo, nasce da una prima indagine esplorativa dal sapore qualitativo, durante la quale sono stati raccolti numerosi dati riguardanti gli elementi che caratterizzano i contesti scolastici e, nello specifico, le classi degli insegnanti coinvolti nella prima fase della sperimentazione;

Le suggestioni derivanti dalle osservazioni sono state analizzate approfonditamente; confrontate con gli indicatori contenuti nei principali strumenti, nazionali ed internazionali, atti alla valutazione del contesto classe ed organizzate in una prima griglia contenente: alcuni indicatori derivanti dagli strumenti appena citati ed altri messi a punto grazie alle osservazioni in aula. Questa prima bozza di strumento è stata successivamente sperimentata sul campo e modificata fino a costituire l'attuale griglia per l'osservazione del contesto classe.

Si tratta, nello specifico, di una *rating scale* composta di 44 *item* suddivisi in 4 categorie:

- A. tempi: 9 indicatori;
- B. spazi: 8 indicatori;
- C. materiali: 8 indicatori;
- D. gestione delle relazioni e della disciplina in classe: 19 indicatori.

Si presume l'utilizzo della griglia dopo circa 10 ore di osservazione libera, utile ad ambientarsi nel contesto, conoscerne gli spazi, la gestione di essi attuata dall'insegnante e le modalità relazionali che vengono agite quotidianamente.

Lo strumento prevede un'osservazione di circa due ore, durante le quali i dati dovranno essere rilevati per due volte, ovvero dovrà essere effettuata una rilevazione per ciascun'ora.

Per alcuni indicatori potrebbe essere necessario chiedere informazioni o chiarimenti all'insegnante, come ad esempio per gli *item* dall'1 al 4 relativi alla sezione *C-Materiali*:

- “1. Sono presenti in aula materiali relativi all'ambito:
  - linguistico/L2 (libri, vocabolari, ...);
- 2. - matematico-scientifico (regoli, cubi di legno, ...);
- 3. - storico-geografico (linee del tempo, mappe, mappamondo, ...);
- 4. - artistico (lettore cd, strumenti, tempere, acquerelli, ...)” (Griglia per l'osservazione del contesto classe, sezione C, *item* 1-4)

Se non tutti gli oggetti sono esposti in aula e vi sono armadi chiusi sarà necessario chiedere al docente cosa essi contengono o se hanno a disposizione ulteriori materiali. Si potrebbe inoltre verificare il caso in cui nell'aula non siano presenti altri oggetti oltre a quelli prettamente didattici (quaderni e libri dei bambini), in tal caso si rivela essenziale informarsi con il docente circa la motivazione di tale assenza.

In altri casi invece, per attribuire un valore all'indicatore, ci si potrà basare su elementi raccolti nell'osservazione libera realizzata precedentemente, come ad

esempio per l'item numero 4 della sezione *D-Gestione delle relazioni e della disciplina in classe* nel quale si chiede di valutare se le interazioni tra i bambini sono generalmente educate e rispettose.

In ogni modo è necessario segnalare solo ed unicamente ciò che è stato osservato, tralasciando qualsiasi supposizione personale che possa indurre a fornire una valutazione non corretta.

Ad ogni item è assegnabile un valore che sta ad indicare se la situazione indicata è presente ("si"), se è stata osservata parzialmente ("solo in parte") o se non è stata in alcun modo riscontrata la sua presenza ("no").

In un secondo momento i dati raccolti verranno inseriti nella tabella che verrà presentata successivamente nel paragrafo dedicato alla restituzione, e verrà costruito un grafico (nello specifico un istogramma) in grado di illustrare la percentuale di item riscontrati, in *toto* o parzialmente, per ciascuna categoria.

La figura che segue (Figura 1) illustra parzialmente lo strumento, consultabile integralmente in Appendice.

Fig. 1: Uno stralcio della griglia per l'osservazione del contesto classe.

Scuola .....							Classe .....		Data .....		Orario .....	
Insegnante .....							Materia .....		N. bb presenti .....			
GRIGLIA PER L'OSSERVAZIONE DEL CONTESTO CLASSE - 1												
	1° Ora			2° Ora								
	SI	SOLO IN PARTE	NO	SI	SOLO IN PARTE	NO						
<b>A - TEMPI</b>												
1. La giornata educativa ha una scansione temporale riconoscibile e chiara per insegnante e bambini												
2. Le transizioni tra le diverse attività avvengono senza intoppi e senza generare confusione												
3. Tra le diverse attività che si svolgono nel corso della lezione vi è continuità												
4. Durante la lezione l'insegnante stabilisce connessioni tra l'esperienza domestica e quella scolastica del bambino												
5. L'insegnante negozia con i bambini l'uso del tempo e si stabiliscono in comune delle regole												
6. L'insegnante modifica il ritmo della lezione tenendo conto delle esigenze e delle opinioni dei bambini												
7. Durante la lezione l'insegnante ha cura di rispettare i diversi tempi di apprendimento e di attenzione dei bambini (apprendimento, attenzione, ascolto, risposta, svolgimento attività)												
8. L'insegnante dedica tempo per ascoltare tutte le risposte dei bambini												
9. L'insegnante, prima di passare all'attività successiva, attende che tutti abbiano completato la precedente (proponendo attività diversificate per chi ha già terminato)												
<b>B - SPAZI</b>												
1. Gli alunni hanno a disposizione, per lo svolgimento della normale attività didattica, un'aula spaziosa, luminosa e ben attrezzata												
2. L'aula si presenta pulita e ordinata												
3. Nell'aula c'è una notevole cura estetica nella disposizione degli oggetti e degli arredi, nella collocazione delle scritte e degli avvisi, nella disposizione delle produzioni infantili												
4. I cartelloni e le immagini appese sono prodotte dai bambini												
5. Sono appesi cartelloni che ricordano ai bambini le regole da seguire												
6. L'aula dispone di materiali e attrezzature opportune, in buono stato di efficienza e manutenzione e opportunamente dimensionate (banchi, sedie, spazi individualizzati, scaffali, armadi, ...)												
7. Tutti i bambini seduti al loro banco sono in grado di vedere e di sentire												
8. Durante l'attività l'insegnante modifica lo spazio tenendo conto delle esigenze e delle opinioni dei bambini												

Lo strumento richiede inoltre di allegare la piantina della sezione e di fornire una breve descrizione circa la propria percezione globale del clima di classe, ovvero se sembra esserci un'atmosfera serena, calma o, all'opposto, agitata e intrisa di tensione.

Una volta terminata l'osservazione con il primo strumento si può procedere con l'utilizzo di quello relativo alle macroattività.

#### **7.4. Le Macroattività: la suddivisione della giornata scolastica**

La giornata scolastica è scandita da momenti riconoscibili e ricorsivi, ai quali è possibile attribuire alcune etichette, quali, ad esempio, l'ingresso in aula, il tempo dedicato alle comunicazioni organizzative, la presentazione, da parte dell'insegnante, dell'attività che si andrà a svolgere o la correzione delle prove di verifica.

Si è ritenuto interessante indagare quanto tempo l'insegnante dedica a ciascuna macroattività, per avere un'idea concreta della suddivisione temporale della giornata scolastica e delle attività o situazioni alle quali egli dedica maggiore o minore tempo. Si ritiene tale conoscenza particolarmente utile per poter leggere i dati ottenibili dal PraDiVaP con maggior precisione e contestualizzarli all'interno di una situazione d'insegnamento-apprendimento nota.

Lo strumento è caratterizzato da un elenco di 30 possibili macroattività riscontrabili in una qualsiasi giornata scolastica. Ad esso sono stati aggiunti 3 elementi trasversali utili ad evidenziare se l'insegnante mette in atto una conversazione libera con gli allievi o se vi sono (e in che numero) richiami alle regole disciplinari effettuati sul grande gruppo o sui singoli allievi.

Le complessive 33 macroattività sono a loro volta suddivise in 8 categorie:

- 1) organizzazione-routine: 7 elementi;
- 2) presentazione dell'attività-spiegazione: 5 elementi;

- 3) attività: 5 elementi
- 4) lavoro dir gruppo: 2 elementi
- 5) valutazione formativa/sommativa: 7 elementi
- 6) attività di recupero: 2 elementi;
- 7) gioco: 2 elementi;
- 8) elementi trasversali: 3 elementi.

L'elenco delle 33 macroattività à seguito da una tabella formata da 4 colonne, utile a riportare quanto si sta osservando, in essa dovrà essere inserito l'orario, il numero corrispondente alla macroattività che si sta osservando, la presenza di elementi trasversali ed eventuali note. Si dovrà segnare ogni qualvolta l'insegnante passa da una macroattività all'altra, inserendo l'orario e il codice assegnato, nonché sarà necessario segnalare quante volte si ripete ciascun elemento trasversale in ogni momento della lezione.

La figura 2 illustra uno stralcio dello strumento, visionabile integralmente in appendice

Fig. 2: Uno stralcio dello strumento per rilevare le macroattività.

Scuola .....			
Classe .....		Data .....	
Insegnante .....		Materia .....	
		N. bb presenti .....	
<b>ORARIO</b>	<b>CODICE</b>	<b>ELEMENTI TRASVERSALI</b>	<b>NOTE</b>

*ORGANIZZAZIONE-ROUTINE*

1. Ingresso (i bambini entrano in aula, preparano il materiale, si siedono, ...)
2. Accoglienza in classe del mattino: appello, assegnazione dei ruoli, calendario, ...
3. Comunicazioni organizzative (organizzazione tempi, uso degli spazi, disposizione banchi,...)
4. Negoziazione su uso degli spazi, sui tempi e sulle regole
5. Momenti di transizione: attesa, preparazione all'attività successiva, riordino
6. Preparazione all'uscita/uscita
7. Ricreazione/mensa

*PRESENTAZIONE DELL'ATTIVITÀ - SPIEGAZIONE*

8. Presentazione dell'attività
9. Spiegazione didattica di argomenti utilizzando solo linguaggio verbale
10. Spiegazione didattica di argomenti utilizzando linguaggio verbale e lavagna tradizionale (o utilizzando la LIM come lavagna tradizionale)
11. Spiegazione didattica di argomenti utilizzando tecnologie (LIM, pc, ...)
12. Spiegazione didattica di argomenti esemplificando concretamente i procedimenti operativi

*ATTIVITÀ*

13. Esecuzione, da parte degli allievi, di attività proposte dall'insegnante e correzione dei compiti fatti a casa
14. Svolgimento di attività scelte dagli allievi
15. Brevi domande al da parte dell'insegnante per assicurarsi che i bambini abbiano capito o posseggano i prerequisiti necessari
16. Dibattito in grande gruppo con gli allievi su argomenti didattici
17. Conversazione libera tra insegnante e allievi

Si prevede l'utilizzo di questo strumento successivamente a quello dedicato all'osservazione del contesto classe. I dati devono essere raccolti per 4 ore, possibilmente consecutive, o frazionabili in blocchi di due ore. Al fine di effettuare una corretta analisi di quanto ricavato dall'osservazione, sarà necessario eseguire le seguenti azioni: conteggiare i minuti dedicati a ciascun "codice", corrispondente a ogni singolo elemento; riportarli in un grafico (è stato previsto un istogramma), affiancare a ciascun codice il corrispondente elemento trasversale che si è, eventualmente, presentato, e la sua frequenza. La procedura è ben illustrata nel paragrafo dedicato alla restituzione.

L'osservazione guidata da questa griglia e la successiva analisi di quanto riportato nella tabella sarà utile ad avere un'immagine complessiva di quali sono le macroattività alle quali il docente dedica maggior tempo e quelle che, al contrario,

vengono completamente tralasciate. Ciò risulterà utile al fine di contestualizzare, anche in questo caso come per la precedente *rating scale*, le osservazioni deducibili dal PraDiVaP e consentirà una lettura maggiormente valida e contestualizzata.

## **7.5. Il PraDiVaP**

Il PraDiVaP costituisce il cuore della sperimentazione e ad esso è finalizzata l'intera ricerca finora presentata. Lo strumento permette di osservare e valutare le Prassi Didattiche e Valutative dell'insegnante di scuola Primaria, costituisce inoltre il terzo strumento da utilizzare secondo quanto previsto dall'*iter* osservativo.

Le recenti ricerche, come evidenziato nei capitoli precedenti, hanno messo in luce la centralità delle pratiche didattiche nella riuscita positiva del processo di insegnamento-apprendimento, identificando il docente come il motore propulsivo dell'acquisizione di buone conoscenze e competenze da parte degli studenti. Viene riconosciuto ad esso un ruolo centrale ed è stato dimostrato che necessita di un continuo supporto e sostegno affinché sia in grado di migliorare le sue pratiche e innovare la propria professionalità. È quindi sulla figura dell'insegnante, e sulle prassi didattiche messe in atto, che si centra la ricerca, poiché considerato come elemento determinante in un processo d'insegnamento volto allo sviluppo di una scuola democratica e di qualità.

Si tratta di una *check list* costituita da 150 *Item* suddivisi in 8 categorie:

- 1) presentazione dell'attività: 7 indicatori;
- 2) spiegazione dell'attività/attività: 28 indicatori;
- 3) modalità d'uso di strumenti e materiali: 8 indicatori;
- 4) valutazione formativa: 16 indicatori;
- 5) valutazione sommativa – prova scritta: 19 indicatori;

- 6) valutazione sommativa – prova orale: 14 indicatori;
- 7) lavoro in gruppo: 43 indicatori;
- 8) personalizzazione – attività laboratoriali: 15 indicatori.

Gli *item* contenuti in ciascuna categoria sono raggruppati in sezioni utili ad esplicitarne la funzione e necessari a facilitare la ricerca di specifici comportamenti all'interno di ciascun raggruppamento. Ad esempio i 7 indicatori riferiti alla “presentazione dell'attività” sono organizzati in: presentazione obiettivi, attivazione e preparazione all'attività.

Al termine di ciascuna categoria, inoltre, è presente uno spazio per l'osservatore dedicato alla segnalazione di eventuali comportamenti non presenti nella *check list*.

Il PraDiVaP presenta una prima pagina nella quale sono inserite alcune domande da porre al docente, quali:

“Che attività stai per proporre?” .....

Se è un'attività didattica: Quali obiettivi vuoi che gli allievi raggiungano?

.....

Se è un'attività valutativa: Perché la stai proponendo? .....” (PraDiVaP, pagina iniziale)

Le risposte che il docente fornirà saranno utili per orientarsi sulle categorie che dovranno essere prese in considerazione durante l'osservazione e per contestualizzare i dati raccolti dall'utilizzo dello strumento.

Vi sono inoltre alcuni indicatori evidenziati in verde, conteggiati all'interno dei 150 precedentemente indicati, riferibili alla raccolta di dati relativi all'organizzazione del setting da parte dell'insegnante. Essi non hanno funzione valutativa, ma puramente conoscitiva, essenziale ad orientare lo sguardo del ricercatore e fornire significato ai comportamenti osservabili.

Ne sono un esempio i seguenti indicatori, appartenenti alla categoria “valutazione sommativa - prova orale”:

- “85. Pone domande orali ad un singolo allievo.  
 86. Pone domande orali rivolte a tutto il gruppo classe.  
 87. Sposta la domanda da un allievo a un altro” (PraDiVaP, item 85-87,  
 categoria “valutazione sommativa – prova orale”

La prossima figura (Figura 3) illustra una parte dello strumento, anch'esso visionabile integralmente in appendice.

Fig. 3: Alcuni stralci del PraDiVaP.

<i>L'insegnante mette in atto le seguenti prassi? In quale intervallo temporale?</i>		'30	'60	'90	'120	'150	'180	'210	'240
<b>Presentazione dell'attività</b>									
PRESENTAZIONE OBIETTIVI	1. Espone chiaramente agli allievi gli obiettivi di apprendimento che si dovranno raggiungere.								
	2. Si accerta attraverso domande che tutti abbiano compreso gli obiettivi da raggiungere.								
ATTIVAZIONE	3. Cerca di incuriosire gli allievi e di motivarli all'apprendimento/all'attività (ad es: mostra degli oggetti prima di esporre l'argomento, "oggi vi racconterò di uno strano fatto, accaduto 100 anni fa, qualcuno conosce ...?").								
	4. Comunica positivamente aspettative elevate di apprendimento a tutti gli allievi (ad es: "oggi faremo un'attività molto difficile ma sono sicura che con un pò di impegno ci riuscirete" ...).								
PREPARAZIONE ALL'ATTIVITÀ	5. Presenta agli allievi le fasi di lavoro che dovranno seguire durante l'attività.								
	6. Si accerta (facendo alcune domande al gruppo classe) che gli allievi posseggano i prerequisiti necessari per la comprensione del nuovo argomento/per la nuova attività.								
	7. Richiama gli argomenti precedentemente trattati affinché vi sia continuità con i nuovi.								
<i>Comportamenti non presenti nella check list:</i>									
<b>Spiegazione dell'attività/Attività</b>									
STILE COMUNICATIVO	8. Usa un linguaggio chiaro e ordinato per presentare gli argomenti/le attività.								
	9. Usa uno stile di comunicazione vario (tono di voce, lentezza e velocità, serietà e scherzo, ...).								
	10. Enfatizza i concetti importanti facendo delle pause, aumentando il tono di voce, parlando lentamente, ...								
	11. Bilancia le tipologie di comunicazione verbale (uso del parlato, della scrittura, della lettura, ...).								
<b>Valutazione Sommativa – Prova orale</b>									
<i>L'insegnante somministra la prova dopo un periodo di attività di ... .. giorni</i>									
<i>79. Ha effettuato attività didattiche differenziate, per gruppi di allievi che hanno presentato difficoltà simili? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/></i>									
<i>Se sì, quali?</i>									
SOMMINISTRAZIONE	80. Condivide con gli allievi gli obiettivi della prova orale.								
	81. Condivide con gli allievi i criteri di valutazione della prova orale.								
	82. Si accerta con domande che gli allievi abbiano compreso quali sono gli obiettivi della prova orale.								
	83. Esplicita agli allievi che verranno osservati durante l'attività.								
	84. Fa una nuova domanda a partire dalla risposta corretta data alla precedente.								
	85. Pone domande orali ad un singolo allievo.								
	86. Pone domande orali rivolte a tutto il gruppo classe.								
87. Sposta la domanda da un allievo a un altro.									
VALUTAZIONE - RESTITUZIONE	88. Utilizza uno strumento (narrativo/strutturato) per registrare le risposte date dall'allievo.								
	89. Registra l'acquisizione dei contenuti.								
	90. Registra il comportamento dell'/degli allievo/i.								

Si prevede un utilizzo del PraDiVaP per quattro ore di osservazione, suddivisibili in blocchi di due ore, raccogliendo i dati per ogni intervallo di trenta minuti.

Essendo una *check list*, sarà necessario rilevare gli *item* che si presentano nell'intervallo di tempo determinato, registrando nella griglia predisposta la presenza dei comportamenti osservati.

Successivamente sarà possibile inserire i dati raccolti all'interno di una tabella (verrà presentata dettagliatamente nel paragrafo dedicato alla restituzione), utile alla costruzione di un istogramma per ciascuna categoria, in grado di evidenziare la presenza o l'assenza degli indicatori e il numero di volte che sono stati riscontrati nelle quattro ore di osservazione (per un massimo di 8 volte essendo stati considerati gli intervalli di 30 minuti). È inoltre prevista la predisposizione di un grafico riassuntivo che sia in grado di fornire al ricercatore e ai soggetti osservati una visione olistica delle loro prassi. Si tratta di un istogramma nel quale ciascuna colonna rappresenta una categoria e indica la percentuale degli *item* riscontrati dall'osservatore.

L'indicazione è, anche in questo caso, quelle di registrare solo ed unicamente i comportamenti che sono stati osservati, tralasciando qualsiasi supposizione personale che possa indurre a fornire una valutazione non corretta.

L'utilizzo del PraDiVaP conduce alla conclusione della procedura osservativa ed avvia la fase successiva, quella della restituzione dei dati agli insegnanti coinvolti, dopo aver effettuato un'analisi ed un'interpretazione di quanto è stato rilevato.

## **7.6. La restituzione dei dati raccolti**

Il momento dedicato alla restituzione dei dati raccolti e, successivamente, analizzati dall'osservatore, costituisce il fulcro di un processo valutativo che possa definirsi formativo.

Viene identificata come la parte finale del percorso osservativo, ma ne costituisce anche la spinta innovativa che dà vita ad una nuova ri-progettazione, la quale sarà a sua volta oggetto di una valutazione, in una visione circolare e dinamica della progettualità didattica.

La restituzione segue alcuni momenti essenziali riconducibili al processo di valutazione formativa e alla cornice teorica e metodologica che ne definisce le caratteristiche (Bondioli & Ferrari, 2004; Lodini & Vannini, 2006). Nello specifico si prevede un momento iniziale nel quale l'osservatore condivide con tutti i soggetti coinvolti nel processo (siano essi insegnanti, dirigenti, osservatori, ...) le idee di qualità sottese allo strumento che si andrà ad utilizzare, esplicitandone le caratteristiche e le modalità d'utilizzo, è inoltre essenziale metterne in luce con assoluta trasparenza, i limiti e le criticità. Successivamente sarà necessario definire il piano d'osservazione, che dovrà essere partecipato e negoziato con i soggetti che verranno osservati. Esso dovrà rispettare le esigenze degli insegnanti ed essere sostenibile rispetto alle routine della scuola nella quale si viene accolti.

Solo dopo aver negoziato e condiviso le idee di qualità che alimentano lo strumento, concertato con i soggetti coinvolti le modalità e i tempi di permanenza in classe, sarà possibile iniziare le osservazioni e la raccolta dei dati, seguendo la procedura indicata. L'osservatore dovrà entrare in classe seguendo il calendario concordato ed utilizzare il PraDiVaP (corredato dallo strumento utile a ricavare i dati inerenti il contesto classe e la suddivisione temporale della lezione) per direzionare il proprio sguardo alle prassi didattiche agite dall'insegnante.

I dati raccolti saranno successivamente analizzati, interpretati ed organizzati in un documento che possa essere consegnato e discusso con il docente interessato durante la restituzione. Al fine di facilitare la lettura, la comprensione, e la riflessione sulle peculiarità emerse durante l'osservazione e l'impiego degli strumenti, è stato strutturato un format nel quale ciascun osservatore potrà riportare i dati risultati dalle proprie osservazioni e grazie al quale sarà possibile condurre l'incontro di restituzione.

Il documento è suddivisibile in tre parti, ciascuna delle quali presenta una tabella nella quale vengono riportati separatamente gli indicatori che sono stati rilevati, se prevista anche la loro frequenza, da quelli che non sono stati riscontrati, corredata da un grafico che mostra, a colpo d'occhio, le informazioni presenti nella tabella stessa. È stata prevista una prima parte nella quale inserire i dati ricavati dall'utilizzo del primo strumento, ovvero l'osservazione del contesto classe e della gestione della disciplina in classe (Figura 1); una seconda parte che illustra il tempo dedicato a ciascuna macroattività (strumento numero due) (Figura 2) e un'ultima parte, molto più corposa, nella quale sono riportati i dati ricavati dall'utilizzo del PraDiVaP (Figura 3).

Fig. 1: la griglia per l'osservazione del contesto classe. Sezione dedicata ai "tempi", relativo grafico

<b>GRIGLIA PER L'OSSERVAZIONE DEL CONTESTO CLASSE</b>		
<b>TEMPI - A</b>		
<b>SÌ</b>	<b>SOLO IN PARTE</b>	<b>NO</b>
1. La giornata educativa ha una scansione temporale riconoscibile e chiara per insegnante e bambini	4. Durante la lezione l'insegnante stabilisce connessioni tra l'esperienza domestica e quella scolastica del bambino	5. L'insegnante negozia con i bambini l'uso del tempo e si stabiliscono in comune delle regole
2. Le transizioni tra le diverse attività avvengono senza intoppi e senza generare confusione	6. L'insegnante modifica il ritmo della lezione tenendo conto delle esigenze e delle opinioni dei bambini	
3. Tra le diverse attività che si svolgono nel corso della lezione vi è continuità	8. L'insegnante dedica tempo per ascoltare tutte le risposte dei bambini	
7. Durante la lezione l'insegnante ha cura di rispettare i diversi tempi di apprendimento e di attenzione dei bambini (apprendimento, attenzione, ascolto, risposta, svolgimento attività)		
9. L'insegnante, prima di passare all'attività successiva, attende che tutti abbiano completato la precedente (proponendo attività diversificate per chi ha già terminato)		
<b>Percentuale sul totale (5/9)</b>	<b>Percentuale sul totale (3/9)</b>	<b>Percentuale sul totale 1/9)</b>
<b>56%</b>	<b>33%</b>	<b>11%</b>

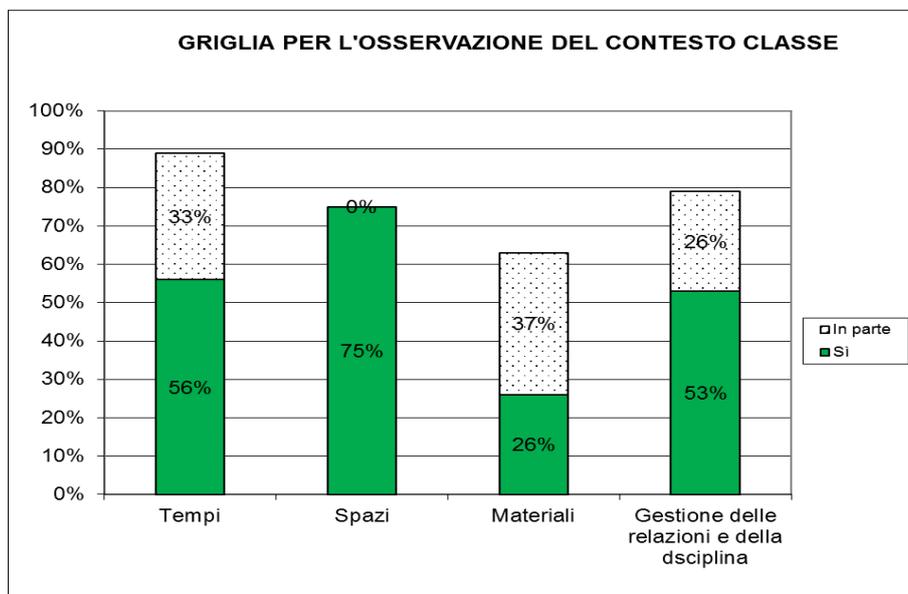


Fig. 2: la suddivisione temporale della giornata scolastica

*Legenda-Codice:*

**ORGANIZZAZIONE-ROUTINE**

1. Ingresso (i bambini entrano in aula, preparano il materiale, si siedono, ...)
2. Accoglienza in classe del mattino: appello, assegnazione dei ruoli, calendario, ...
3. Comunicazioni organizzative (organizzazione tempi, uso degli spazi, disposizione banchi,...)
4. Negoziazione su uso degli spazi, sui tempi e sulle regole
5. Momenti di transizione: attesa, preparazione all'attività successiva, riordino
6. Preparazione all'uscita/uscita
7. Ricreazione/mensa

**PRESENTAZIONE DELL'ATTIVITÀ - SPIEGAZIONE**

8. Presentazione dell'attività
9. Spiegazione didattica di argomenti utilizzando solo linguaggio verbale
10. Spiegazione didattica di argomenti utilizzando linguaggio verbale e lavagna tradizionale (o utilizzando la LIM come lavagna tradizionale)
11. Spiegazione didattica di argomenti utilizzando tecnologie (LIM, pc, ...)
12. Spiegazione didattica di argomenti esemplificando concretamente i procedimenti operativi

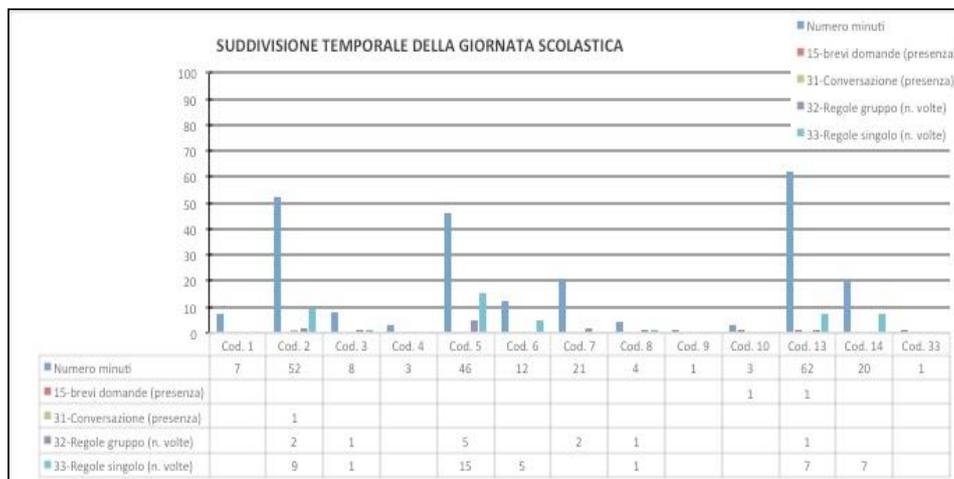
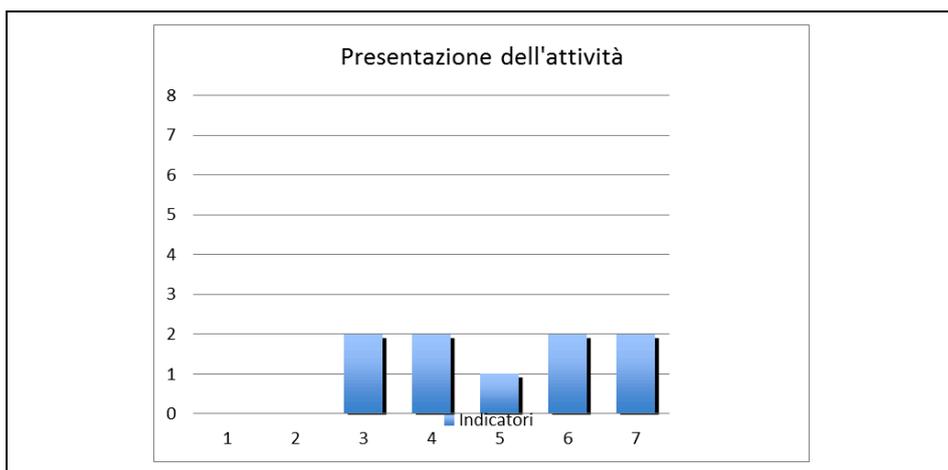
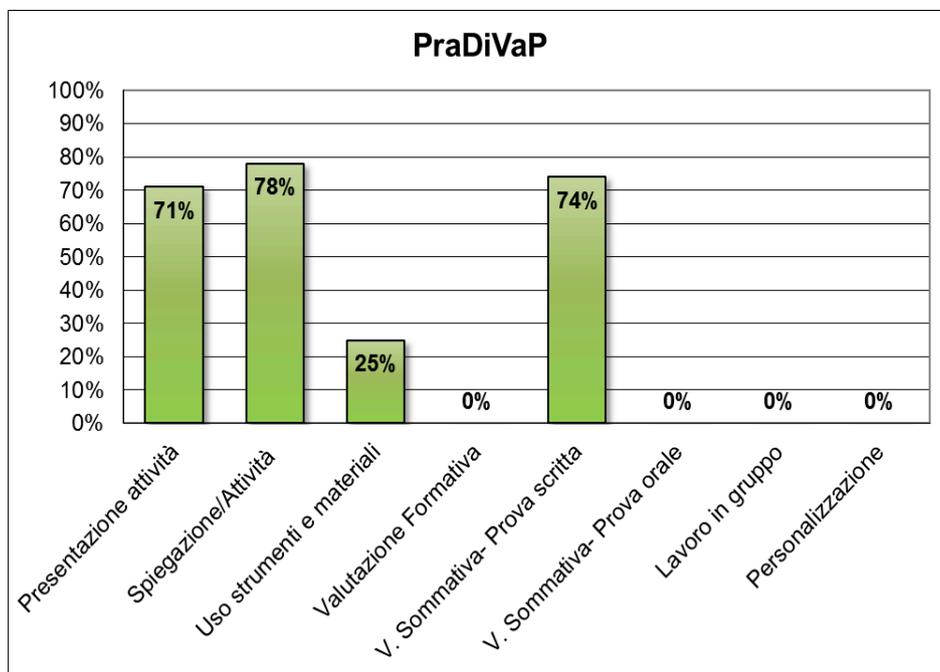


Fig. 3: il PraDiVaP – Sezione dedicata alla “presentazione dell’attività”, grafico relativo alla prima sezione e riassuntivo dello strumento

<b>PraDiVaP: OSSERVAZIONE DELL’ATTIVITÀ DIDATTICA E VALUTATIVA</b>		
<b>PRESENTAZIONE DELL’ATTIVITÀ</b> (n. complessivo di osservazioni di questa categoria: 2)		
<b>SÌ</b>	<b>N.Volte</b>	<b>NO</b>
3. Cerca di incuriosire gli allievi e di motivarli all’apprendimento/all’attività (ad es : mostra degli oggetti prima di esporre l’argomento, “oggi vi racconterò di uno strano fatto, accaduto 100 anni fa, qualcuno conosce ... ?”).	2	1. Espone chiaramente agli allievi gli obiettivi di apprendimento che si dovranno raggiungere.
4. Comunica positivamente aspettative elevate di apprendimento a tutti gli allievi (ad es : “oggi faremo un’attività molto difficile ma sono sicura che con un pò di impegno ci riuscirete” ...).	2	2. Si accerta attraverso domande che tutti abbiano compreso gli obiettivi da raggiungere.
5. Presenta agli allievi le fasi di lavoro che dovranno seguire durante l’attività.	1	
6. Si accerta (facendo alcune domande al gruppo classe) che gli allievi posseggano i prerequisiti necessari per la comprensione del nuovo argomento/per la nuova attività.	2	
7. Richiama gli argomenti precedentemente trattati affinché vi sia continuità con i nuovi.	2	
Percentuale sul totale (5/7)		Percentuale sul totale (2/ 7)
71%		29%





Il documento di sintesi sarà il punto di partenza per innescare, durante il momento della restituzione, il processo di riflessione che dovrà condurre ciascun insegnante coinvolto a ripensare alle proprie pratiche, valutarle e ponderare possibili soluzioni migliorative. Questo processo implica una profonda capacità dei soggetti di mettersi in gioco per ripensare criticamente alle proprie azioni e si auspica possa condurre ad una ri-progettazione, la quale, a sua volta, sarà la fine e l'inizio di un processo circolare e dinamico che condurrà ad una nuova valutazione formativa su quanto è stato progettato.

Il processo a cui faccio riferimento si fonda sugli studi del gruppo di ricerca pavese (ne fanno parte, ad esempio, Anna Bondioli e Monica Ferrari), il quale a partire dagli anni Novanta si è occupato di definire le caratteristiche che dovrebbero contraddistinguere un processo di riflessione sui servizi educativi, arrivando a delineare un modello in grado di precisare le tappe da seguire per un' *evaluation* dei contesti educativi che sia riconoscibile come formativa.

Tale approccio viene definito del “valutare - restituire - riflettere - innovare - valutare” (Bondioli & Ferrari, 2004; di esso si è già parlato nel capitolo dedicato alla valutazione formativa) e fa riferimento ad alla definizione della valutazione come:

“accertamento intersoggettivo di più dimensioni formative e organizzative di un contesto educativo e indicazione della loro misurabile distanza da espliciti livelli considerabili ottimali da un gruppo di riferimento, in vista di un’incidenza concreta sull’esperienza educativa” (Bondioli & Ferrari, 2004, p. 30).

Dalla definizione si evince il carattere fortemente formativo della valutazione, che ne chiarisce la funzione trasformativa evidenziandone maggiormente l’aspetto educativo. Il processo “a spirale” induce a considerare la valutazione - nel suo carattere partecipativo - la restituzione e le riflessioni come momenti imprescindibili per una formazione continua.

La restituzione, entrando maggiormente nel merito, rappresenta una fase costitutiva dell’intero processo formativo perché risponde alla necessità di un “rispecchiamento” che restituisca a ciascun soggetto coinvolto l’immagine di come egli opera all’interno del contesto, fornendo altresì una sintesi del contesto stesso. Questa azione induce a riflettere sulla specifica prospettiva che ciascuno ha in merito all’oggetto della valutazione, mostrando problematicamente la convivenza di una pluralità di idee, che ne costituiscono la ricchezza e stimolano il confronto.

I soggetti coinvolti sono invitati ad esporre il proprio punto di vista e il dialogo, da elemento interiore, diventa sociale (Bondioli & Ferrari, 2004).

La restituzione, così identificata dall’approccio pavese, attiva quello che John Dewey definisce come percorso “transazionale” (Visalberghi, 1967) che conduce i diversi attori attraverso un processo in grado di coinvolgerli nella propria crescita attraverso un costante confronto. Si tratta di un percorso in grado di orientare le scelte essenziali per ogni specifico contesto, in base ad una

“negoziiazione sinergica” tra le conoscenze messe in gioco dai diversi soggetti coinvolti. Dewey (1929) riconosce la conoscenza, in particolare all’interno della ricerca valutativa contrata sulla restituzione, come una vera e propria transazione, una “spirale senza fine” caratterizzata da una costante dinamicità che coinvolge tutti gli attori in un processo decisionale.

Il momento dedicato alla restituzione, oltre che appartenere strettamente al modello di valutazione formativa proposto dal gruppo pavese, è riconducibile ai modelli valutativi di IV generazione promossi da Guba e Lincoln (1989). Essa assume la funzione di un processo duraturo che conduce alla “co-costruzione di significato”, il quale implica una costante negoziazione dei significati e una loro ricostruzione. Risulta chiaramente avere una dimensione ciclica e ricorsiva, simile alla “spirale senza fine” che, secondo Dewey, caratterizza il processo che vede come protagonista il momento della restituzione.

Ira Vannini e Rossella D’Ugo mettono in evidenza come si rende necessario, all’interno di un percorso di valutazione formativa,:

“una fase di restituzione allargata al gruppo di attori coinvolti nel processo: l’osservatore-formatore, l’insegnante o gli insegnanti osservati, eventuali altre figure preparate a condividere processi di valutazione formativa. In questo contesto vengono messe in campo le riflessioni critiche di ognuno sui dati osservativi, con l’obiettivo di negoziare e costruire interpretazioni comuni e decisioni operative rispetto al miglioramento delle prassi didattiche” (D’Ugo & Vannini, 2015, p. 48)

Spetta all’osservatore l’arduo compito di innescare e promuovere nei docenti un processo riflessivo che stimoli ciascuno di loro a ripensare alla propria didattica, che li conduca a mettersi in gioco in prima persona nella crescita della propria professionalità.

Le riflessioni derivanti dalla restituzione dovranno tradursi in pratiche esecutive, ovvero dovrà seguire una ri-progettazione della didattica, affinché la valutazione possa, effettivamente, definirsi come formativa. La strada da seguire dovrebbe

essere quella designata dagli indicatori di qualità, che identificano le *buone prassi* per un processo d'insegnamento-apprendimento che possa condurre all'acquisizione di adeguate conoscenze e competenze da parte degli alunni.

Il processo assume quindi le caratteristiche di dinamicità e circolarità, dove la nuova progettazione sarà anch'essa oggetto di un'ulteriore valutazione e darà vita ad una riflessione, a sua volta motore di una ri-progettazione: questa ciclicità costituisce l'energia rinnovabile ed innovativa di un processo di *formative educational evaluation*.

***PARTE TERZA***  
***Procedure di validazione***

**CAPITOLO 8**

**LA FASE ESPLORATIVA: COSTRUZIONE DEGLI  
STRUMENTI**

**8.1. Il percorso che ha condotto alla costruzione degli strumenti:  
alcuni cenni introduttivi**

La ricerca di dottorato, come esplicitato ampiamente nel capitolo 6, ha visto l'attuarsi di una prima fase nella quale è stata analizzata la problematica sulla quale essa è centrata, associata ad uno studio approfondito della letteratura di riferimento utile a costruire una prima cornice in grado di fornire significato alla ricerca (si veda lo schema che illustra le fasi della ricerca nel paragrafo 6.4). Questo primo momento è stato caratterizzato da un continuo aggiornamento dei riferimenti teorici, numerosi sono stati gli studi e le teorie che hanno supportato quanto è stato successivamente indagato.

La prima fase esplorativo-qualitativo (per un approfondimento si veda il capitolo 6: il disegno della ricerca) si è conclusa con un'indagine che ha condotto alla costruzione degli strumenti e alla definizione dell'idea di qualità che sostiene e dà forma al PraDiVaP.

Nello specifico si è trattato di uno studio attuato, mediante un'osservazione sistematica, su quattro docenti di scuola primaria del ravennate, nello specifico sono state osservate: due insegnanti della scuola primaria "Mazzini" dell'IC3 di Milano Marittima; un insegnante della scuola primaria "Manzi" e uno della scuola primaria "Spallicci" del 2° circolo didattico di Cervia.

L'indagine è stata realizzata in tre momenti:

- I. osservazione sistematica e raccolta dei dati mediante l'utilizzo di un'ampia gamma di indicatori (provenienti da una selezione di strumenti internazionali);
- II. restituzione dei dati al gruppo di insegnanti osservate;
- III. valutazione degli indicatori utilizzati e costruzione di un set di tre strumenti complementari.

Nelle pagine seguenti verrà raccontata la storia degli strumenti, come sono stati progettati e costruiti, le *rating scale* e le *check list* alle quali sono debitori, mediante la descrizione dello studio esplorativo condotto nelle scuole del ravennate.

## **8.2. La prima fase esplorativo-qualitativa**

La prima fase esplorativa è stata svolta, come anticipato, con il coinvolgimento di quattro insegnanti di scuola primaria della provincia di Ravenna, ovvero sono state osservate due insegnanti della scuola primaria "Mazzini" dell'IC3 di Milano Marittima; un insegnante della scuola primaria "Manzi" e uno della scuola primaria "Spallicci" del 2° circolo didattico di Cervia.

Per quanto concerne l'individuazione del gruppo dei soggetti da coinvolgere, si è trattata di una scelta di giudizio, dettata dalla partecipazione delle medesime istituzioni scolastiche a progetti di formazione per gli insegnanti, svolti in

collaborazione con il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, nello specifico con la Prof.ssa Ira Vannini e la Dott.ssa Elena Luppi.

Le insegnanti che sarebbero state osservate sono quindi state identificate dal Dirigente scolastico ed è stato chiesto loro la disponibilità a partecipare al progetto sperimentale.

Sono state effettuate quattro osservazioni per ciascun insegnante di circa due ore, nel periodo compreso tra marzo ed aprile del 2013, nelle quali si è avuta la possibilità di apprezzare l'enorme varietà di prassi didattiche e modalità di gestione della classe messe in atto dai docenti e una certa varietà di contesti.

Gli obiettivi di questa prima indagine esplorativo-qualitativa sono stati quelli di: conoscere e familiarizzare con le prassi messe in atto dai docenti, ovvero le modalità d'insegnamento e i comportamenti agiti; osservare le diverse disposizione e i molteplici utilizzi del contesto classe; costruire strumenti di osservazione, basandosi sulla letteratura di riferimento e su quanto osservato, al fine di poterli sperimentare sul campo.

L'approccio utilizzato, come ampiamente descritto, è stato quello dell'osservazione diretta, sistematica e non partecipata, ovvero l'osservatore interagire il meno possibile con i soggetti coinvolti per non interferire su di essi ed utilizza strumenti strutturati per la raccolta dei dati.

### *8.2.1. La prima osservazione*

Nella prima osservazione sono stati rilevati alcune caratteristiche del contesto, ovvero la disposizione degli spazi ed i materiali presenti, è stato inoltre trascritto ciò che diceva l'insegnante, ovvero il suo comportamento verbale, in intervalli temporali di 5 minuti. Si è trattato di un'osservazione carta e penna, effettuata senza l'ausilio di strumenti strutturati e focalizzata esclusivamente sulle macro categorie e sugli elementi che si volevano descrivere.

L'immagine seguente (Figura 1) riporta alcuni stralci delle osservazioni registrate.

Fig. 1: Alcuni dati raccolti nella prima osservazione

**SPAZI**

3 file parallele da 3-4 banchi;

Cartelloni: stampe e realizzati da insegnanti (linea dei numeri, moltiplicazioni, calendario, ... ) alcune scritte in inglese per indicare oggetti

Scaffalatura contenente quaderni e libri dei bambini

Libreria contenente materiali vari

**MATERIALI**

Lavagna con gessi, lettore cd

**DIALOGHI**

**9.10 – 9.15**

Dopo aver salutato i bambini e avermi presentato l'insegnante prosegue l'attività.

I: la consegna della tabella che cosa diceva?

BB: collega ...

I: ok, abbiamo completato la tabella ... e poi andiamo avanti. G. leggi tu. [...] perché?

E abbiamo scritto perché [b legge]

I: abbiamo scelto un colore

BB: il verde

I: sì, il verde, perché si distingue bene dal blu e rosso che abbiamo usato [...]

I: la prima domanda diceva "quante sono ... " leggi F2. [F legge] M. leggi la 3 [M legge] Abbiamo risposto 2 cifre. Vai alla 4

M: maestra c'è due volte. Come si passa da un numero all'altro?

I: l'abbiamo spiegato prima. Chi è che l'ha capito e vuole spiegarlo?

BB alzano la mano [...]

I: si aggiunge sempre un'unità, quindi anche qui rispondiamo si aggiunge un'unità.

T. leggi tu.

CLIMA: calma e ordine, tono di voce alto, numerosi feedback positivi ripetendo ci che dice il b, bb silenziosi e attenti

COMP. NON VERBALE: sguardo rivolto ai bb, molta gestualità, seria, in piedi vicino alla cattedra.

MATERIALE: fotocopie

### **SPAZI**

3 file parallele da 2 banchi;

Cartelloni: stampe (cartina, linea del tempo, numeri) e realizzati da bb, cartellone dei ruoli (incarichi) e delle regole

Scaffalatura contenente quaderni e libri dei bb

Zaini dei bb accatastati a terra e sopra un tavolo (poco ordine)

### **MATERIALI**

LIM, videoproiettore, computer, lavagna con gesso

### **DIALOGHI**

#### **11.28 – 11.33**

I: in cosa consiste l'allitterazione?

M: parole che iniziano con la stessa lettera

I: adesso vi son un foglio, lavoriamo a gruppi

[Provano a scrivere una poesia utilizzando questa tecnica] [confusione, bb che urlano]

[...]

I: dobbiamo cercare le parole che iniziano con questo suono

F: all'inizio

I: cosa abbiamo detto prima?

M: papà

M: papà passeggia nel parco

M: non gioca a palla

F: no, con Paola

[insegnante scrive alla lavagna]

I: adesso dov'è l'allitterazione, il suono Pa si ripete sempre e da una musicalità

BB: pa, la, ...

I: adesso vi do un foglio e a coppie provate a scrivere una poesia

F: io la faccio da solo

I: no, voi con L.

M: e io lo faccio da solo, forse è meglio

I: no, lo fate insieme. Allora cosa dobbiamo cercare? Il ...

M: nome

M: verbo

I: bene [distribuisce fogli]

M: io non lo voglio fare con 3

I: no, siamo dispari, ci deve essere un gruppo da 3

M: siamo in 16

I: no, oggi in 13, lui ha capito che non lo vuoi, come ti sentiresti tu se gli altri non ti volessero

[b abbassa lo sguardo]

[I bb non si spostano ma rimangono a coppie secondo la disposizione dei banchi]

CLIMA: confusione, bb voci alte, insegnante costretta a richiamare spesso l'attenzione,

COMP. NON VERBALE: in piedi tra i banchi, viso contratto, forte espressività

Prima di procedere con la seconda osservazione si è reso necessario strutturare una griglia d'osservazione grazie alla quale sono stati rilevati: gli elementi legati al contesto; la presenza o l'assenza di alcune categorie riconducibili all'attività didattica e valutativa.

Per la costruzione della *rating scale*, nella sezione riferibile al contesto, sono stati utilizzati indicatori provenienti da due noti strumenti osservativi appartenenti al panorama italiano: il DAVOPSI (Dispositivo di Analisi e Valutazione dell'Organizzazione Pedagogica della Scuola dell'Infanzia; Bondioli & Nigito, 2008) e la SOVASI (Scala per l'Osservazione e la Valutazione della Scuola dell'Infanzia; Harms & Clifford, 1994).

Le categorie riconducibili all'attività didattica e valutativa, utili alla costruzione della *check list*, sono invece state desunte da strumenti dal calibro internazionale, quali il CLASS (*Classroom assessment scoring system*; Pianta, La Paro & Hamre, 2008), il CPOM (*The Classroom Practices Observation Measure*; Abry et al., 2010) e il FFT (*Framework for Teaching Evaluation Instrument*; Danielson, 2011b, 2013). L'osservazione libera effettuata preventivamente è stata particolarmente utile per la deduzione delle categorie riferibili all'attività didattica e valutativa, in quanto è stato possibile osservare nel contesto reale come effettivamente viene strutturata ed organizzata, dall'insegnante, la lezione.

### 8.2.2. *La seconda osservazione*

Nella seconda osservazione, mediante l'utilizzo di una *rating scale* ottenuta da una sintesi di scale d'osservazione già esistenti, sono state rilevate alcune caratteristiche del contesto classe, quali ad esempio il clima sociale, la qualità degli spazi, il ritmo della giornata educativa, i raggruppamenti e le regole.

La figura 2 mostra un esempio della griglia utilizzata per la raccolta dei dati.

Fig. 2: la griglia per la raccolta dei dati relativi al contesto

<u>DAVOPSI item ...</u>							
<b>A</b>							
2 – La giornata educativa. Ritmo	1	2	3	4	5		
4 - La giornata educativa. Continuità dell'esperienza	1	2	3	4	5		
9 – Il tempo e il ruolo dell'adulto	1	2	3	4	5		
10 – Il tempo e lo sviluppo dell'autonomia	1	2	3	4	5		
<b>B1</b>							
6 – La personalizzazione degli spazi interni	1	2	3	4	5		
9 – Lo spazio interno e il ruolo dell'adulto	1	2	3	4	5		
14 – La qualità estetica dello spazio interno	1	2	3	4	5		
<b>C</b>							
2 – Dimensione dei gruppi	1	2	3	4	5		
6 – I raggruppamenti e le regole	1	2	3	4	5		
8 – I raggruppamenti e il ruolo dell'adulto	1	2	3	4	5		
<u>SOVASI item ...</u>							
32 - Clima sociale.	1	2	3	4	5	6	7

Con un'ulteriore griglia sono state individuate le macrocategorie riferibili all'attività didattica e valutativa, che si sono presentate durante l'osservazione. Essa avrà un duplice scopo: da un lato sarà successivamente rivista e modificata fino a diventare il secondo strumento, dedicato all'identificazione delle macroattività presenti durante l'attività didattica osservata, ovvero la suddivisione della giornata scolastica; dall'altro sarà un orientamento essenziale per la costruzione del PraDiVaP, fornendo una valida indicazione su quelli che risultano essere i momenti essenziali a scandire il processo di insegnamento apprendimento, corredati da alcune buone prassi che identificano un insegnamento di qualità.

Sono state inserite, pertanto, le seguenti categorie:

- consegna dell'attività;
- attività (costruzione degli apprendimenti): uso di strumenti e/o materiali, spiegazione, differenziazione didattica, gruppi di apprendimento;
- valutazione formativa;
- differenziazione didattica;

- attività di recupero/gruppi di apprendimento;
- valutazione sommativa.

Per ogni categoria riscontrata nelle due ore dedicate all'osservazione di ciascuna insegnante, è stata fornita una breve descrizione di quanto stava accadendo ed è stato indicato il tempo ad essa dedicato. Nella figura seguente (Figura 3) vengono riportati i dati raccolti relativi ad un insegnante.

Fig. 3: uno stralcio dei dati raccolti nella terza osservazione

<b>CATEGORIE</b>
1- Consegna dell'attività
<i>Attività (costruzione apprendimenti):</i>
2- Uso strumenti/materiali (non è una categoria temporale)
3- Spiegazione (di un nuovo argomento)
3 bis- Attività (considerando anche quando i bb svolgono l'attività/esercizio)
4- differenziazione didattica
5- gruppi di apprendimento (non è una categoria temporale)
6- Valutazione Formativa
7- Differenziazione didattica
8- Attività di recupero/Gruppi di apprendimento
9- Valutazione Sommativa
10- Consegna compiti per casa ??

### **TEMPI PER CIASCUNA CATEGORIA**

**9.25 (1)** ins chiede ai bb di ripetere cosa ha chiesto prima (significato di una parola dal libro).

**9.25 (3 bis)** Su richiesta dell'ins il b prende libro, si alza, va di fianco all'ins e legge la parola.

**9.29 (3)** ins spiega signif di parole difficili facendosi aiutare in modo deduttivo dai bb, numerosi feedback. Bb si susseguono nella lettura e nelle spiegazioni

**9.35 (1)** annuncia che faranno il gioco della scoperta

**(5)** divide bb in 5 gruppi da 4bb ciascuno (mettendo i più "deboli" con quelli più "forti", unendo 4 banchi)

**9.42 (1)** consegna attività: filastrocca con ultima parola coperta, spiega cosa dovrà fare ciascun gruppo: trovare la parola mancante tra l'elenco che lei gli ha fornito, ritagliarla e consegnarla all'ins prima degli altri. Consegna fotocopie.

**9.49 (3 bis)** legge la filastrocca appesa alla lavagna, i bb eseguono quanto richiesto (vedi sopra), molta competizione e confusione

**9.58 (1)** consegna una nuova filastrocca, lavoro in gruppo, consegna fotocopie. Spiega che ciascun gruppo ha un foglio con un elenco di parole da ritagliare ed incollare ed un altro con la filastrocca da completare.

**(5)** bb suddiviso negli stessi gruppi dell'att. Precedente

**10.02 (3 bis)** ins legge una strofa alla volta, i bb devono inserire le parole, ciascun gruppo lavora individualmente, non devono "suggerirsi a vicenda"

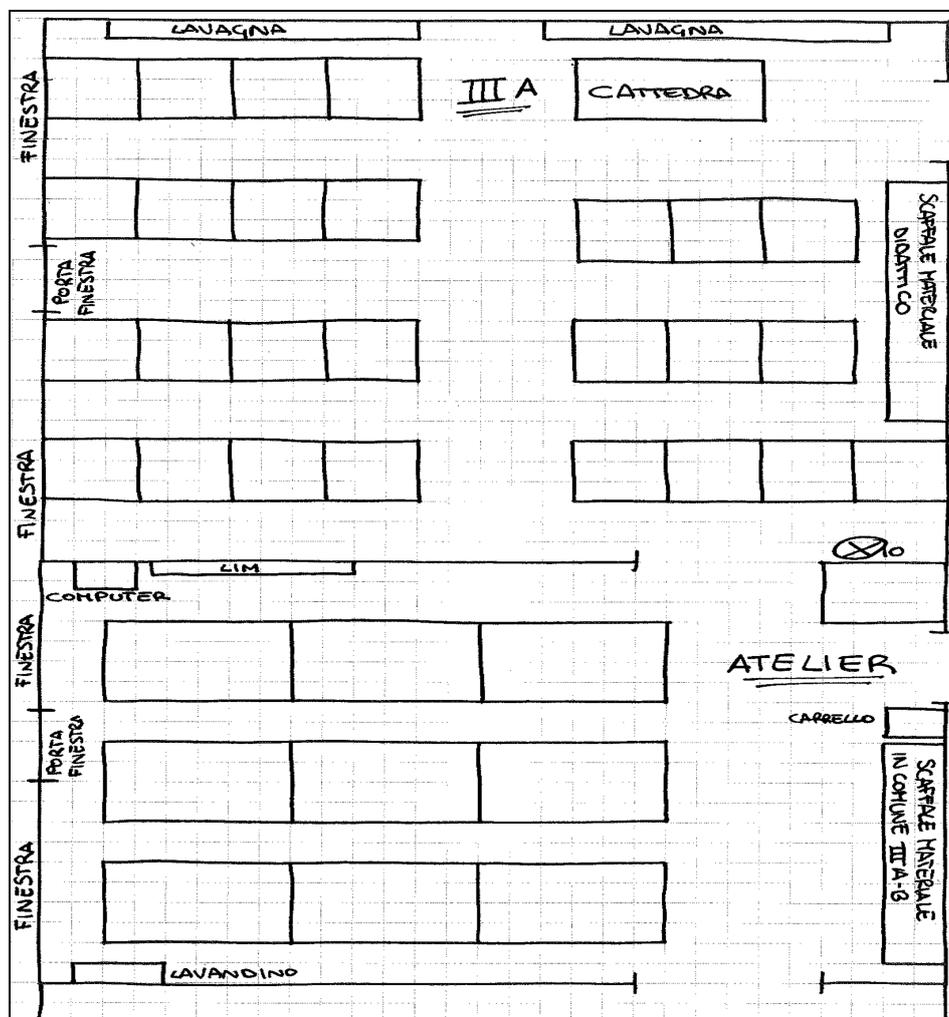
**10.04 (6)** Il gruppo che completa prima la frase, legge agli altri, per verificare la correttezza, "chi non ha terminato la farà in un secondo momento"

**10.05 (3 bis)** continuano con la seconda strofa

**10.07 (6)** verifica seconda strofa

Al fine di completare la descrizione del contesto è stato considerato rilevante produrre una pianta dell'aula (Figura 4), con annesso un elenco dei materiali e degli strumenti a disposizione.

Fig. 4: Pianta di un'aula oggetto d'osservazione



Al termine della seconda osservazione sono state effettuate importanti riflessioni sulle griglie utilizzate; è stata esaminata la coerenza e la significatività degli indicatori contenuti, la loro rilevanza per la descrizione e la comprensione della situazione didattica, l'eshaustività degli *item* contenuti.

Per quanto concerne la sezione riferita al contesto, ad esempio, è stato riscontrato che gli *item* erano tutti abbastanza coerenti ed osservabili, solo l'indicatore C8: "I raggruppamenti e il ruolo dell'adulto" è risultato poco adeguato, in quanto riferito

principalmente alla scuola dell'infanzia e difficilmente riscontrabile in una classe della scuola primaria.

Ulteriori apprezzamenti sono stati fatti in merito alla griglia riservata alle macrocategorie: "uso di strumenti e/o materiali", ad esempio, non è risultata essere una categoria temporale, quindi è utile descriverla in quanto completa il quadro relativo all'azione didattica ma non è possibile assegnare ad essa una durata temporale. La stessa considerazione vale inoltre per "gruppi di apprendimento", anch'essi necessitano di una descrizione ma non possono appartenere ad una griglia volta alla rilevazione del tempo dedicato a ciascuna macro attività. È risultato invece necessario aggiungere una categoria riguardante l'esecuzione da parte degli allievi delle attività, siano esse proposte dall'adulto o scelte individualmente dagli alunni.

Tale processo analitico e di riflessione ha condotto alla messa a punto di una *check list* e una *rating scale*, che sono state successivamente sperimentate sul campo.

### 8.2.3. *La terza osservazione*

Nella terza osservazione è stato ritenuto interessante trascrivere il comportamento verbale dell'insegnante, ovvero ciò che esso esprimeva per mezzo delle parole, era stato previsto inoltre di analizzare quanto rilevato mediante il sistema di analisi dell'interazione verbale proposto da De Landsheere (un esempio della trascrizione è riportato nella Figura 5). Si è deciso di raccogliere i dati in intervalli temporale di 5 minuti, per un tempo variabile tra una e due ore. Per motivazioni legate al mancato consenso dei docenti non è stato possibile registrare la lezione, i dati raccolti sono quindi risultati parziali e non analizzabili mediante le categorie proposte dallo studioso De Landsheere.

Fig. 5: Alcuni stralci del comportamento verbale di un insegnante osservato

**10.58 – 11.03**

Insieme scegliamo qualsiasi tipo di personaggio [...]  
Innanzitutto chi è il protagonista C? [b risp] Il personaggio principale. L'antagonista [...]  
Quando le storie diventano un pochino più complesse, più grandi diciamo così, potrebbero esserci altri personaggi [...]  
Ci può essere un antagonista o un gruppo di antagonisti [...]  
L'aiutante cosa può essere? Una fatina [ripete risp b], un moschettiere [ripete risp b].  
Quello è un antagonista. Ma può essere anche un animale parlante [...]  
Benissimo, bravi, adesso ne leggiamo qualcuna per vedere, poi iniziamo a crearne una. C2 intanto dimmi chi hai scelto [...]  
Vediamo chi ha creato queste 4 storie con 4 personaggi, vediamo se riusciamo a fare il discorso che vi ho fatto venerdì.  
No, quello è il lavoro di gruppo, possiamo farlo in un altro momento [...]  
Come sarà questa storia? [risp b]  
Bella ... lo vediamo, [risp b] interessante. Tutti uguali? [risp b] diverse.

**11.16 - 11.21**

Adesso scegliamo un personaggio tra quelli che avete nella storia [...]  
Poi vi dividete in gruppo e ognuno crea questa nuova storia. Ci spostiamo su dove?  
Qual è l'interesse? [...]  
Allora protagonista [scrive alla lavagna], vi aggiungo delle cose è [...]  
Il tempo, il luogo. Decidiamo, possono essere questi personaggi [...]  
Allora cambiamo tutto per fare qualcosa di nuovo [...]  
Facciamo qualcosa relativo a noi e al nostro ambiente.  
Il protagonista è lo scoiattolo [...]  
Pronti, poi?  
Un piccione [ripete] vediamo come può aiutare un piccione.  
Alt alt R punto. [...]  
Un falco abbiamo deciso, falco [...]  
Non voglio date, il tempo [...]  
In primavera, così vediamo se esce qualcosa.  
Primavera. Luogo?  
Bosco [ripete] [...]  
Vi metto per 4. Dimmi un numero S.

(Si spostano in mensa per il lavoro in gruppo)

Alla trascrizione del comportamento verbale ha seguito l'osservazione mediante l'utilizzo della *check list*, utile a rilevare le prassi didattiche e valutative messe in atto dall'insegnante, costruita grazie all'analisi effettuata al termine della seconda osservazione.

Come evidenziato, alcuni indicatori provengono da strumenti osservativi del calibro nazionale ed internazionale, mentre altri sono stati desunti dalle preziose osservazioni effettuate sul campo. In entrambi i casi gli *item* rispecchiano l'idea di qualità dell'insegnamento che è stata individuata, derivante a sua volta da un approfondito studio delle maggiori ricerche compiute in ambito pedagogico e della normativa vigente.

La *check list* presentava sette categorie riconducibili all'attività didattica e valutativa, ciascuna delle quali conteneva un numero variabile di indicatori. È stato chiesto all'insegnante, prima di iniziare l'osservazione, quali erano gli obiettivi che esso intendeva perseguire. In particolare, le categorie e gli indicatori selezionati erano:

1. Presentazione dell'attività:

- modalità unidirezionale;
- modalità dialogica;
- presentazione degli obiettivi;
- accertamento che gli allievi comprendano l'importanza degli obiettivi della lezione;
- accertamento della comprensione da parte di tutti gli allievi;
- utilizzo di stimoli visivi;
- utilizzo di schede.

2. Svolgimento dell'attività:

- riassunto delle lezioni precedenti;
- verifica dei prerequisiti;
- presentazione dei contenuti in modalità unidirezionale;

- presentazione dei contenuti in modalità dialogica;
- azioni volte a stimolare l'interesse degli allievi;
- azioni volte a stimolare la curiosità degli allievi;
- azioni volte a richiamare positivamente l'attenzione ;
- azioni volte a stimolare gli allievi a intervenire;
- azioni volte all'inclusione (non esclusione) di tutti gli allievi della classe.

### 3. Uso strumenti/materiali:

- utilizzo di stimoli visivi (lavagna);
- utilizzo LIM in modalità multimediale;
- utilizzo di materiali audiovisivi;
- utilizzo di cartelloni;
- utilizzo di schede cartacee;
- utilizzo di oggetti/manufatti;
- manipolazione di oggetti;
- utilizzo materiale strutturato;
- utilizzo materiale non strutturato;
- utilizzo materiale strutturato con modalità destrutturata;
- diversificati;
- adeguati agli obiettivi/contenuti;
- adeguati agli allievi;
- adeguati al setting.

### 4. Organizzazione dei gruppi di apprendimento:

- omogenei;
- eterogenei;
- con obiettivi diversi;
- con obiettivi comuni;
- con metodologia di cooperative learning;

- con metodologia di peer tutoring.

Lavoro in gruppo:

- chiarezza nella consegna;
- adeguatezza nei materiali;
- gestione rigorosa dei tempi;
- supporto individualizzato a ciascun gruppo.

5. Valutazione formativa e *feedback*:

- attività di verifica del livello di comprensione/apprendimento di ciascun allievo;
- azioni di sostegno alla ritenzione e il *transfer*: far sì che l'allievo acquisisca in modo stabile quanto trasmesso dalla lezione (ripetizioni informazioni in contesti diversi; attività di memorizzazione);
- modifica della lezione in base ai risultati;
- richiesta di *feedback* sulla comprensione dei contenuti della lezione;
- ricognizione delle difficoltà incontrate da ciascun allievo.

6. Attività di recupero e/o differenziazione didattica:

- adozione di strategie di recupero per ciascuna difficoltà segnalata;
- adozione di strategie di recupero per gruppi di livello;
- adozione di strategie di recupero per ogni singolo alunno.

7. Valutazione sommativa:

- presentazione della prova;
- gestione dei tempi della prova;
- predisposizione del *setting* adeguato al tipo di prova.

Nella figura seguente (Figura 6) si può osservare lo stralcio di un'osservazione effettuata nelle scuole del ravennate

Fig. 6: un esempio dei dati raccolti con lo strumento dedicato all'osservazione delle prassi didattiche e valutative

<p>VALUTAZIONE FORMATIVA E FEEDBACK</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Attività di verifica del livello di comprensione/apprendimento di ciascun allievo <i>verifica, passando tra i banchi, che tutti abbiano svolto correttamente il problema</i></li><li>○ Azioni di sostegno alla ritenzione e il transfer (far sì che l'allievo acquisisca in modo stabile quanto trasmesso dalla lezione) (ripetizioni informazioni in contesti diversi; attività di memorizzazione)</li><li>○ Modifica della lezione in base ai risultati</li><li>○ Richiesta di feedback sulla comprensione dei contenuti della lezione</li><li>○ Ricognizione delle difficoltà incontrate da ciascun allievo</li></ul> <p>ATTIVITÀ DI RECUPERO / DIFFERENZIAZIONE DIDATTICA</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Adozione di strategie di recupero per ciascuna difficoltà segnalata</li><li>○ Adozione di strategie di recupero per gruppi di livello</li><li>○ Adozione di strategie di recupero per ogni singolo alunno <i>correzione individualizzata ma non c'è una strategia "studiata"</i></li></ul> <p>USO STRUMENTI/MATERIALI</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ utilizzo di stimoli visivi (lavagna)</li><li>○ utilizzo LIM in modalità multimediale</li><li>○ utilizzo di materiali audiovisivi</li><li>○ utilizzo di cartelloni</li><li>○ utilizzo di schede cartacee</li><li>○ utilizzo di oggetti/manufatti</li><li>○ manipolazione di oggetti</li><li>○ utilizzo materiale strutturato <i>riga per misurare apprendimenti</i></li><li>○ utilizzo materiale non strutturato</li><li>○ utilizzo materiale strutturato con modalità destrutturata</li><li>○ Diversificati</li><li>○ Adeguati agli obiettivi/contenuti</li><li>○ Adeguati agli allievi</li><li>○ Adeguati al setting</li></ul>
---

La terza osservazione è stata seguita da una fase di analisi e messa a punto degli strumenti, nella quale, come avvenuto in precedenza, si è riflettuto sulla pertinenza e l'esaustività degli indicatori, la loro coerenza e la capacità di descrivere adeguatamente la situazione didattica osservata. Al fine di ampliare e rendere completi gli indicatori della *check list* (che verrà successivamente identificata come PraDiVaP), sono stati esaminati ulteriori strumenti osservativi presenti nel panorama nazionale ed internazionale, grazie ai quali è stato possibile costruire una griglia in grado di sostenere e sistematizzare un processo osservativo che possa essere pertinente, coerente ed esaustivo. Nel prossimo paragrafo verrà approfondita l'origine degli indicatori che compongono il PraDiVaP, rintracciando la loro provenienza dalle *rating scale* e *check list* già esistenti, sintetizzati e ampliati grazie alle suggestioni derivanti dalle osservazioni effettuate.

#### *8.2.4. La quarta osservazione*

La quarta ed ultima osservazione è stata effettuata mediante i due strumenti messi a punto per rilevare: le caratteristiche del contesto; le prassi didattiche e valutative. Le griglie complete sono visionabili in appendice (Allegato D), mentre la seguente figura (Figura 7) ne mostra alcune sezioni.

Fig. 7: sezioni dei due strumenti messi a punto: la griglia per l'osservazione del contesto classe e delle prassi didattiche

## **TEMPI**

- La giornata educativa ha un disegno riconoscibile ma non per questo rigido e imm modificabile
- L'insegnante coglie il (è attento al) vissuto temporale dei singoli bambini e del gruppo
- L'insegnante modifica il ritmo della giornata/lezione tenendo conto delle esigenze dei bambini
- L'insegnante tiene conto delle idee e delle opinioni dei bambini quando riorganizza tempi e orari della quotidianità
- L'insegnante negozia con i bambini l'uso del tempo e si stabiliscono in comune delle regole
- Nel corso della giornata alcune attività si articolano in più fasi, ciascuna delle quali è propedeutica all'altra
- Tra le diverse attività che si svolgono nel corso della giornata vi è continuità
- In un tempo più dilatato (settimana, mese, anno) l'insegnante connette tra loro le diverse attività svolte in diverse giornate, ricordando insieme ai bambini i momenti salienti e ricostruendo il nesso che le collega
- L'insegnante stabilisce connessioni tra l'esperienza quotidiana (domestica) e quella scolastica del bambino (?)
- L'insegnante rispetta i tempi dei bambini (apprendimento, attenzione, ascolto, risposta, svolgimento attività)

## **SPAZI**

- Gli alunni hanno a disposizione, per lo svolgimento della normale attività didattica, aule spaziose, individuate per classe, luminose e ben attrezzate,
- La struttura scolastica è dotata di spazi comuni funzionali alla didattica (palestre, laboratori specifici, sale per assemblee e riunioni, sale per proiezioni, ...)
- Ognuno di questi spazi dispone di materiali e attrezzature opportune, in buono stato di efficienza e manutenzione e opportunamente dimensionate.
- Gli spazi vengono utilizzati in maniera pianificata
- Sono stati definiti criteri per la sorveglianza degli alunni negli spazi comuni/esterni nei momenti di utilizzo libero
- Nell'aula c'è una notevole cura nella disposizione degli oggetti e degli arredi, nella collocazione delle scritte e degli avvisi, nella disposizione delle produzioni infantili
- L'aula si presenta pulita, ordinata e arredata in modo gradevole
- Tutti i bambini seduti al loro banco sono in grado di vedere e di sentire
- In classe c'è attenzione all'individualità dei singoli (spazio personale per riporre libri, quaderni, zaini e oggetti personali)
- I cartelloni e le immagini appese sono principalmente prodotte dai bambini
- L'insegnante presta attenzione al modo in cui i bambini esperiscono lo spazio
- L'insegnante modifica lo spazio tenendo conto delle esigenze dei bambini
- L'insegnante negozia con i bambini le regole di comportamento funzionali all'utilizzo dei diversi spazi
- L'insegnante tiene conto delle idee e delle opinioni dei bambini nel riorganizzare gli spazi

### **Osservazione delle prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria**

Unità di osservazione principale:

Obiettivo/obiettivi della lezione:

#### **PRESENTAZIONE DELL'ATTIVITÀ**

- modalità unidirezionale
- modalità dialogica
- presentazione degli obiettivi
- Accertarsi che gli allievi comprendano l'importanza degli obiettivi della lezione
- accertamento della comprensione da parte di tutti gli allievi
- utilizzo di stimoli visivi
- utilizzo di schede

#### **SVOLGIMENTO DELL'ATTIVITÀ**

- riassunto delle lezioni precedenti
- verifica dei prerequisiti
- presentazione dei contenuti in modalità unidirezionale
- presentazione dei contenuti in modalità dialogica
- *azioni volte a stimolare l'interesse degli allievi*
- *azioni volte a stimolare la curiosità degli allievi*
- azioni volte a richiamare positivamente l'attenzione
- azioni volte a stimolare gli allievi a intervenire
- azioni volte all'inclusione (non esclusione) di tutti gli allievi della classe
- coinvolgimento dei bambini nello svolgimento dell'attività

La griglia relativa al contesto in seguito, come accaduto al termine di ciascuna osservazione precedentemente descritta, è stata analizzata; su di essa sono state compiute delle valutazioni relative alla pertinenza, coerenza e validità degli *item* contenuti, al fine di ottenere uno strumento che possa essere utile alla rilevazione delle caratteristiche del contesto e in grado di fornire dati validi ed attendibili. Nello specifico, essa costituirà il primo strumento: la griglia per l'osservazione del contesto classe.

Lo stesso processo è stato subito dalla griglia riferita all'osservazione delle prassi didattiche e valutative, sulla quale si è riflettuto e sono state apportate delle modifiche fino a divenire il PraDiVaP.

La prima fase esplorativo-sperimentale, nonostante si sia giunti ad una preliminare impostazione degli strumenti, non può tuttavia ritenersi conclusa, in quanto la *rating scale* (relativa al contesto), la griglia (utile alla rilevazione delle macroattività) e la *check list* (per la valutazione delle prassi didattiche e valutative) messe a punto saranno successivamente provate sul campo con un *try out* condotto, come si vedrà nei paragrafi seguenti, su un gruppo di docenti della provincia bolognese, mediante un'osservazione sistematica e la restituzione dei dati ottenuti agli insegnanti coinvolti.

### **8.3. Identificazione degli indicatori e messa a punto degli strumenti**

Gli *item* contenuti all'interno degli strumenti riflettono l'idea di qualità ampiamente descritta nei capitoli precedenti. Gli indicatori, nel complesso, possono vantare una doppia origine: da un lato provengono da una selezione di strumenti osservativi già validati e ampiamente adoperati nel panorama nazionale ed internazionale, dall'altro sono il prodotto di deduzioni e suggestioni derivanti dalle numerose osservazioni effettuate sul campo.

Gli *item*, come anticipato, sono stati analizzati e modificati nel corso delle varie sessioni di osservazione, con l'obiettivo di ottenere degli strumenti validi ed attendibili, da utilizzare per un *try out* successivo che consentisse la sperimentazione e la necessaria modificazione degli stessi.

Il primo strumento da utilizzare secondo la procedura osservativa prevista, è una *rating scale* volta all'osservazione del contesto classe. L'intento principale è quello di supportare l'osservatore nel dirigere la propria attenzione verso un'analisi globale del contesto classe nel quale il docente opera e che fornisce significato alle azioni che egli mette in atto.

Per la costruzione di questa *rating scale* sono stati analizzati ed utilizzati i seguenti strumenti, suddivisi nelle categorie in esso contenute ed esemplificati nella Tabella 1.

Tab 1: indicatori e strumenti osservativi utilizzati, in riferimento al primo strumento (“griglia per l’osservazione del contesto classe”)

A. Tempi	ASEI (Autovalutazione dei Servizi Educativi per la Scuola dell’Infanzia)
	CLASS (Classroom assessment scoring system)
	CPOM (The Classroom Practices Observation Measure)
	DAVOPSI: Dispositivo di Analisi e Valutazione dell’Organizzazione Pedagogica della Scuola dell’Infanzia
	FFT (Framework for Teaching Evaluation Instrument)
	GAQUIS (Griglia di analisi della qualità intrinseca della scuola)
	OTES (Ohio Teacher Evaluation System)
	PraDISI (Prassi Didattiche dell’Insegnante di Scuola dell’Infanzia)
	QUAFES (Questionario per l’analisi del funzionamento della scuola)
	SGCC (Scheda di osservazione in classe: Strategie, sostegno, gestione, clima)
B. Spazi	ASEI (Autovalutazione dei Servizi Educativi per la Scuola dell’Infanzia)
	CLASS (Classroom assessment scoring system)
	CPOM (The Classroom Practices Observation Measure)
	DAVOPSI: Dispositivo di Analisi e Valutazione dell’Organizzazione Pedagogica della Scuola dell’Infanzia
	FFT (Framework for Teaching Evaluation Instrument)
	GAQUIS (Griglia di analisi della qualità intrinseca della scuola)
	OS (Observation Summary)
	OTES (Ohio Teacher Evaluation System)
	QUAFES (Questionario per l’analisi del funzionamento della scuola)

C. Materiali	ASEI (Autovalutazione dei Servizi Educativi per la Scuola dell'Infanzia)
	CLASS (Classroom assessment scoring system)
	CPeO (Classroom Peer Observation)
	FFT (Framework for Teaching Evaluation Instrument)
	PraDISI (Prassi Didattiche dell'Insegnante di Scuola dell'Infanzia)
	OTES (Ohio Teacher Evaluation System)
	QUAFES (Questionario per l'analisi del funzionamento della scuola)
	SOVASI (Scala per l'Osservazione e la Valutazione della Scuola dell'Infanzia)
	TOF (Teaching Observation Form)
D. Gestione delle relazioni e della disciplina in classe	ASEI (Autovalutazione dei Servizi Educativi per la Scuola dell'Infanzia)
	CLASS (Classroom assessment scoring system)
	CPeO (Classroom Peer Observation)
	CPOM (The Classroom Practices Observation Measure)
	DAVOPSI (Dispositivo di Analisi e Valutazione dell'Organizzazione Pedagogica della Scuola dell'Infanzia)
	FFT (Framework for Teaching Evaluation Instrument)
	GAQUIS (Griglia di analisi della qualità intrinseca della scuola)
	OTES (Ohio Teacher Evaluation System)
	OS (Observation Summary)
	PraDISI (Prassi Didattiche dell'Insegnante di Scuola dell'Infanzia)
	SOVASI (Scala per l'Osservazione e la Valutazione della Scuola dell'Infanzia)
	SGCC (Scheda di osservazione in classe: Strategie, sostegno, gestione, clima)
STCOF (Student Teaching Classroom Observation Form)	

Il secondo strumento, volto alla rilevazione del tempo dedicato dall'insegnante a ciascuna macroattività riprende, in parte, le categorie riscontrabili nel PraDiVaP,

in parte, deriva dall'osservazione delle lezioni condotte dai docenti, dalle attività da essi proposte e in parte si è preso spunto da strumenti quali il CLASS: Classroom Assessment Scoring System o il FFT: Framework for Teaching Evaluation Instrument.

Il PraDiVaP invece, deve la propria origine a numerosi strumenti (già validati) del calibro nazionale ed internazionale, oltre che delle modificazioni sopraggiunte dalle riflessioni che hanno seguito le osservazioni in aula.

La seguente tabella (Tabella 2) mostra da quali strumenti si è preso spunto per ciascuna categoria della *check list*.

Tab 2: indicatori e strumenti osservativi utilizzati, in riferimento al PraDiVaP

Presentazione dell'attività	CLASS (Classroom assessment scoring system)
	CPOM (The Classroom Practices Observation Measure)
	FFT (Framework for Teaching Evaluation Instrument)
	OS (Observation Summary)
	OTES (Ohio Teacher Evaluation System)
	SGCC (Scheda di osservazione in classe: Strategie, sostegno, gestione, clima)
	STCOF (Student Teaching Classroom Observation Form)
	TALIS – Teacher Questionnaire
	TEP (Teacher Evaluation Process)
	TES (Teacher Evaluation System)
Spiegazione dell'attività / Attività	CLASS (Classroom assessment scoring system)
	CPeO (Classroom Peer Observation)
	CPOM (The Classroom Practices Observation Measure)
	FFT (Framework for Teaching Evaluation Instrument)
	GAQUIS (Griglia di analisi della qualità intrinseca della scuola)
	OS (Observation Summary)
	OTES (Ohio Teacher Evaluation System)
	QUAFES (Questionario per l'analisi del funzionamento della

	scuola)
	SGCC (Scheda di osservazione in classe: Strategie, sostegno, gestione, clima)
	STCOF (Student Teaching Classroom Observation Form)
	TEP (Teacher Evaluation Process)
	TES (Teacher Evaluation System)
Modalità d'uso di strumenti e materiali	CLASS (Classroom assessment scoring system)
	CPeO (Classroom Peer Observation)
	FFT (Framework for Teaching Evaluation Instrument)
	OTES (Ohio Teacher Evaluation System)
	QUAFES (Questionario per l'analisi del funzionamento della scuola)
Valutazione formativa	CLASS (Classroom assessment scoring system)
	CPeO (Classroom Peer Observation)
	FFT (Framework for Teaching Evaluation Instrument)
	OTES (Ohio Teacher Evaluation System)
	STCOF (Student Teaching Classroom Observation Form)
	TALIS – Teacher Questionnaire
	TBS (Teacher Belief Scale)
	TEP (Teacher Evaluation Process)
Valutazione sommativa	CLASS (Classroom assessment scoring system)
	CPeO (Classroom Peer Observation)
	FFT (Framework for Teaching Evaluation Instrument)
	OTES (Ohio Teacher Evaluation System)
	STCOF (Student Teaching Classroom Observation Form)
	TALIS – Teacher Questionnaire
	TBS (Teacher Belief Scale)
	TEP (Teacher Evaluation Process)
Lavoro in gruppo	CLASS (Classroom assessment scoring system)
	CPeO (Classroom Peer Observation)

	CPOM (The Classroom Practices Observation Measure)
	FFT (Framework for Teaching Evaluation Instrument)
	GAQUIS (Griglia di analisi della qualità intrinseca della scuola)
	OTES (Ohio Teacher Evaluation System)
	QUAFES (Questionario per l'analisi del funzionamento della scuola)
	SGCC (Scheda di osservazione in classe: Strategie, sostegno, gestione, clima)
	STCOF (Student Teaching Classroom Observation Form)
	TALIS – Teacher Questionnaire
	TEP (Teacher Evaluation Process)
	CLASS (Classroom assessment scoring system)
Personalizzazione / Attività laboratoriali	CPOM (The Classroom Practices Observation Measure)
	GAQUIS (Griglia di analisi della qualità intrinseca della scuola)
	OTES (Ohio Teacher Evaluation System)
	QUAFES (Questionario per l'analisi del funzionamento della scuola)

Come si può osservare dalla tabella, numerosi sono gli strumenti che hanno dato un sostegno sostanziale allo sviluppo del PraDiVaP. La maggior parte degli indicatori sono stati tradotti dalla lingua originale e adattati al nostro contesto.

Nel corso delle osservazioni gli strumenti hanno subito delle modifiche, in modo da essere perfettamente coerenti con l'idea di *quality teaching* che giustifica e supporta lo strumento. Per una visione completa degli strumenti messi a punto grazie alla prima fase esplorativa consultare gli Allegati E, F, G.

Nel capitolo successivo verrà descritto il primo *try out* degli strumenti, il quale ha visto coinvolti alcuni insegnanti della provincia bolognese e quattro laureande della Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione dell'Università di Bologna.

## CAPITOLO 9

### IL PRIMO TRY OUT DEGLI STRUMENTI

#### 9.1. La seconda indagine esplorativa: una breve introduzione

La fase esplorativo-qualitativa del progetto sperimentale ha visto il susseguirsi di due momenti di ricerca sul campo: una prima indagine esplorativa condotta su quattro insegnanti di scuola primaria del ravennate, ampiamente esposta nel capitolo precedente, una seconda indagine esplorativa con osservazione sistematica e un successivo momento di restituzione dei dati ai soggetti coinvolti, mediante la quale è stato effettuato il *try out* degli strumenti osservativi messi a punto (si veda lo schema che illustra le fasi della ricerca nel paragrafo 6.4).

L'obiettivo di questa fase è stato quello di effettuare una prima valutazione dell'affidabilità degli strumenti, definendone le caratteristiche metrologiche e verificando l'efficacia e la fattibilità della procedura osservativa prevista, in riferimento alla presunta funzione di valutazione formativa che assumono gli strumenti messi a punto, in particolare il PraDiVaP.

L'indagine è stata attuata in tre diversi momenti:

- 1) sono stati utilizzati gli strumenti in alcune scuole primarie della provincia di Bologna;
- 2) i dati ottenuti sono stati restituiti al gruppo di insegnanti osservati;
- 3) gli strumenti osservativi sono stati valutati e modificati.

La responsabilità scientifica e il coordinamento del progetto erano affidati, come nelle fasi precedenti, alla Prof.ssa Ira Vannini e alla dott.ssa Laura Tartufoli

(Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" – Alma Mater Studiorum Università di Bologna).

Il *try out* degli strumenti ha visto coinvolti: sei insegnanti di tre scuole primarie statali della provincia di Bologna e quattro laureande del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna, assegnate al coordinamento operativo della dott.ssa Nadia Bonora.

In totale hanno partecipato cinque osservatori (la Dott.ssa Laura Tartufoli e le quattro laureande) e sei docenti che hanno dato la loro disponibilità a partecipare alla sperimentazione, dei quali quattro di essi afferenti alla scuola primaria Cesana, appartenente all'Istituto Comprensivo numero 1 di Bologna (successivamente denominato "IC 1"), un quinto invece appartenente alla scuola primaria "Silvani" dell'Istituto Comprensivo numero 3 di Bologna (successivamente denominato "IC 3") e un sesto afferente all'Istituto Comprensivo di Granarolo (successivamente denominato "IC Granarolo"); si tratta, in tutti i casi, di scuole primarie statali.

Il gruppo di docenti coinvolti è stato scelto in base alle indicazioni fornite da alcuni supervisor del tirocinio del Dipartimento di Scienze dell'educazione. È stato quindi fatto affidamento sulla disponibilità dei soggetti ai quali è stata fatta richiesta e sul loro interesse nel prendere parte ad una ricerca valutativa con finalità formativa; si è trattata, pertanto, di una scelta intenzionale e di giudizio dei soggetti da osservare.

Nello specifico sono state coinvolte 5 insegnanti di sesso femminile e uno di sesso maschile alle quali erano affidate le seguenti classi:

- un insegnante della classe 1° (ambito linguistico);
- un insegnante della classe 2° (ambito logico matematico);
- tre insegnanti della classe 3° (due ambito logico matematico, uno ambito linguistico);
- un insegnante della classe 5° (ambito antropologico).

### 9.1.1. Le tappe percorse

La seconda fase esplorativo qualitativa si è svolta, come anticipato, con la collaborazione di quattro laureande. La scelta di coinvolgere soggetti esterni è stata dettata dall'interesse nell'ottenere *feedback* sugli strumenti da soggetti non coinvolti nella messa a punto degli stessi, quindi estranei al processo che ha condotto alla costruzione delle griglie e al significato che è stato accordato a ciascun indicatore. Tale azione, pur non fornendo dati utilizzabili per la valutazione dell'affidabilità dello strumento, si è rivelata estremamente utile poiché ha favorito la modificazione degli strumenti e la chiarificazione lessicale di alcuni *item*.

Sono quindi state affrontate con le laureande numerose tappe utili, da un lato, alla conoscenza e alla familiarizzazione con gli strumenti osservativi, dall'altro, all'analisi critica delle griglie utilizzate, utile ad una prima validazione del PraDiVaP. La seguente tabella (Tabella 1) mostra sinteticamente le tappe realizzate.

Tab 1: Le tappe della seconda fase: il try out degli strumenti.

<i>FASE DELLA RICERCA</i>	<i>ATTORI COINVOLTI</i>	<i>AZIONI DA SVOLGERE</i>	<i>TEMPI</i>
Accordi con laureande	Prof.ssa Vannini Dott.ssa Tartufoli Dott.ssa Bonora Laureande	Presentazione progetto alle tirocinanti Accordi sulle modalità d'attuazione	23 Settembre 2013 ore 11.30
Incontro con laureande	Prof.ssa Vannini Dott.ssa Tartufoli Dott.ssa Bonora Laureande	Presentazione strumento Accordi su modalità osservazione	7/15 ottobre 2013 ore 12

Incontro con insegnanti e laureande IC 1/IC 3	Prof.ssa Vannini Dott.ssa Tartufoli Dott.ssa Bonora Laureande Insegnanti coinvolti	Conoscenze preliminari, presentazione ricerca e strumenti. Accordi per giorni osservazione Consegna lettera dirigente	15.10.13 ore 17-18.30 Presso scuola "Cesana" 18.10.13 ore 17-18.30 Presso scuola "Silvani"
Conoscenza insegnanti-tirocinanti IC 1/IC 3	Laureande Insegnanti coinvolti	Partecipare ad una riunione di programmazione	5.11.13 / 10.11.13 ore 16.45-19
Osservazioni in classe IC 1/IC 3/ IC Granarolo	Dott.ssa Tartufoli Laureande	Osservazione libera del contesto e del comportamento dell'insegnante	Novembre: 2/3 mattine in una/due settimane : 4h per ciascuna mattina
		Osservazione sistematica utilizzando gli strumenti messi a punto	Novembre: 5 mattine in una/due settimane: 2h per ciascuna mattina
Elaborazione dati Valutazione strumenti	Prof.ssa Vannini Dott.ssa Tartufoli Dott.ssa Bonora Laureande	Elaborazione dati raccolti, interpretazione, riflessione, ... Valutazione degli strumenti, suggerimenti, modifiche da apportare, ...	Dicembre

Restituzione dei risultati IC 1/IC 3/ IC Granarolo	Prof.ssa Vannini Dott.ssa Tartufoli Laureande	Restituzione dei risultati al gruppo di insegnanti o singolarmente	Dicembre - gennaio
Modifica strumenti	Prof.ssa Vannini Dott.ssa Tartufoli	Modificare lo strumento in base a ciò che è emerso da un primo utilizzo e dall'incontro con le laureande	Dicembre - gennaio

La collaborazione ha avuto inizio con due incontri conoscitivi con le laureande coinvolte e la Dott.ssa Nadia Bonora, nei quali è stato presentato loro il progetto, consegnato del materiale informativo, spiegati gli strumenti da utilizzare per l'osservazione e fornita una copia cartacea di essi. È stata inoltre illustrata la procedura osservativa prevista ed è stato conseguentemente stilato un piano d'azione funzionale all'organizzazione dei tempi e delle azioni da realizzare.

La sperimentazione sul campo ha avuto inizio con un primo incontro di presentazione tra gli osservatori e i docenti coinvolti. È stato consegnato a quest'ultimi un breve documento per introdurre la ricerca e degli strumenti che sarebbero stati utilizzati, oltre ad una lettera di presentazione da consegnare al dirigente. Gli insegnanti hanno fornito informazioni circa: la loro classe, l'ambito didattico di loro competenza, la programmazione didattica e l'organizzazione scolastica, presentando le principali problematiche. In ultima istanza è stati concordato il pomeriggio in cui gli osservatori avrebbero partecipato ad un incontro di programmazione e i giorni in cui sarebbero stati accolti a scuola.

Queste prime tappe rivolte alla conoscenza tra i soggetti coinvolti, allo studio degli strumenti, dell'idea di qualità che li sostiene e della procedura osservativa, hanno dato il via alla fase sperimentale sul campo. Nello specifico sono state effettuate:

- 10 ore di osservazione libera, suddivise in un numero variabile di mattine o pomeriggi, finalizzate all'ambientamento e alla familiarizzazione con il contesto, con l'insegnante e con gli alunni;
- 2 ore di osservazione utilizzando la griglia per l'osservazione del contesto classe;
- 4 ore di osservazione utilizzando lo strumento dedicato a rilevare le macroattività;
- 4 ore di osservazione utilizzando il PraDiVaP (in questa fase denominata come griglia per l'osservazione delle "prassi didattiche e valutative dell'insegnanti di scuola primaria").

Successivamente alle 10 ore di osservazione libera è stata effettuato un ulteriore incontro con le laureande per confrontarsi sulle osservazione effettuate fino a quel momento e chiarire i dubbi relativi all'utilizzo degli strumenti.

Al termine delle 20 ore di osservazione è stato pianificato un incontro necessario ad elaborare, interpretare e riflettere sui dati raccolti. In questa sede è stato possibile restituire una prima valutazione degli strumenti e della procedura osservativa messa in atto, avviando una proficua riflessione tra i soggetti coinvolti nella ricerca circa le possibili modifiche da apportare per migliorarne l'affidabilità e l'utilizzabilità pratica.

Un'ultima riunione con ciascun insegnante è stata condotta dopo circa un mese dal termine delle osservazioni, al fine di restituire un report contenente i dati emersi dalle osservazioni, utili ad una riflessione individuale che si auspica possa divenire collegiale. In tale incontro le laureande, la Prof.ssa Vannini e la dott.ssa Tartufoli hanno condiviso con ogni docente i dati raccolti per mezzo degli strumenti utilizzati, aprendo un confronto costruttivo, volto alla riflessione e all'innovazione, nell'ottica di una valutazione che possa definirsi formativa.

## 9.2. La struttura degli strumenti utilizzati per il *try out*

Come anticipato, i dati scaturiti dalle osservazioni delle laureande in Scienze della Formazione Primaria non sono riportabili nel dettaglio all'interno di questa trattazione, tuttavia sarà possibile inserire alcuni dati raccolti durante le osservazioni realizzate dai conduttori della ricerca.

La procedura osservativa utilizzata rimane la medesima descritta nel paragrafo precedente, tuttavia è essenziale esaminare la struttura assunta dagli strumenti osservativi in seguito alle modifiche riportate al termine della prima fase esplorativo-qualitativa (gli strumenti completi sono visionabili nell'Allegato E, F, G).

Il primo strumento, la “griglia per l'osservazione del contesto classe”, è costituita di 44 *item* suddivisi in 4 categorie:

- A. Tempi: 9 indicatori
- B. Spazi: 8 indicatori
- C. Materiali: 8 indicatori
- D. Gestione delle relazioni e della disciplina in classe: 19 indicatori

Si tratta di una *rating scale*, le osservazioni pertanto vengono riportate in una griglia nella quale si registra la presenza di ciascun indicatore scegliendo fra tre diverse modalità: “sì – solo in parte – no”.

La seguente immagine (Figura 1) presenta un'esemplificazione della griglia.

Fig. 1: Alcuni indicatori della “griglia per l'osservazione del contesto classe”

	SI	SOLO IN PARTE	NO
<b>A - TEMPI</b>			
1. La giornata educativa ha una scansione temporale riconoscibile e chiara per insegnante e bambini			
2. Le transizioni tra le diverse attività avvengono senza			

intoppi e senza generare confusione			
3. Tra le diverse attività che si svolgono nel corso della lezione vi è continuità			
4. Durante la lezione l'insegnante stabilisce connessioni tra l'esperienza domestica e quella scolastica del bambino			
...			
<b>B - SPAZI</b>			
1. Gli alunni hanno a disposizione, per lo svolgimento della normale attività didattica, un'aula spaziosa, luminosa e ben attrezzata			
2. L'aula si presenta pulita e ordinata			
3. Nell'aula c'è una notevole cura estetica nella disposizione degli oggetti e degli arredi, nella collocazione delle scritte e degli avvisi, nella disposizione delle produzioni infantili			
4. I cartelloni e le immagini appese sono prodotte dai bambini			
...			
<b>C - MATERIALI</b>			
1. Sono presenti in aula materiali relativi all'ambito: - linguistico/L2 (libri, vocabolari, ...);			
2. - matematico-scientifico (regoli, cubi di legno, ...);			
3. - storico-geografico (linee del tempo, mappe, mappamondo, ...);			
4. - artistico (lettore cd, strumenti, tempere, acquerelli, ...)			
...			

<b>D - GESTIONE DELLE RELAZIONI E DELLA DISCIPLINA IN CLASSE</b>			
1. Il clima è sereno, l'insegnante e i bambini sembrano rilassati			
2. I bambini eseguono le routine stabilite con efficienza e con esigue (minime) indicazioni dell'insegnante (calendario, consegna del materiale, ...)			
3. I bambini interagiscono e collaborano tra di loro			
4. Le interazioni tra i bambini sono generalmente educate e rispettose			
...			

Il secondo strumento, utile a rilevare la “suddivisione temporale della giornata scolastica”, ovvero quanto tempo l'insegnante dedica a ciascuna macroattività, presenta un elenco di azioni, di comportamenti che il docente può mettere in atto. Esso è corredato da una griglia nella quale l'osservatore deve segnare l'orario in cui avviene ciascuna azione e il codice ad essa corrispondente. Vi è inoltre uno spazio dedicato all'inserimento degli elementi trasversali ed eventuali note.

Sono considerato come elementi trasversali, ovvero che potrebbero essere riscontrati in concomitanza con altre azioni:

- la conversazione libera tra insegnante ed allievi;
- i richiami su regole disciplinari in grande gruppo;
- i richiami su regole disciplinari con singoli allievi.

La figura 2 mostra una parte dello strumento affinché sia possibile comprenderne la struttura.

Fig. 2: una sezione dello strumento dedicato alle macroattività

<p><i>ORGANIZZAZIONE-ROUTINE</i></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Ingresso (i bambini entrano in aula, preparano il materiale, si siedono, ...)</li><li>2. Accoglienza in classe del mattino: appello, assegnazione dei ruoli, calendario, ...</li><li>3. Comunicazioni organizzative (organizzazione tempi, uso degli spazi, disposizione banchi,...)</li></ol> <p>...</p> <p><i>PRESENTAZIONE DELL'ATTIVITÀ - SPIEGAZIONE</i></p> <ol style="list-style-type: none"><li>8. Presentazione dell'attività</li><li>9. Spiegazione didattica di argomenti utilizzando solo linguaggio verbale</li><li>10. Spiegazione didattica di argomenti utilizzando linguaggio verbale e lavagna tradizionale</li></ol> <p>...</p> <p><i>ATTIVITÀ</i></p> <ol style="list-style-type: none"><li>13. Esecuzione, da parte degli allievi, di attività proposte dall'insegnante</li><li>14. Svolgimento di attività scelte dagli allievi</li><li>15. Dibattito in grande gruppo con gli allievi su argomenti didattici</li></ol> <p>...</p> <p><i>LAVORO DI GRUPPO</i></p> <ol style="list-style-type: none"><li>17. Lavoro a gruppi degli allievi diversificati per livelli di apprendimento</li><li>18. Lavoro a gruppi degli allievi decisi casualmente</li></ol> <p><i>VALUTAZIONE FORMATIVA/SOMMATIVA</i></p> <ol style="list-style-type: none"><li>19. Svolgimento prove di verifica scritte</li><li>20. Interrogazioni tradizionali realizzate singolarmente</li><li>21. Interrogazioni tradizionali a piccoli gruppi di allievi</li></ol> <p>...</p> <p><i>ATTIVITÀ DI RECUPERO</i></p> <ol style="list-style-type: none"><li>26. Attività di recupero diversificate per livello di apprendimento</li><li>27. Attività di recupero proposte per l'intero gruppo classe</li></ol>
---

<i>GIOCO (possibile registrazione come “elemento trasversale”)</i>			
28. Gioco libero all’interno della classe			
29. Gioco libero in giardino/salone			
<u>ELEMENTI TRASVERSALI</u>			
30. Conversazione libera tra insegnante e allievi			
31. Richiami su regole disciplinari in grande gruppo (livello di autocontrollo dell’insegnante: alto, medio, basso)			
32. Richiami su regole disciplinari con singoli allievi (livello di autocontrollo dell’insegnante: alto, medio, basso)			
<i>ORARIO</i>	<i>CODICE</i>	<i>ELEMENTI TRASVERSALI</i>	<i>NOTE</i>

Il PraDiVaP (osservazione delle “Prassi Didattiche e Valutative dell’insegnante di scuola Primaria”), come ben evidenziato nella descrizione della procedura osservativa, rappresenta il terzo ed ultimo strumento da utilizzare per concludere il percorso sul campo. Si prevede che l’osservazione sia preceduta da tre domande che l’osservatore dovrebbe porre al docente. Nello specifico si ritiene essenziale informarsi su: quale attività il docente sta per proporre; quale obiettivi si vogliono raggiungere, nel caso si tratti di un’attività didattica, o qual è la motivazione per cui la si propone, nel caso invece in cui si stia per osservare un’attività di tipo valutativo.

Differentemente dagli strumenti precedenti, il PraDiVaP è classificabile come una *check list*, ovvero l’osservatore è tenuto a segnare nell’apposito griglia se i comportamenti, gli indicatori, sono presenti e si manifestano nel momento in cui il docente viene osservato. In questo caso la griglia (uno stralcio viene riportato nella figura 3) risulta essere composta di due colonne: una contenente gli

indicatori e l'altra funzionale a segnalarne la presenza ("si") o, in mancanza di essa, ad evidenziarne l'assenza.

Il PraDiVaP è costituito di 95 *item* suddivisi sette categorie, raggruppabili a loro volta in tre macro aree. La tabella seguente (Tabella 2) supportata dalla Figura 3, sarà utile a fornire un'idea circa la struttura dello strumento

Tab. 2: la struttura del PraDiVaP

<i>Macro area</i>	<i>Categoria</i>	<i>N. item</i>
Attività didattica	A. Presentazione dell'attività	7
	B. Spiegazione / Attività	26
	C. Modalità d'uso di strumenti e materiali	8
	D. Organizzazione gruppi d'apprendimento	15
Attività valutativa	E. Valutazione formative	11
	F. Valutazione sommativa	16
Personalizzazione	G. Personalizzazione	12

Fig. 3: uno stralcio dello strumento dedicato all'osservazione dell'attività didattica e valutativa

<i>L'INSEGNANTE METTE IN ATTO I SEGUENTI COMPORAMENTI?</i>	<i>SI</i>
<i>ATTIVITA' DIDATTICA:</i>	
<i>A - PRESENTAZIONE DELL'ATTIVITA'</i>	
1. espone chiaramente ai bambini gli obiettivi di apprendimento che si dovranno raggiungere	
2. si accerta attraverso domande che tutti abbiano compreso gli obiettivi da raggiungere	
3. cerca di incuriosire i bambini e di motivarli all'apprendimento	
4. presenta ai bambini le fasi di lavoro che dovranno seguire	
...	
<i>B - SPIEGAZIONE/ATTIVITA'</i>	

1. usa un linguaggio chiaro e ordinato per presentare gli argomenti/le attività	
2. fa molti esempi pratici	
3. segue passaggi logici nella spiegazione	
4. usa metafore e similitudini adatte alla comprensione dei bambini	
...	
<i>C - MODALITA' D'USO DI STRUMENTI-MATERIALI</i>	
1. usa la lavagna tradizionale o a fogli mobili per appuntare parole, fare schemi e disegni	
2. usa la LIM coinvolgendo gli studenti in simulazioni e giochi di apprendimento	
3. usa schede cartacee motivandone sempre il tipo di funzione agli allievi	
4. usa il libro di testo, spiegandone i criteri di utilizzo ai bambini	
...	
<i>D - ORGANIZZAZIONE GRUPPI DI APPRENDIMENTO</i>	
<i>Si tratta di un'attività finalizzata al recupero di abilità e competenze a fronte di una valutazione formativa? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/></i>	
1. propone attività ai bambini in piccoli gruppi eterogenei	
2. propone attività ai bambini in piccoli gruppi omogenei	
3. propone lavori a coppie	
4. utilizza metodologia di peer tutoring	
...	
<i>VALUTAZIONE: - Se non è già stato accertato chiedere qual è lo scopo della valutazione</i>	
<i>- Se si tratta di una prova scritta allegarne una copia</i>	
Valutazione FORMATIVA <input type="checkbox"/> Valutazione SOMMATIVA <input type="checkbox"/>	
<i>E - VALUTAZIONE FORMATIVA</i>	
1. somministra brevi prove analitiche di verifica alla fine di alcune fasi dell'attività	
2. chiarisce ai bambini il fine formativo delle prove	
3. fornisce tempo sufficiente/adequato affinché tutti i bambini possano terminare la propria prova	
4. fa sì che la prova si svolga in un clima rilassato e sereno	
...	

<i>F - VALUTAZIONE SOMMATIVA</i>	
1. concorda insieme ai bambini la data della prova sommativa	
2. condivide con i bambini obiettivi, argomenti e criteri di valutazione della prova sommativa	
3. costruisce prove sommative che contestualizzano le abilità da verificare entro contesti concreti e autentici	
4. costruisce prove chiare e adeguate alle abilità da verificare	
...	
<i>G - PERSONALIZZAZIONE Osservabile nei momenti di svolgimento di attività di tipo laboratoriale</i>	
L'insegnante sta svolgendo un'attività laboratoriale:    IN classe <input type="checkbox"/> FUORI dalla classe <input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	
1. attua delle strategie per monitorare e cogliere le diverse richieste/interessi dei bambini	
2. propone attività che prevedano il raggiungimento di obiettivi diversificati	
3. propone attività per centri/gruppi di interesse	
4. predisporre attività che sviluppino gli interessi e le richieste degli alunni	
...	

Al termine di ogni categoria vi è uno spazio dedicato alla segnalazione dei comportamenti non presenti nella *check list*. Inoltre alcune categorie sono introdotte da alcune domande alle quali l'osservatore deve dare una risposta. Nello specifico, per quanto concerne la sezione dedicata all'organizzazione dei gruppi di apprendimento, viene chiesto al ricercatore di segnalare, barrando la casella corrispondente al "sì" o al "no", se si tratta di un'attività finalizzata al recupero di abilità o competenze a fronte di una valutazione formativa.

La sezione dedicata all'attività valutativa si apre invece con la richiesta di segnalare, richiedendo l'informazione al docente osservato, qual è lo scopo della valutazione che sta per essere condotta e se si tratta di una valutazione di tipo

formativo o sommativo; inoltre, nel caso in cui si trattasse di una prova scritta, sarà necessario allegarne una copia.

Un'ultima precisazione va fatta in merito alla sezione in oggetto: in fondo alla categoria dedicata alla valutazione formativa si richiede all'osservatore di indicare, nel caso non si tratti di un'effettiva prova di valutazione, se l'insegnante si è accertato, mediante domande orali rivolte al gruppo classe, della comprensione degli argomenti trattati durante la lezione.

Alle prassi di personalizzazione, osservabili durante lo svolgimento di attività di tipo laboratoriale, è dedicata la macro area finale dello strumento e non presenta alcuna suddivisione in categorie. Tuttavia anch'essa si apre con una domanda alla quale l'osservatore è tenuto a rispondere, ovvero viene chiesto lui di indicare se l'attività ha luogo all'interno o all'esterno della classe.

I tre strumenti sono stati utilizzati, oltre che dalle laureande, dai conduttori della ricerca su due insegnanti (di sesso femminile): una docente della scuola "Anna Frank" dell'I.C. di Granarolo e una docente della scuola "Cesana" dell' I.C. 1 di Bologna; si tratta in entrambi i casi di osservazioni condotte su classi terze di scuole primarie statali.

Per necessità legate alla *privacy* ciascun soggetto coinvolto nello studio sperimentale è stato, in seguito, identificato con una lettera maiuscola dell'alfabeto (insegnante A, insegnante B, ...).

Si procederà nel paragrafo successivo, a titolo esemplificativo, con la lettura e l'analisi dei dati raccolti sull'insegnante A della scuola "Anna Frank" dell'IC di Granarolo.

### **9.3. Uno studio di caso: l'insegnante A della scuola "Anna Frank"**

L'obiettivo di questa seconda fase esplorativo-qualitativa, come descritto, è stato quello di valutare l'affidabilità degli strumento e verificare l'attuabilità della

procedura osservativa prevista; tuttavia potrebbe essere interessante presentare i dati raccolti su uno specifico caso, al fine di comprendere come il *try out* sia stato effettivamente utile al fine di modificare il PraDiVaP per renderlo maggiormente affidabile e completo e quale report viene discusso e consegnato ai docenti coinvolti.

Vengono riportati i dati raccolti durante le osservazioni condotte sull'insegnante A della scuola primaria "Anna Frank" di Granarolo (classe terza), la quale ha aderito spontaneamente alla sperimentazione. Si tratta di una figura con un'esperienza professionale molto completa, che è stata coinvolta precedentemente in ricerche con lo stampo della *formative educational evaluation*, condotte da ricercatori e docenti del dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. Pertanto si tratta di un soggetto particolarmente esperto riguardo alle modalità di ricerca proprie della scuola, attuate in collaborazione con l'Università. È inoltre un'insegnante attiva sull'aspetto della formazione professionale, pronta a mettersi in gioco e ad intraprendere percorsi innovativi volti al miglioramento della propria azione didattica.

Questa breve premessa per introdurre il primo soggetto osservato nella seconda fase esplorativo-qualitativa, utile al *try out* degli strumenti e necessario per la modificazione degli stessi, con particolare attenzione all'affidabilità e all'utilizzabilità del PraDiVaP. Essendo quest'ultimo il fulcro di questa ricerca di dottorato, verranno riportati solo i dati con esso raccolti.

In generale è stato possibile riscontrare, nella classe dell'insegnante A, un clima sereno, rilassato e di rispetto nei confronti dell'adulto, i bambini sembrano condividere le regole e non si rendono necessari frequenti richiami ad esse. La giornata scolastica inoltre procede senza bruschi cambiamenti e sono presenti numerosi momenti di routine, ai quali gli alunni sembrano abituati e che gestiscono per la gran parte autonomamente, grazie anche all'assegnazione dei ruoli ad alcuni di essi. L'insegnante utilizza un tono di voce prevalentemente

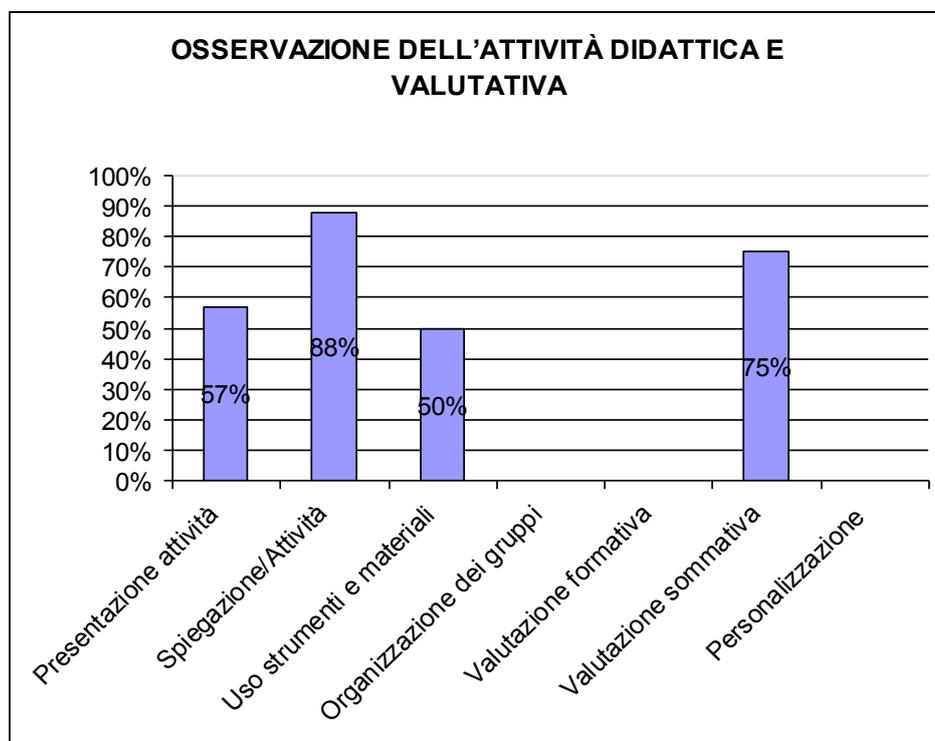
basso e ironico, coinvolge i bambini e richiama la loro attenzione senza dover ricorrere a toni alti.

Per quanto concerne i dati raccolti col PraDiVaP si procede nel riportarli nella medesima modalità con la quale è stato strutturato il report consegnato al docente nell'incontro dedicato alla restituzione, ovvero alla condivisione e alla riflessione sui dati raccolti, nell'ottica di una valutazione formativa che sia in grado di mettersi al servizio dei docenti, verso un'innovazione delle pratiche e della propria professionalità.

Come descritto nel paragrafo precedente, il PraDiVaP risulta esser composto di 7 categorie riconducibili all'attività didattica e valutativa.

Il grafico che segue (figura 4) mostra la percentuale di indicatori riscontrati per ciascuna categoria.

Fig. 4: Grafico (istogramma) relativo al PraDiVaP



Come si può facilmente osservare, risultano mancanti i dati relativi alle categorie del: organizzazione dei gruppi, valutazione formativa e personalizzazione. Numerose potrebbero essere le motivazioni utili a giustificare tale assenza, tuttavia in primo luogo è necessaria una puntualizzazione: la mancanza di dati relativi a ciascuna categoria non vuol significare la completa assenza di tali prassi nella didattica attuata dall'insegnante, piuttosto potrebbe essere dovuta alla limitatezza del tempo dedicato all'osservazione. Le ore di sperimentazione sul campo durante le quali è stato utilizzato il PraDiVaP sono quattro, è possibile che in tale lasso di tempo l'insegnante non abbia effettuato nessuna valutazione formativa o che non abbia programmato l'attuazione di un'attività di recupero per gruppi di apprendimento, per cui la mancanza dei dati relativi a tali categorie potrebbe essere imputabile ad una mancata osservazione e non ad una incompletezza delle pratiche didattiche messe in atto dal docente.

Di seguito si possono osservare le tabelle e i grafici che costituiscono il report dal quale scaturirà la riflessione con ciascun docente in merito ai dati raccolti. Esso è suddiviso in tre parti che corrispondono ai tre strumenti utilizzati. Saranno riportate, a titolo esemplificativo, le osservazioni effettuate con il PraDiVaP (Tabella 3) poiché è la griglia che costituisce il nucleo di studio per la sperimentazione in oggetto.

Tab. 3: I dati raccolti con il PraDiVaP per l'insegnante A

<b>PRESENTAZIONE DELL'ATTIVITÀ - A</b> (n. complessivo di osservazioni di questa categoria: 5 volte )	
SÌ	NO
1. espone chiaramente ai bambini gli obiettivi di apprendimento che si dovranno raggiungere	2. si accerta attraverso domande che tutti abbiano compreso gli obiettivi da raggiungere
3. cerca di incuriosire i bambini e di motivarli all'apprendimento	6. si accerta (facendo alcune domande al gruppo classe) che i bambini posseggano

	i prerequisiti necessari per la comprensione del nuovo argomento/per la nuova attività
4. presenta ai bambini le fasi di lavoro che dovranno seguire	7. richiama gli argomenti precedentemente trattati affinché vi sia continuità tra essi
5. comunica positivamente aspettative elevate di apprendimento a tutti i bambini (“oggi faremo un’attività molto difficile ma sono sicura che con un pò di impegno ci riuscirete” ...)	

Percentuale sul totale (4 / 7)	Percentuale sul totale (3 / 7)
57%	43%

<b>SPIEGAZIONE/ATTIVITÀ - B</b>	
(n. complessivo di osservazioni di questa categoria: 9 volte )	
SÌ	NO
1. usa un linguaggio chiaro e ordinato per presentare gli argomenti/le attività	7. si collega a concetti di altre discipline
2. fa molti esempi pratici	11. coinvolge i bambini in drammatizzazioni e giochi di ruolo
3. segue passaggi logici nella spiegazione	20. propone attività diversificate per livelli di apprendimento
4. usa metafore e similitudini adatte alla comprensione dei bambini	
5. ritorna più volte sui passaggi difficili della spiegazione	
6. controlla spesso che i bambini abbiano capito con brevi domande durante la spiegazione	

8. si collega ad argomenti trattati in precedenza	
9. coinvolge i bambini con domande	
10. stimola i bambini ad intervenire	
12. coinvolge i bambini in compiti operativi (li fa provare in modo concreto...)	
13. ascolta con attenzione i bambini	
14. dà spazio/ascolta le domande e le curiosità dei bambini	
15. incoraggia e valorizza i diversi contributi	
16. cambia spesso stile di comunicazione (tono di voce, lentezza e velocità, serietà e scherzo,...)	
17. enfatizza i concetti importanti facendo delle pause, aumentando il tono di voce, parlando lentamente, ...	
18. bilancia le tipologie di comunicazione verbale (uso del parlato, della scrittura, della lettura, ...)	
19. sfrutta ogni occasione per arricchire il lessico dei bambini	
21. predispone attività adeguate al livello cognitivo dei bambini	
22. predispone attività di recupero in seguito a prove di Valutazione	
23. ripete le stesse informazioni facendo esempi in contesti diversi	
24. propone attività di memorizzazione relativamente ai concetti più importanti	

25. lascia agli alunni la possibilità di scegliere come svolgere l'attività proposta non imponendo un'unica modalità (risolvere diversamente lo stesso problema, utilizzare colori/penne differenti, ... )	
26. contestualizza il contenuto tenendo in considerazione la realtà quotidiana e gli interessi dei bambini	

Percentuale sul totale (23 / 26)	Percentuale sul totale (3 / 26)
88%	12%

<b>MODALITÀ DI USO STRUMENTI/MATERIALI - C</b> (n. complessivo di osservazioni di questa categoria: 5 volte )	
SÌ	NO
1. usa la lavagna tradizionale o a fogli mobili per appuntare parole, fare schemi e disegni	2. usa la LIM coinvolgendo gli studenti in simulazioni e giochi di apprendimento
3. usa schede cartacee motivandone sempre il tipo di funzione agli allievi	5. fa uso di libri d'autore (narrativa, saggistica) (li mostra ai bambini, ne legge delle parti, ...)
4. usa il libro di testo, spiegandone i criteri di utilizzo ai bambini	6. usa carte, mappe, schemi, per aiutare i bambini ad entrare in contesti lontani dal proprio vissuto
8. invita i bambini ad utilizzare il materiale di cui dispongono	7. propone artefatti e materiali per fornire esempi concreti ai bambini

Percentuale sul totale (4 / 8)	Percentuale sul totale (4 / 8)
50%	50%

<b>ORGANIZZAZIONE GRUPPI DI APPRENDIMENTO - D</b>	
(n. complessivo di osservazioni di questa categoria:)	
SÌ	NO

Percentuale sul totale (-- / 15)	Percentuale sul totale (4 / 16)

<b>VALUTAZIONE FORMATIVA - E</b>	
(n. complessivo di osservazioni di questa categoria _____ )	
SÌ	NO

Percentuale sul totale (-- / 11)	Percentuale sul totale (-- / 11)

<b>VALUTAZIONE SOMMATIVA - F</b>	
(n. complessivo di osservazioni di questa categoria: 3 volte )	
SÌ	NO
1. concorda insieme ai bambini la data della prova sommativi	3. costruisce prove sommativa che contestualizzano le abilità da verificare entro contesti concreti e autentici
2. condivide con i bambini obiettivi, argomenti e criteri di valutazione della prova sommativa	13. si premura di scrivere sempre sulle prove un commento analitico della prestazione del bambino
4. costruisce prove chiare e adeguate alle abilità da verificare	14. dedica un tempo adeguato per discutere con i bambini degli errori
5. somministra la prova sommativa solo	15. dedica un tempo specifico per

dopo un tempo adeguato di attività e differenziazione didattica	analizzare gli errori dei bambini che hanno avuto più difficoltà
6. somministra la prova in una situazione di classe serena	
7. fornisce tempo sufficiente/adequato affinché tutti i bambini possano terminare la propria prova	
8. presenta chiaramente le modalità di compilazione della prova	
9. controlla fra i banchi affinché i bambini non copino	
10. corregge le prove in un tempo congruo	
11. restituisce i risultati presentando i criteri di valutazione con chiarezza	
12. fa attenzione a non sottolineare la presenza di voti alti e voti bassi	
16. evita qualunque etichettamento o pubblicizzazione degli errori in relazione all'insuccesso dei bambini	

Percentuale sul totale (12 / 16)	Percentuale sul totale (4 / 16)
75%	25%

<b>PERSONALIZZAZIONE - G</b>	
(n. complessivo di osservazioni di questa categoria _____ )	
SÌ	NO

Percentuale sul totale (-- / 12)	Percentuale sul totale (-- / 12)

La tabella riporta i dati raccolti in sette ore di osservazione col PraDiVaP, suddivise in tre giornate. Le tre osservazioni distinte hanno riguardato:

- un'attività didattica di italiano rivolta alla correzione degli errori riscontrati nei temi prodotti dai bambini, il ripasso dell'uso dell'H e il discorso indiretto. La lezione era finalizzata al raggiungimento, da parte degli alunni, dei seguenti obiettivi: Capire e correggere gli errori più frequenti del tema di ieri, ripassare l'H e il discorso diretto, ricordando quali sono le regole (2 ore di osservazione).
- Un'attività didattica di italiano volta alla correzione dei compiti fatti a casa e alla spiegazione dei nomi generici e specifici, finalizzata alla conoscenza e alla comprensione, da parte dei bambini, della differenza tra le categorie semantiche analizzate e alla loro capacità di assegnare ciascun elemento alla giusta categoria. È stata inoltre proposta dall'insegnante una verifica formativa sull'uso dell' H, del discorso diretto e di quello indiretto, volta a valutare se tutti gli alunni avevano raggiunto gli obiettivi posti per poter accantonare l'argomento.
- Una valutazione sommativa di italiano sull'ascolto e la comprensione (condivisa con tutte le classi III dell'istituto), volta a verificare se tutti gli alunni presentano buone capacità di comprensione.

Dalla tabella emerge chiaramente, come evidenziato con l'istogramma (Figura 4), che le sezioni dedicate all'organizzazione dei gruppi d'apprendimento, la valutazione formativa e la personalizzazione non sono state osservate. Mentre, per le categorie nelle quali sono riportati i dati la percentuale degli *item* riscontrati durante l'osservazione è uguale o superiore al 50%.

In questo paragrafo, tuttavia, non s'intende procedere con l'analisi di quelli che sono i punti di forza e di debolezza dell'insegnante coinvolto, in riferimento alle

prassi didattiche messe in atto, poiché l'intento principale di questa seconda fase esplorativo-qualitativa è stato quello di effettuare un primo *try out* degli strumenti, verificandone l'affidabilità e l'efficacia delle procedure osservative.

La valutazione delle pratiche didattiche osservate è stata attuata nell'incontro di restituzione con l'insegnante, nel quale sono stati analizzati gli indicatori presenti e quelli che invece sono apparsi come mancanti, ragionando sulle possibili motivazioni e sulle modalità migliorative dell'azione didattica, affinché ci si possa sempre più avvicinare all'ideale di qualità delle prassi didattiche agite dall'insegnante, del quale lo strumento è portatore.

La procedura d'uso è risultata adeguata e non invadente, gli alunni e la docente non sono stati particolarmente influenzati dalla presenza dell'osservatore, come confermato dall'insegnante stessa, in quanto solo nelle prime ore di osservazione libera i soggetti coinvolti hanno mostrato un interesse nei confronti dell'osservatore; interesse che si è attenuato, per arrivare a dissolversi completamente, nelle ore successive.

Al fine di effettuare un'analisi critica degli indicatori e dell'affidabilità del PraDiVaP, le osservazioni sono state ripetute a distanza di circa quarantacinque giorni dall'ultima, effettuata intorno alla metà di dicembre del 2013.

Sono state realizzate sette ulteriori ore di osservazione, suddivise in tre giornate e dedicate ad attività didattiche di italiano e storia. È stato chiesto all'insegnante di poter osservare momenti didattici legati al lavoro in gruppo e alla valutazione formativa, affinché si potesse completare l'analisi critica dello strumento per tutte le categorie che esso presenta. Tuttavia è stato possibile raccogliere dati anche per alcune categorie che erano già state osservate durante le sette ore sul campo realizzate nella precedente sessione.

La possibilità di raccogliere doppiamente i dati per alcune sezioni del PraDiVaP è risultata estremamente utile, in quanto ci ha permesso di rilevare la costanza, nel tempo, di alcune pratiche didattiche dell'insegnante e, soprattutto, la capacità

dello strumento di rilevare con esattezza e precisione gli indicatori riferiti a tali prassi.

È emersa, per concludere, una quasi totale conferma degli *item* individuati nelle osservazioni precedenti (per quanto concerne le categorie comuni, osservate in entrambe le sessioni) il che lascia suggerire una valutazione positiva dell'affidabilità dello strumento, in riferimento ad una rilevazione longitudinale operata dal medesimo osservatore.

Gli indicatori che si sono ripetuti nel totale delle osservazioni (per un totale di 14 ore effettuate in 6 giornate), suddivisi nelle rispettive categorie, sono riportati nella seguente tabella (Tabella 4):

Tab. 4: gli *item* ripetuti nel totale delle osservazioni

<i>Categorie</i>	<i>Item rilevati in tutte le osservazioni</i>	<i>Tot. degli item</i>	<i>N. di volte in cui è stata osservata ciascuna categoria</i>
Presentazione dell'attività	1. espone chiaramente ai bambini gli obiettivi di apprendimento che si dovranno raggiungere	5 <i>item</i>	6 volte
	3. cerca di incuriosire i bambini e di motivarli all'apprendimento		
	4. presenta ai bambini le fasi di lavoro che dovranno seguire		
	5. comunica positivamente aspettative elevate di apprendimento a tutti i bambini ("oggi faremo un'attività molto difficile ma sono sicura che con un pò di impegno ci riuscirete" ...)		
Spiegazione /	1. usa un linguaggio chiaro e ordinato per	12 <i>item</i>	4 volte

Attività	presentare gli argomenti/le attività		
	2. fa molti esempi pratici		
	3. segue passaggi logici nella spiegazione		
	5. ritorna più volte sui passaggi difficili della spiegazione		
	6. controlla spesso che i bambini abbiano capito con brevi domande durante la spiegazione		
	8. si collega ad argomenti trattati in precedenza		
	9. coinvolge i bambini con domande		
	10. stimola i bambini ad intervenire		
	13. ascolta con attenzione i bambini		
	15. incoraggia e valorizza i diversi contributi		
	16. cambia spesso stile di comunicazione (tono di voce, lentezza e velocità, serietà e scherzo,...)		
	17. enfatizza i concetti importanti facendo delle pause, aumentando il tono di voce, parlando lentamente, ...		
Modalità d'uso di strumenti e materiali	1. usa la lavagna tradizionale o a fogli mobili per appuntare parole, fare schemi e disegni	3 <i>item</i>	5 volte
	3. usa schede cartacee motivandone sempre il tipo di funzione agli allievi		
	8. invita i bambini ad utilizzare il materiale di cui dispongono		

Dall'interpretazione dei dati riportati nella tabella è possibile affermare quanto segue:

- per quanto concerne la categoria della “Presentazione dell’attività”, riscontrata in tutte le 6 giornate di osservazioni effettuate, gli indicatori che si sono ripetuti sono stati cinque, ovvero tutti quelli rilevati nella prime tre osservazioni;
- nella categoria della “Spiegazione/attività” sono stati rilevati, in riferimento alla seconda sessione di osservazione, 12 *item*, sul totale dei 23 che erano stati rilevati nelle prime tre giornate, quindi 8 *item* non si sono ripetuti nelle ultime osservazioni;
- la categoria riferita alla “modalità d’uso di strumenti e materiali” ha evidenziato la presenza di 3 indicatori che si sono presentati in tutte le osservazioni effettuate, sul totale dei 4 che erano stati rilevati durante le prime tre giornate.

Risulta evidente una forte reiterazione degli indicatori che sono stati rilevati in tutte le sessioni d’osservazione effettuate. Nello specifico, su un totale di 33 *item* che sono stati individuati durante le prime sette ore di osservazione, 21 di essi sono stati individuati anche nelle ultime sette ore sul campo.

Ne deriva una buona valutazione per quanto concerne l’affidabilità dello strumento in riferimento alle categorie analizzate. Tuttavia è un’analisi fortemente parziale poiché non tiene in considerazione tutte le sezioni di cui è composto lo strumento ed è stata evidenziata da un solo studio di caso, quello effettuato sull’insegnante A. Nonostante i limiti appena evidenziati, il *try out* descritto si è dimostrato estremamente utile per ottenere un’idea preliminare sull’affidabilità di alcune delle categorie messe a punto.

#### **9.4. L'analisi critica del PraDiVaP**

Le osservazioni condotte durante questa seconda fase esplorativo-qualitativa sono state funzionali alla modificazione del PraDiVaP, grazie ad un'analisi critica condotto dai soggetti responsabili della ricerca e dalle laureande coinvolte.

Numerosi sono stati gli spunti derivanti dall'applicazione dello strumento che hanno guidato la riflessione da un lato sul costrutto teorico che sostiene il PraDiVaP e l'esplicitazione degli *item* che lo identificano; dall'altro sulle modalità di utilizzo e le potenzialità che esso implicitamente possiede, le quali potrebbero essere finalizzate alla formazione dei docenti e all'innovazione della loro professionalità.

Nei paragrafi seguenti sarà riportato quanto emerso dall'analisi critica condotta coralmemente tra tutti i soggetti coinvolti in questa fase della ricerca.

##### *9.4.1. Alcune osservazioni sulle procedure d'uso del PraDiVaP e sulla sua presunta funzione formativa*

La pratica osservativa, come più volte ribadito, affinché possa ritenersi valida ed attendibile deve essere supportata da strumenti strutturati, adeguatamente predisposti, dev'essere inoltre inglobata in una procedura osservativa in grado di garantire l'affidabilità dei dati raccolti.

La funzione esclusivamente formativa, come quella promossa dal PraDiVaP, volta alla riflessione su quanto emerso in fase osservativa e all'innovazione derivante da tale meccanismo cognitivo, dev'essere sostenuta da strumenti adeguati, coerenti, creati ad hoc per la nostra realtà educativa. Proprio per questa spiccata necessità, la sperimentazione di nuovi strumenti deve essere sostenuta da una stretta collaborazione con il mondo accademico, con coloro che attuano la ricerca

sul campo e sperimentano empiricamente quanto messo a punto basandosi sulle teorie pedagogico-educative di riferimento.

Osservare, quindi, non è sufficiente, è necessario che tale pratica sia sostenuta da strumenti e procedure appropriate, che consentano una rilevazione adeguata.

Di seguito sono presentati alcuni spunti su cui riflettere e da cui partire per migliorare lo strumento creato e la procedura d'utilizzo che esso prevede.

L'utilizzo del PraDiVaP è previsto che avvenga in eterovalutazione e presuppone la presenza di almeno un osservatore adeguatamente formato, che conosca lo strumento e sia in grado di attuare con rigore le procedure osservative previste, affinché i dati raccolti possano restituire una fotografia realistica della situazione in oggetto.

La procedura d'uso predisposta per questa ricerca risulta essere adeguata, tuttavia si suggerisce l'impiego di un doppio osservatore e l'osservazione dello stesso docente su due o più classi nelle quali insegna, al fine di verificare la coerenza e il perpetuarsi di determinate prassi didattiche a prescindere dal contesto specifico. Ad esempio la mancata predisposizione, da parte del docente, di attività di recupero per gruppi di livello (in seguito ad una prova di valutazione formativa) potrebbe essere dettata da necessità riguardanti la disposizione fisica dell'aula, motivo per il quale non è possibile lavorare in gruppo e le attività di recupero vengono programmate per ciascun singolo allievo, o potrebbe essere una pratica didattica consolidata nel docente che ritiene difficile, o addirittura impossibile, lavorare per gruppi di livello se non si dispone di un altro insegnante in compresenza.

Un ulteriore suggerimento nato dal proficuo dialogo sviluppatosi all'interno del gruppo di ricerca è stato quello di utilizzare lo strumento sia nelle sessioni didattiche mattutine che in quelle pomeridiane, al fine di ottenere una gamma completa delle prassi messe in atto dal docente.

La principale criticità emersa ha riguardato la possibilità di utilizzare lo strumento su un solo insegnante del team; ciò andrebbe ad inficiare la opportunità di avere

un lettura d'insieme, in grado di fornire un quadro complessivo delle azioni didattiche messe in atto. Poter applicare lo strumento osservativo su tutti i docenti che operano sulla singola classe favorirebbe la condivisione educativa delle modalità didattiche messe in atto e, con molta probabilità, migliorerebbe il dialogo tra di essi, finalizzato a favorire il processo di insegnamento-apprendimento e il risultati formativi che gli studenti debbono conseguire.

Una ricerca come quella che si sta descrivendo dovrebbe essere, secondo quanto emerso dagli incontri realizzati tra i soggetti coinvolti come osservatori, una prassi consolidata, una collaborazione ricorrente tra università ed istituzioni scolastiche, che prevede il coinvolgimento di insegnanti *pre-service*, con l'obiettivo di formare adeguatamente i docenti che prenderanno servizio nelle scuole del nostro territorio.

#### *9.4.2. Alcune osservazioni sul PraDiVaP*

Dalle riflessioni scaturite nel team di ricerca emerge un'immagine ben definita del PraDiVaP: quella di uno strumento completo, adeguato a mostrare un'istantanea su quelle che sono le prassi didattiche agite dall'insegnante, sufficientemente dettagliato ma, nel contempo, in grado di lasciare un margine di "aggiornabilità" poiché ciascuna categoria presenta, in fondo, uno spazio per inserire i comportamenti non presenti nella *check list*.

Lo strumento si presenta, secondo quanto emerso dal team di ricerca, ampio e dettagliato, ma, proprio per queste sue caratteristiche, necessita di essere studiato e conosciuto in modo approfondito dall'osservatore che dovrà raccogliere i dati sul campo; gli indicatori devono, per colui che entrerà in aula, avere un significato chiaro perché possa essere utilizzato con destrezza.

Gli *item* inoltre, risultano essere ben diversificati, tali da riuscire a comprendere innumerevoli prassi didattiche, che possono verificarsi più o meno frequentemente.

Nella prima fase dello studio esplorativo in oggetto è stata svolta una riunione introduttiva all'utilizzo degli strumenti, al fine di comprenderne l'utilizzo e di condividere il significato associato a ciascun indicatore. Sono emersi, in tale sede, alcuni dubbi in merito al senso da attribuire ad alcuni *item*, che sono stati successivamente modificati al fine di renderli più chiari e comprensibili.

Il report, costruito sulla base dei dati raccolti dall'osservatore, restituisce all'insegnante coinvolto i propri punti di forza ma anche quelli di criticità, sui quali è invitato a lavorare e migliorarsi, sempre nell'ottica di una *formative educational evaluation* in grado di innescare un processo volto al miglioramento e all'innovazione delle proprie prassi didattiche e della propria professionalità.

Si suggerisce un utilizzo dello strumento in diversi periodi dell'anno scolastico, così che possa cogliere la ricchezza e la diversificazione delle attività che vengono realizzate. L'osservazione delle pratiche valutative, ad esempio, richiede tempi specifici, in quanto principalmente le verifiche con funzione sommativa vengono proposte al termine di ogni quadrimestre o, perlomeno, a conclusione dell'argomento trattato.

Sembrerebbe interessante anche poter osservare tutte le diverse discipline delle quali si occupa ciascun docente, all'interno del proprio ambito disciplinare, al fine di valutare una persistenza delle prassi all'interno dell'intera gamma di insegnamenti messi in atto.

Alcune criticità sono emerse nell'osservazione di specifiche categorie: l'"organizzazione dei gruppi di apprendimento", la "valutazione formativa", la "valutazione sommativa" e la "personalizzazione".

La sezione dedicata all'organizzazione dei gruppi di apprendimento è stato possibile osservarla in una sola docente (su un totale di sei), è emerso che nella maggior parte dei casi i docenti non erano soliti proporre attività per gruppi

poiché risultano difficilmente gestibili se non si dispone della compresenza di un altro docente o perché i bambini della classe I o II non sembrano essere in possesso di una sufficiente autonomia per poter lavorare per raggruppamenti.

I momenti dedicati alla valutazione formativa o sommativa sono stati, anch'essi poco osservati. Alcuni docenti, ad esempio, hanno scelto di non proporre prove di verifica perché ritengono sia sufficiente ricavare informazioni circa gli apprendimenti degli studenti, attraverso domande orali da porre all'inizio o alla fine di ciascuna lezione.

Tali motivazioni hanno ridotto drasticamente la possibilità di valutare e analizzare criticamente gli indicatori presenti nelle categorie sopra identificate, diminuendo la possibilità di apporre modifiche formative agli strumenti, in particolare al PraDiVaP, posti sotto la lente del team di ricerca ed obiettivo principale di questo *try out*.

Un'ulteriore difficoltà per l'utilizzo dello strumento si presenta ogni qualvolta gli indicatori non fanno riferimento esclusivamente all'attività pratica del docente, ma anche ad altri elementi legati al contesto che esulano dalla sua volontà. Un esempio è dato dalla dimensione dell'aula, dal collega con il quale ciascun docente osservato deve confrontarsi quotidianamente e mediare su alcune decisioni riguardanti la disposizione degli spazi, la suddivisione della giornata scolastica o la modalità didattica da applicare preferibilmente in determinate circostanze.

Una criticità, emersa da una delle laureande che hanno partecipato a questa fase della sperimentazione, sembra essere quella di non contenere una sezione dedicata alla disabilità, sebbene le pratiche didattiche sono riferibili all'intero gruppo classe del quale fa parte anche il bambino disabile, non vi sono *item* riferibili specificatamente all'integrazione o alla didattica speciale.

Diviene essenziale sottolineare che è stato scelto deliberatamente di non inserire indicatori specifici rivolti alla sfera della pedagogia speciale per motivazioni legate sia all'impreparazione dei responsabili del progetto in merito alla materia

trattata, sia alla mancanza di tempo necessaria ad approfondire l'argomento affinché potesse essere inserita una categoria, distinta da una propria specificità, e sostenuta da una letteratura di riferimento appropriata.

La fase esplorativo-qualitativa finora descritta si è rivelata essenziale per un'analisi critica degli strumenti utilizzati e, nello specifico, per effettuare una preliminare validazione del PraDiVaP. Si è ritenuto necessario proseguire con un'analisi della validità di costrutto e di contenuto dello strumento, effettuata mediante un questionario somministrato ad un gruppo di insegnanti, che ha permesso di modificare lo strumento secondo le criticità emerse.

## CAPITOLO 10

### LA VALIDAZIONE DEL PraDiVaP

#### 10.1. Il questionario per la validazione

La prima fase esplorativo-qualitativa è risultata estremamente utile ad effettuare il *try out* degli strumenti, in particolare del PraDiVaP, fornendo utili informazioni necessarie alla modificazione degli stessi.

Un'importante annotazione dev'essere condotta in riferimento alla macro categoria "Modalità d'uso di strumenti e materiali". Le riflessioni scaturite dalla precedente fase della ricerca hanno condotto a considerare la categoria relativa all'utilizzo degli strumenti e materiali come una sezione puramente descrittiva, essenziale al fine della comprensione delle prassi didattiche del docente ma non sottoponibile ad una valutazione. Lo studio della letteratura di riferimento e dei numerosi strumenti osservativi analizzati ha mostrato come sia importante ottenere dati in relazione all'utilizzo, da parte del docente, di strumenti e materiali diversificati ma, tuttavia, non può essere considerato un dato valutativo poiché non è possibile delineare uno specifico costrutto di qualità. La predisposizione di uno strumento o l'impiego di libri d'autore o cartine geografiche, piuttosto che schede cartacee o libri di testo, è fortemente connesso all'argomento che il docente sta affrontando oltre che, come accade ad esempio per l'utilizzo della LIM, alle possibilità economiche dell'istituzione scolastica. Per tali motivazioni è stato deciso di evidenziare, nel PraDiVaP, la macro categorie di "Modalità d'uso di strumenti e materiali" con un diverso colore, al fine di evidenziarne il carattere descrittivo e non valutativo.

Una più precisa definizione degli strumenti e delle procedure osservative ha fatto emergere, con sempre maggiore intensità, la necessità di effettuare una validazione del PraDiVaP che rendesse possibile una valutazione efficace della coerenza e della sistematicità del costrutto alla base dello strumento, nonché degli argomenti che esso propone.

Si è quindi proceduto mediante una validazione di costrutto e di contenuto, uno degli scopi principali della ricerca in oggetto, che ha permesso di analizzare la coerenza interna dei vari indicatori e descrittori che costituiscono lo strumento.

La validazione del PraDiVaP è stata effettuata mediante la somministrazione di un questionario ad un gruppo di insegnanti della scuola primaria, operazione utile a definirne le caratteristiche metrologiche e a modificare lo strumento in base a quanto ottenuto.

Il campione intenzionale al quale è stato chiesto di compilare, su scelta volontaria e autonomamente, il questionario è costituito da 92 insegnanti giudici di 7 scuole primarie statali. Nello specifico sono state coinvolte 6 scuole primarie nella provincia di Bologna e 1 scuola della provincia di Modena, in particolare sono state coinvolte le seguenti scuole:

- “Anna Frank” dell’IC di Granarolo,
- “Cesana” dell’IC 1 Di Bologna,
- “Donini” dell’IC 2 di San Lazzaro di Savena,
- “Zanardi” dell’IC di Medicina,
- “Vedrana” dell’IC di Budrio,
- “Mezzolara” dell’IC di Budrio,
- “Don Milani” dell’IC di Castelnuovo Rangone (provincia di Modena).

La scelta dei gruppi d’insegnanti ai quali sottoporre il questionario è stata effettuata, in primo luogo, chiedendo la disponibilità alle scuole con le quali era stato già attivato un accordo circa la possibilità di osservare i docenti nel medesimo anno scolastico e, in secondo luogo, coinvolgendo, previa un loro consenso positivo, alcune istituzioni scolastiche con le quali erano stati instaurati,

negli anni precedenti, rapporti formativi in riferimento, ad esempio, all'attuazione di corsi di formazione o alla partecipazione a ricerche sperimentali.

La somministrazione è avvenuta nei mesi di febbraio e marzo del 2015 con la consegna manuale del questionario ai soggetti interessati, preceduta dalla spiegazione della ricerca sperimentale alla quale esso fa riferimento, e la restituzione dello stesso, immediata o a distanza di qualche giorno. I docenti sono stati invitati a compilarlo durante i collegi docenti, le riunioni di programmazione o in momenti più individuali, ovvero non appena avevano del tempo a disposizione durante la giornata scolastica.

Il questionario presenta una sezione iniziale nella quale sono contenuti alcuni cenni alla ricerca in essere, gli obiettivi che ci si è posti con l'analisi dei dati derivanti raccolti e le istruzioni necessarie a chiarire le modalità adeguate di risposta (Figura 1).

Fig. 1: la presentazione del questionario

<p style="text-align: center;"><b>Questionario</b> <b>Progetto di ricerca sull'osservazione delle prassi didattiche</b> <b>dell'insegnante di scuola primaria</b> <b>Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin", Alma Mater Studiorum</b> <b>- Università di Bologna</b></p> <p><i>Gentile Insegnante</i></p> <p>grazie ancora per aver accettato di rispondere a questo breve questionario di valutazione dello strumento osservativo, che utilizzerò nel progetto di ricerca dedicato all'osservazione delle prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria. Tale richiesta nasce dalla necessità di avere un confronto con voi docenti sulla validità e la coerenza degli indicatori presenti nello strumento. Il vostro contributo sarebbe, per il mio progetto di ricerca, un valore aggiunto di grande importanza, poichè sono gli insegnanti stessi i principali soggetti ai quali è rivolto lo strumento in un'ottica di valutazione formativa.</p> <p>Le indicazioni che deriveranno dall'analisi di tali questionari e i loro suggerimenti andranno inoltre a costituire una parte centrale della tesi di dottorato.</p> <p>Nel questionario che Le propongo troverà una serie di indicatori (di affermazioni), suddivisi in macrocategorie riguardanti l'attività didattica e valutativa.</p> <p>Le Sue risposte sono per me molto importanti al fine di riflettere criticamente sulla costruzione dello strumento stesso e sulla sua utilità formativa, in quanto possa costituire un'opportunità importante per sostenere la riflessione individuale/collegiale, per promuovere un effettivo processo di miglioramento e innovazione dell'azione didattica, del contesto e della professionalità del docente.</p> <p>La ringrazio pertanto davvero molto se vorrà rispondere <u>con totale sincerità e singolarmente!</u></p> <p>Per la compilazione del questionario, La prego di rispondere segnando con una crocetta il quadratino più rispondente alla Sua opinione [□].</p> <p>Nel ringraziarLa ancora per disponibilità e la collaborazione, Le assicuro che <u>il questionario è rigorosamente anonimo e che i dati saranno utilizzati solo in forma aggregata.</u></p> <p>Bologna, li 20.1.15</p> <p style="text-align: right;">Laura Tartufoli</p> <p style="text-align: center;"><i>(Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin")</i></p>
---

Il questionario è invece costituito di due domande per ciascun indicatore contenuto nel PraDiVaP, nella prima si chiede agli insegnanti di indicare il proprio grado di accordo o disaccordo circa l'importanza di ciascun indicatore in relazione all'idea di *good teaching*: "Per una buona didattica, secondo te, quest'attività/comportamento è importante?"; nella seconda domanda invece si chiede di segnalare il grado di chiarezza lessicale di ciascun *item*: "L'indicatore (l'affermazione) è scritto in modo comprensibile?".

Ai docenti è stato chiesto di indicare, per ciascun *item* e per ogni domanda, il loro grado di accordo o disaccordo, assegnando un punteggio in una *rating scale* che va da un punteggio minimo di 1 (assolutamente no) ad un punteggio massimo di 5 (assolutamente sì).

Il questionario presenta la stessa struttura del PraDiVaP, ovvero i medesimi 149 indicatori sono proposti nello stesso ordine e suddivisi in macro categorie riguardanti:

- la presentazione dell'attività;
- la spiegazione dell'attività o l'attività stessa;
- la modalità d'uso di strumenti e materiali;
- la valutazione formativa, nella quale viene specificato che si tratta di una valutazione utile all'insegnante per regolare la propria attività didattica);
- la valutazione sommativa, suddivisa a sua volta in: prova scritta e prova orale; Anche per questa categoria è stato specificato che si fa riferimento ad una valutazione utile all'insegnante per attribuire un voto agli apprendimenti degli allievi;
- il lavoro in gruppo;
- la personalizzazione e le attività laboratoriali.

Per ogni *item*, come anticipato, sono state predisposti due quesiti, nel primo viene chiesto all'insegnante di indicare quanto è importante, per una buona didattica, l'attività o il comportamento indicato. La seconda domanda verte invece sulla forma dell'indicatore, ovvero si chiede al docente di indicare se, e in che misura,

l'item è scritto in modo comprensibile. Nella figura che segue (Figura 2) è possibile visionare la struttura del questionario e uno stralcio degli indicatori che lo compongono. Per una consultazione integrale si rimanda all'appendice B

Fig. 2: uno stralcio del questionario

Per ciascuna domanda indica la tua valutazione mettendo una crocetta sul valore corrispondente nella scala che va da 1 "assolutamente no" a 5 "assolutamente si"						
Presentazione dell'attività		Per una buona didattica, secondo te quest'attività/comportamento è importante?		L'indicatore (l'affermazione) è scritto in modo comprensibile?		
		Assol. NO	Assol. SI	Assol. NO	Assol. SI	
PRESENTAZIONE OBIETTIVI	1) Espone chiaramente agli allievi gli obiettivi di apprendimento che si dovranno raggiungere.	1	2	3	4	5
	2) Si accerta attraverso domande che tutti abbiano compreso gli obiettivi da raggiungere.	1	2	3	4	5
ATTIVAZIONE	3) Cerca di incuriosire gli allievi e di motivarli all'apprendimento/all'attività (ad es.: mostra degli oggetti prima di esporre l'argomento, "oggi vi racconterò di uno strano fatto, accaduto 100 anni fa, qualcuno conosce...?").	1	2	3	4	5
	4) Comunica positivamente aspettative elevate di apprendimento a tutti gli allievi (ad es.: "oggi faremo un'attività molto difficile ma sono sicura che con un po' di impegno ci riuscite").	1	2	3	4	5
PREPARAZIONE ALL'ATTIVITÀ	5) Presenta agli allievi le fasi di lavoro che dovranno seguire durante l'attività.	1	2	3	4	5
	6) Si accerta (facendo alcune domande al gruppo classe) che gli allievi posseggano i prerequisiti necessari per la comprensione del nuovo argomento/per la nuova attività.	1	2	3	4	5
	7) Richiama gli argomenti precedentemente trattati affinché vi sia continuità con i nuovi.	1	2	3	4	5
RESTITUZIONE	52) Discute e discute con gli allievi degli errori (ad es.: esamina gli errori più frequenti e chiede ai allievi di ragionare sulla risposta data, ...).	1	2	3	4	5
	53) Analizza e discute gli errori degli allievi che hanno avuto più difficoltà.	1	2	3	4	5
	54) L'insegnante evita qualunque etichettamento o pubblicizzazione degli errori in relazione all'insuccesso degli allievi?	1	2	3	4	5
	55) L'insegnante restituisce le prove corrette in un tempo congruo (entro 3 giorni)?	1	2	3	4	5
CORREZIONE (Visualizzazioni della prova)	56) L'insegnante corregge le prove in modo analitico, evidenziando aspetti corretti e aspetti non corretti?	1	2	3	4	5
	57) L'insegnante si premura di scrivere sulle prove un commento analitico della prestazione dell'allievo?	1	2	3	4	5
Valutazione Sommativa – Prova scritta (Valutazione utile all'insegnante per attribuire un voto agli apprendimenti degli allievi)	58) L'insegnante evita di attribuire un voto o un commento valutativo generico (ad es.: molto bravo, appena sufficiente, ...)?	1	2	3	4	5
	Ha effettuato attività didattiche differenziate, per gruppi di allievi che hanno presentato difficoltà simili?	1	2	3	4	5
SOMMINISTRAZIONE	59) Condivide con gli allievi gli obiettivi della prova.	1	2	3	4	5
	60) Condivide con gli allievi i criteri di valutazione della prova.	1	2	3	4	5
	61) Si accerta con domande che gli allievi abbiano compreso quali sono gli obiettivi della prova.	1	2	3	4	5

Il questionario presenta inoltre una sezione finale nella quale è possibile raccogliere eventuali annotazioni dei compilatori.

## 10.2. L'analisi dei dati ottenuti

L'obiettivo di questa fase quantitativa, come anticipato, è stato quello di effettuare una validazione di costrutto e di contenuto, utile a valutare la coerenza del costrutto alla base del PraDiVaP e la comprensione semantica dei singoli item che lo compongono, allo scopo di modificare gli indicatori risultanti esser poco adeguati.

La fase successiva alla raccolta dei dati mediante la somministrazione del questionario ha preso avvio dall'analisi degli stessi. È stato previsto l'utilizzo di procedure statistiche per lo studio delle frequenze; le misure di tendenza centrale, in particolare la media aritmetica (AM); la deviazione standard (SD), il coefficiente di variazione (CV), il coefficiente di correlazione ( $r$ ) definito anche indice di correlazione di Pearson e l' $\alpha$  di Cronbach.

L'indice di correlazione di Pearson, definito più semplicemente come coefficiente di correlazione, sta ad indicare una possibile relazione lineare tra più variabili, in questo caso tra più *item*, individuandone anche la forza e la direzione, ovvero suggerisce se si tratta di una correlazione positiva, negativa e con quale intensità essa si presenta.

Il coefficiente  $r$  può assumere valori che sono compresi fra -1 e 1. I valori compresi tra 0 e 1 indicano l'esistenza di una correlazione positiva, ovvero gli indicatori sono tra loro direttamente correlati, mentre, all'opposto, i valori compresi tra 0 e -1 indicano una correlazione negativa, cioè i valori sono fra di essi inversamente correlati; se invece il coefficiente di correlazione presenta valore 0 sta ad esprimere un'assenza di correlazione. Tuttavia il valore assunto da  $r$  descrive la presenza o l'assenza di una correlazione ma non dimostra la presenza di una causalità tra le variabili analizzate.

Nel caso particolare della ricerca in oggetto, si può ragionevolmente affermare che se un *item* presenta un coefficiente di correlazione accettabile ( $0,4 < r < 0,6$ ) o elevato ( $> 0,6$ ) sta ad indicare che gli insegnanti ai quali è stato somministrato il

questionario lo considerano particolarmente rilevante e coerente all'interno della categoria nel quale esso è inserito.

Il coefficiente di variazione (CV) si riferisce alla dispersione dei valori attorno alla media ma, diversamente dalla deviazione standard, è indipendente dall'unità di misura per cui risulta particolarmente utile per confrontare misurazioni provenienti da unità di misura differenti o da scale ordinali che non presentano intervalli regolari; esso non è altro che un indice di precisione della misurazione stessa.

Se il coefficiente di variazione assume valori compresi tra 0 e 25 è considerato buono, se invece presenta un valore compreso tra 15 e 25 andrebbe riconsiderato e analizzato in profondità (anche in relazione alle misure di tendenza centrale), mentre se è maggiore di 25 ha un tasso di variabilità molto alto e l'indicatore a cui si riferisce potrebbe dover essere eliminato dalla categoria.

L' $\alpha$  di Cronbach sta invece ad indicare la coerenza interna degli indicatori, ovvero l'affidabilità dello strumento; essa viene considerata buona se assume un valore maggiore di 0,7, mentre risulta sufficiente se compresa tra 0,6 e 0,7.

L'interesse della ricerca è stato quello di ragionare sugli indicatori che sono risultati non adeguati o aventi un coefficiente di correlazione basso, ovvero minore di 0,4 o un coefficiente di variazione alto, ovvero maggiore di 25 (da leggere anche in relazione al valore dell'AM ottenuto dall'indicatore in oggetto).

In linea generale, la somministrazione è risultata estremamente utile ed ha permesso di appurare che lo strumento, oltre a contenere indicatori formulati in modo chiaro, ovvero con una buona chiarezza lessicale (AM= 4,69; SD= 0,13), possiede anche buone caratteristiche di validità e coerenza interna per ciascuna categorie, come dimostrato dai valori assunti dall' $\alpha$  di Cronbach ( $0,651 < \alpha < 0,936$ ).

I dati più interessanti sono sicuramente quelli derivanti dalle risposte ottenute in merito alla prima domanda, quella relativa all'importanza di ciascun indicatore in relazione all'idea di *good teaching*.

La tabella seguente (Tabella 1) mostra sinteticamente i valori che l' $\alpha$  di Cronbach assume per ciascuna categoria del PraDiVaP in riferimento, per l'appunto, al costruito di buon insegnamento (la prima domanda del questionario):

Tab.1: valori relativi all' $\alpha$  di Cronbach per ciascuna categoria del PraDiVaP

CATEGORIE	$\alpha$ di Cronbach
1. Presentazione	0,651
2. Spiegazione dell'attività/Attività	0,904
3. Valutazione formativa	0,725
4. Valutazione sommativa – prova scritta	0,830
5. Valutazione sommativa – prova orale	0,816
6. Lavoro in gruppo	0,936
7. Personalizzazione/Attività laboratoriali	0,864
8. Modalità d'uso di strumenti e materiali (descrittiva)	0,553

Dall'analisi dei dati ottenuti dalla somministrazione del questionario sono risultate due categorie con un' $\alpha$  di Cronbach sufficiente. È stato provato ad eliminare gli indicatori che presentavano coefficienti non accettabili al fine di verificare se il primo valore indicato subiva delle modificazioni, ma in nessun caso sono stati ottenuti risultati degni di nota.

Com'è possibile notare, la macro categoria relativa alle modalità d'utilizzo degli strumenti e dei materiali è stata posta in fondo alla tabella, pur non assumendo la stessa posizione all'interno del PraDiVaP. La motivazione di tale spostamento è

connessa al carattere puramente descrittivo della stessa, come specificato nel primo paragrafo.

Inoltre, come anticipato, nonostante tutte le categorie presentino un' $\alpha$  di Cronbach con valori abbastanza alti ed accettabili, in alcune di esse vi sono singoli *item* che hanno ottenuto un coefficiente di variazione alto, una deviazione standard tendente ad assumere valori elevati e un coefficiente di correlazione basso; ciò sta ad indicare la presenza di opinioni notevolmente diversificate tra i soggetti appartenenti al campione. Nello specifico, le categorie che presentano un maggior numero di indicatori con le caratteristiche sopra descritte sono quelle riferibili alla valutazione formativa e sommativa. Come si vedrà specificatamente nel prossimo paragrafo, non è stato possibile eliminare tutti gli *item* imputati poiché essi sono risultati rispondenti al costrutto di buon insegnamento che è stato identificato a partire dalle principali teorie di riferimento analizzate.

#### *10.2.1. L'importanza degli indicatori individuati: la coerenza del costrutto alla base del PraDiVaP*

I dati raccolti con la somministrazione del questionario al campione di 92 insegnanti giudici sono stati analizzati alla luce degli obiettivi posti, ovvero la validazione di costrutto e di contenuto.

Si è proceduto ad effettuare una prima analisi riguardante le risposte ottenute dalla prima domanda, riferita all'importanza di ciascun *item* in relazione all'idea di *good teaching*, quindi al costrutto teorico che dà forma e significato allo strumento.

Verranno presentati i risultati ottenuti suddivisi per ciascuna categoria, così da ottenere una lettura organica e sistematica dell'intero strumento.

*1. Presentazione dell'attività*

La categoria della “Presentazione dell'attività”, composta di 7 indicatori, suddivisi a loro volta in 3 sottocategorie, ha ottenuto un' $\alpha$  di Cronbach pari a 0,651, un valore che la rende sufficientemente affidabile e coerente al suo interno.

Tuttavia al suo interno vi sono almeno 4 *item* che meritano un approfondimento; la tabella 2 e la tabella 3 mettono in luce le analisi statistiche effettuate.

Tab.2: le analisi statistiche descrittive per la categoria della “presentazione dell'attività”

<b>Statistiche descrittive – PRESENTAZIONE DELL'ATTIVITÀ</b>			
Item	N	AM	SD
1	88	4,36	0,899
2	88	4,30	1,126
3	91	4,67	0,539
4	89	4,04	1,076
5	91	4,30	0,823
6	89	4,49	0,693
7	91	4,66	0,636

Tab.3: le statistiche totali degli *item* per la categoria della “presentazione dell'attività”

<b>Statistiche totali degli item – PRESENTAZIONE DELL'ATTIVITÀ</b>					
Item	AM	SD	CV	<i>r</i>	$\alpha$ di Cronbach se item è escluso

1	4,36	0,899	20,62	0,648	0,514
2	4,30	1,126	26,19	0,526	0,553
3	4,67	0,539	11,54	0,080	0,674
4	4,04	1,076	26,63	0,238	0,662
5	4,30	0,823	19,14	0,346	0,619
6	4,49	0,693	15,43	0,394	0,609
7	4,66	0,636	13,65	0,317	0,628

Com'è possibile notare dalla tabella, gli *item* numero:

3 – Cerca di incuriosire gli allievi e di motivarli all'apprendimento/all'attività (ad es: mostra degli oggetti prima di esporre l'argomento, “oggi vi racconterò di uno strano fatto, accaduto 100 anni fa, qualcuno conosce ...?”);

4 – Comunica positivamente aspettative elevate di apprendimento a tutti gli allievi (ad es: “oggi faremo un'attività molto difficile ma sono sicura che con un pò di impegno ci riuscirete” ...);

5 – Presenta agli allievi le fasi di lavoro che dovranno seguire durante l'attività;

7 – Richiama gli argomenti precedentemente trattati affinché vi sia continuità con i nuovi;

presentano dei valori riferibili alla media, alla deviazione standard e ai due coefficienti (di variazione e di correlazione) non idonei. Si è proceduto ad analizzare i valori considerati poco adeguati e, se ritenuto necessario, è stato provato ad eliminarli per verificare se era possibile ottenere un sostanziale aumento dell' $\alpha$  di Cronbach.

Nello specifico:

- l'*item* 3 ha una media di 4,67, un coefficiente di variazione pari a 11,54 e un coefficiente di correlazione di 0.080, mentre l'*item* 4 presenta una media di 4,04, la più bassa all'interno della categoria, un coefficiente di

variazione di 26,63 e un coefficiente di correlazione pari a 0,238. Entrambi appartengono alla sottocategoria dell' "Attivazione" e sono gli unici due, presenti nello strumento, riconducibili ad essa. Inoltre una loro eliminazione non ha prodotto un aumento sostanziale dell' $\alpha$  di Cronbach, in quanto si passa da un valore di 0,651 ad uno di 0.683; pertanto non si ritiene necessario eliminarli

- gli indicatori numero 5 e 7, pur assumendo valori non ideali, ovvero rispettivamente AM 4,30, CV 19,14 ,  $r$  0,346 e AM 4,66, CV 13,65,  $r$  0,317, risultano essere, dai riferimenti teorici su cui ci si è basati, fattori particolarmente importanti per un buon insegnamento, quindi anch'essi non possono essere eliminati.

## 2. Spiegazione dell'attività / Attività

La categoria in oggetto è composta di 28 indicatori, suddivisi in 5 sottocategorie, ha ottenuto un' $\alpha$  di Cronbach molto alta, pari a 0.904.

Tale valore sta ad indicare una forte coerenza interna alla categoria che la rende particolarmente affidabile; infatti vi sono solo 3 *item*, su un totale di 28, che meritano di essere approfonditi, come mostrato dalle tabelle 4 e 5.

Tab.4: le analisi statistiche descrittive per la categoria della "spiegazione dell'attività / Attività"

<b>Statistiche descrittive – SPIEGAZIONE DELL'ATTIVITÀ / ATTIVITÀ</b>			
Item	N	AM	DS
8	91	4,74	0,468
9	90	4,66	0,584
10	91	4,59	0,577

11	91	4,37	0,725
12	90	4,49	0,658
13	91	4,45	0,687
14	91	4,56	0,653
15	91	4,31	0,770
16	90	4,43	0,765
17	91	4,70	0,548
18	90	4,77	0,520
19	91	4,70	0,505
20	91	4,62	0,610
21	89	4,29	0,801
22	91	4,81	0,445
23	90	4,72	0,600
24	91	3,90	0,943
25	91	4,40	0,665
26	90	4,69	0,512
27	90	4,51	0,566
28	91	4,62	0,533
29	91	4,52	0,603
30	90	4,11	0,892
31	89	4,26	0,791
32	91	4,74	0,468

33	89	4,29	0,869
34	90	3,94	1,115
35	90	4,39	0,775

Tab. 5: le statistiche totali degli *item* per la categoria della “spiegazione dell’attività / Attività”

<b>Statistiche totali degli item – SPIEGAZIONE DELL’ATTIVITÀ / ATTIVITÀ</b>					
Item	AM	SD	CV	<i>r</i>	$\alpha$ di Cronbach se item è escluso
8	4,74	0,468	9,87	0,565	0,901
9	4,66	0,584	12,53	0,510	0,901
10	4,59	0,577	12,57	0,469	0,901
11	4,37	0,725	16,59	0,619	0,898
12	4,49	0,658	14,65	0,548	0,900
13	4,45	0,687	15,44	0,569	0,899
14	4,56	0,653	14,32	0,403	0,902
15	4,31	0,77	17,87	0,512	0,900
16	4,43	0,765	17,27	0,489	0,901
17	4,7	0,548	11,66	0,655	0,899
18	4,77	0,52	10,9	0,547	0,900
19	4,7	0,505	10,74	0,558	0,900

20	4,62	0,61	13,2	0,463	0,901
21	4,29	0,801	18,67	0,464	0,902
22	4,81	0,445	9,25	0,577	0,900
23	4,72	0,6	12,71	0,566	0,900
<b>24</b>	<b>3,9</b>	<b>0,943</b>	<b>24,18</b>	<b>0,355</b>	<b>0,905</b>
25	4,4	0,665	15,11	0,505	0,901
26	4,69	0,512	10,92	0,401	0,903
27	4,51	0,566	12,55	0,530	0,901
28	4,62	0,533	11,54	0,635	0,899
29	4,52	0,603	13,34	0,459	0,901
30	4,11	0,892	21,7	0,508	0,901
31	4,26	0,791	18,57	0,417	0,903
<b>32</b>	<b>4,74</b>	<b>0,468</b>	<b>9,87</b>	<b>0,390</b>	<b>0,903</b>
33	4,29	0,869	20,26	0,453	0,902
<b>34</b>	<b>3,94</b>	<b>1,115</b>	<b>28,3</b>	<b>0,343</b>	<b>0,907</b>
35	4,39	0,775	17,65	0,506	0,901

La tabella mette in evidenza, gli *item* numero:

24 – Coinvolge gli allievi in drammatizzazioni e giochi di ruolo;

32 – Arricchisce il lessico degli allievi (ad es: utilizza sinonimi, ripete le parole poco conosciute, introduce termini specifici, ...);

34 – Lascia agli allievi la possibilità di scegliere come svolgere l'attività proposta non imponendo un'unica modalità (ad es: risolvere diversamente lo stesso problema, utilizzare colori/penne differenti, ... );

presentino dei valori degni di approfondimento.

In particolare gli *item* 24 e 34 hanno una media inferiore a tutti gli altri, un CV più alto, all'interno della categoria in oggetto, e un coefficiente di correlazione che per pochi decimi non raggiunge la soglia minima dell'accettabilità (rispettivamente: AM 3,90, CV 24,18,  $r$  0,355 e AM 3,94, CV 18, 3,  $r$  0,343). All'opposto l'indicatore numero 32 presenta una media molto alta, pari a 4,74, un buon coefficiente di variazione (CV 9,87) e un coefficiente di correlazione al di poco inferiore al minimo dell'accettabilità, ovvero  $r$  0,390.

Tuttavia, eliminando i 3 indicatori non si ha un sensibile incremento dell' $\alpha$  di Cronbach, ovvero si passa da un valore di 0,904 ad uno di 0.906; non si è quindi ritenuto necessario eliminare gli indicatori in esame.

### 3. Valutazione formativa

La categoria che si andrà ad analizzare è composta di 15 indicatori raggruppati in 3 sottocategorie e presenta un un' $\alpha$  di Cronbach mediamente alta, pari a 0,725, dimostrando una buona coerenza interna ed affidabilità della categoria stessa.

Essa, al contrario di quelle precedentemente analizzate, presenta un numero straordinariamente elevato di indicatori con valori poco adeguati: vi sono in totale 13 *item* su 15 che meritano uno specifico approfondimento.

Le seguenti tabelle (Tabella 6 e 7) illustrano la specificità del caso:

Tab. 6: le analisi statistiche descrittive per la categoria della "valutazione formativa"

<b>Statistiche descrittive – VALUTAZIONE FORMATIVA</b>			
Item	N	AM	SD
44	90	4,19	0,935

45	89	3,84	1,147
46	90	4,24	0,865
47	87	4,06	0,992
48	90	4,76	0,547
49	87	3,86	1,296
50	90	3,78	1,188
51	88	4,66	0,659
52	91	4,67	0,539
53	89	4,24	1,148
54	89	4,58	0,837
55	91	3,89	1,100
56	89	4,48	0,740
57	91	3,74	1,228
58	90	3,30	1,369

Tab. 7: le statistiche totali degli *item* per la categoria della “valutazione formativa”

<b>Statistiche totali degli item – VALUTAZIONE FORMATIVA</b>					
Item	AM	SD	CV	<i>r</i>	$\alpha$ di Cronbach se item è escluso
44	4,19	0,935	22,32	0,270	0,717
45	3,84	1,147	29,87	0,252	0,721

46	4,24	0,865	20,4	0,393	0,705
47	4,06	0,992	24,43	0,505	0,691
48	4,76	0,547	11,49	0,338	0,714
49	3,86	1,296	33,58	0,320	0,715
50	3,78	1,188	31,43	0,393	0,703
51	4,66	0,659	14,14	0,359	0,710
52	4,67	0,539	11,54	0,401	0,711
53	4,24	1,148	27,08	0,367	0,707
54	4,58	0,837	18,28	0,157	0,727
55	3,89	1,1	28,28	0,280	0,717
56	4,48	0,74	16,52	0,257	0,718
57	3,74	1,228	32,83	0,398	0,703
58	3,3	1,369	41,48	0,388	0,705

Dai dati presenti nelle tabelle si evince una netta preponderanza di indicatori che presentano valori non adeguati al fine di valutare la coerenza interna della categoria della valutazione formativa. Si tratta, nello specifico, degli *item* numero:

- 44 – Condivide con gli allievi gli obiettivi della prova;
- 45 – Condivide con gli allievi i criteri di valutazione della prova;
- 46 – Si accerta con domande che gli allievi abbiano compreso quali sono gli obiettivi della prova;
- 48 – Fa sì che la prova si svolga in un clima rilassato e sereno;
- 49 – Predisporre attività aggiuntive per chi termina prima del tempo la prova;
- 50 – L’insegnante somministra brevi prove analitiche di verifica alla fine di alcune fasi dell’attività, comunicandole agli allievi?

51 – L'insegnante fornisce tempo sufficiente/adequato affinché tutti gli allievi possano terminare la propria prova?

53 – Analizza e discute gli errori degli allievi che hanno avuto più difficoltà;

54 – L'insegnante evita qualunque etichettamento o pubblicizzazione degli errori in relazione all'insuccesso degli allievi?

55 - L'insegnante restituisce le prove corrette in un tempo congruo (entro 3 giorni)?

56 – L'insegnante corregge le prove in modo analitico, evidenziando aspetti corretti e aspetti non corretti?

57 – L'insegnante si premura di scrivere sulle prove un commento analitico della prestazione dell' allievo?

58 – L'insegnante evita di attribuire un voto o un commento valutativo generico (ad es : molto bravo, appena sufficiente, ...)?

Entrando nel merito, ciascun indicatore ha riportato i seguenti valori:

- *item 44*: AM 4,19 CV 22,32 r 0,252
- *item 45*: AM 3,84 CV 29,87 r 0,270
- *item 46*: AM 4,24 CV 20,40 r 0,393
- *item 48*: AM 4,76 CV 11,49 r 0,338
- *item 49*: AM 3,86, CV 33,58 r 0,320
- *item 50*: AM 3,78 CV 31,43 r 0,393
- *item 51*: AM 4,66 CV 14,14 r 0,359
- *item 53*: AM 4,24 CV 27,08 r 0,367
- *item 54*: AM 4,58 CV 18,28 r 0,157
- *item 55*: AM 3,89 CV 28,28 r 0,280
- *item 56*: AM 4,48 CV 16,52 r 0,257
- *item 57*: AM 3,74 CV 32,83 r 0,398
- *item 58*: AM 3,30 CV 41,48 r 0,388

In generale è possibile riscontrare in 6 indicatori (cioè i numeri 45, 49, 50, 55, 57 e 58) un coefficiente di correlazione basso associato ad una media inferiore al 4 (compresa tra 3,30 e 3,89) e ad un coefficiente di variazione alto, compreso tra 28,28 e 41,48.

La presenza di un numero così alto di *item* con valori non accettabili incide fortemente sulla coerenza interna della categoria. È stato provato ad eliminare tali indicatori e si ha un deciso peggioramento dell' $\alpha$  di Cronbach, che da un valore di 0,725 scende a 0,645.

Alla luce della sperimentazione effettuata non è utile eliminare dalla categoria della valutazione formativa gli indicatori che presentano valori poco accettabili e sembrano essere, per gli insegnanti, meno rilevanti nell'ottica di un buon insegnamento.

Inoltre, data una presenza così alta di *item* con coefficiente di correlazione basso e molto basso, si può presupporre che la valutazione data dagli insegnanti non possa essere considerata come significativa ed utilizzabile al fine definire quali indicatori debbano essere modificati o eliminati.

Si ritiene che tali risultati siano riconducibili ad una manchevole conoscenza e competenza dei docenti in merito al tema della valutazione formativa, affermazione dimostrabile anche mediante le osservazioni effettuate sul campo, totalmente manchevoli di momenti dedicati alla valutazione formativa, e dai dati emersi dalle principali ricerche effettuate sul tema della valutazione in ambito nazionale ed internazionale.

Pertanto non si è ritenuto utile eliminare dal PraDiVaP gli indicatori evidenziati poiché presentano un forte ancoraggio teorico ed empirico.

#### *4. Valutazione sommativa – prova scritta*

La categoria della “Valutazione sommativa – prova scritta”, composta di 21 indicatori, suddivisi a loro volta in 4 sottocategorie, ha ottenuto un' $\alpha$  di Cronbach

pari a 0,830, un valore che la rende indubbiamente affidabile e coerente al suo interno.

Tuttavia vi sono almeno 11 *item* che meritano un approfondimento; la tabella 8 e la tabella 9 mettono in luce le analisi statistiche effettuate.

Tab.8: le analisi statistiche descrittive per la categoria della “valutazione sommativa – prova scritta”

<b>Statistiche descrittive – VALUTAZIONE SOMMATIVA – Prova scritta</b>			
Item	N	AM	SD
V58ter	89	4,07	1,020
v59	89	4,03	1,081
V60	78	3,69	1,143
V61	91	4,33	0,831
V62	90	4,61	0,682
V63	90	3,46	1,308
V64	91	4,82	0,383
V65	91	3,97	1,059
V66	91	4,05	1,129
V67	91	3,82	1,355
V68	91	4,64	0,624
V69	89	4,33	1,031
V70	90	4,11	1,240

V71	91	4,68	0,535
V72	90	4,39	0,980
V73	90	3,48	1,351
V74	81	4,09	0,897
V75	91	4,57	0,685
V76	91	3,66	1,222
V77	90	4,48	0,939
V78	91	3,88	1,134

Tab.9: le statistiche totali degli *item* per la categoria della “valutazione sommativa – prova scritta”

<b>Statistiche totali degli item – VALUTAZIONE SOMMATIVA – Prova scritta</b>					
Item	AM	SD	CV	<i>r</i>	$\alpha$ di Cronbach se item è escluso
58ter	4,07	1,02	25,06	0,665	0,810
59	4,03	1,081	26,82	0,499	0,818
60	3,69	1,143	30,98	0,425	0,821
61	4,33	0,831	19,19	0,449	0,821
62	4,61	0,682	14,79	0,442	0,823
63	3,46	1,308	37,80	0,532	0,815
<b>64</b>	<b>4,82</b>	<b>0,383</b>	<b>7,95</b>	<b>0,384</b>	<b>0,827</b>

65	3,97	1,059	26,68	0,322	0,827
66	4,05	1,129	27,88	0,502	0,817
67	3,82	1,355	35,47	0,350	0,827
68	4,64	0,624	13,45	0,512	0,820
69	4,33	1,031	23,81	0,616	0,811
70	4,11	1,24	30,17	0,378	0,824
71	4,68	0,535	11,43	0,307	0,827
72	4,39	0,98	22,32	0,238	0,829
73	3,48	1,351	38,82	0,301	0,830
74	4,09	0,897	21,93	0,375	0,824
75	4,57	0,685	14,99	0,472	0,822
76	3,66	1,222	33,39	0,233	0,831
77	4,48	0,939	20,96	0,276	0,828
78	3,88	1,134	29,23	0,375	0,824

La tabella evidenzia la presenza di 11 *item* che meritano di essere analizzati, si tratta degli indicatori numero:

64 – Fa sì che la prova si svolga in un clima rilassato e sereno

65 – Cammina tra i banchi assicurandosi che gli allievi non copino;

67 – Predisporre attività aggiuntive per chi termina prima del tempo la prova;

70 – Non sottolinea la differenza tra prove ben fatte e mal fatte;

71 – Discute con gli allievi degli errori (ad es: esamina gli errori più frequenti e chiede agli allievi di ragionare sulla risposta data, ...);

72 – Analizza e discute gli errori degli allievi che hanno avuto più difficoltà;

73 – L'insegnante concorda/ha concordato insieme agli allievi la data della prova sommativa?

74 – L'insegnante costruisce prove sommative che contestualizzano le abilità da verificare entro contesti concreti e autentici?

76 – L'insegnante si premura di scrivere sulle prove un commento analitico della prestazione dell' allievo?

77 – L'insegnante evita di scrivere qualunque etichettamento o pubblicizzazione degli errori in relazione all'insuccesso degli allievi?

78 – L'insegnante corregge e restituisce le prove in un tempo congruo (entro 3 giorni)? (Chiedere all'insegnante quando ha somministrato la prova).

Come è possibile notare, alcuni indicatori sono uguali a quelli appartenenti alla categoria della valutazione formativa, perché alcune prassi risultano essere essenziali, al fine di un buon insegnamento, sia per la valutazione con funzione sommativa (successivamente identificata con la sigla VS) sia per quella con finalità formativa (successivamente identificata con la sigla VF).

Nello specifico, dall'analisi dei dati, per la categoria della valutazione sommativa – prova scritta, sono risultati i seguenti punteggi riferiti ad ogni determinato *item*:

- 64: AM 4,82 CV 7,95 *r* 0,384
- 65: AM 3,97 CV 26,68 *r* 0,322
- 67: AM 3,82 CV 35,47 *r* 0,350
- 70: AM 4,11 CV 30,17 *r* 0,378
- 71: AM 4,68 CV 11,43 *r* 0,307
- 72: AM 4,39 CV 22,32 *r* 0,238
- 73: AM 3,48 CV 38,82 *r* 0,301
- 74: AM 4,09 CV 21,93 *r* 0,375
- 76: AM 3,66 CV 33,39 *r* 0,233
- 77: AM 4,48 CV 20,96 *r* 0,276
- 78: AM 3,88 CV 29,23 *r* 0,375

Nonostante la categoria possiede un' $\alpha$  di Cronbach decisamente alta (pari a 0,830), quindi una buona coerenza interna tra gli elementi che la compongono, 11 indicatori presentano un coefficiente di correlazione molto basso, compreso tra 0.233 e 0.384 associato ad un coefficiente di variazione alto (compreso tra 26,68 e 38,82). Inoltre 4 di essi (i numeri 67, 73, 76 e 78) hanno una media inferiore a 4 ed associata ad un alto coefficiente di variazione alto, quindi risulta essere poco significativa.

Contrariamente da quanto rilevato per la categoria della “valutazione formativa”, gli item relativi alla sottocategoria della “somministrazione”, in particolare, quelli riguardanti la condivisione con gli allievi degli obiettivi della prova, i criteri di valutazione e l'accertamento, attraverso domande, che gli studenti abbiano compreso quali sono gli obiettivi, sembrano essere particolarmente importanti all'interno di questa specifica categoria.

Gli *item* che invece non risultano essere rilevanti nè per quanto concerne la sezione dedicata alla valutazione formativa, né per quella dedicata alla valutazione sommativa (prova scritta) sono:

- 64 (= 48 della VF) riferito allo svolgimento della prova in un clima rilassato e sereno. Tale indicatore risulta essenziale se considerati gli approcci teorici di riferimento, quindi non può essere eliminato. Inoltre presenta un coefficiente di correlazione poco inferiore alla soglia di accettabilità (0,384), ma una media alta ed un basso coefficiente di variazione (AM 4,82, CV 7,95). La stessa situazione si presenta per l'*item* 48 relativo alla VF che assume i seguenti valori: AM 4,76 CV 11,49 *r* e 0,338.
- 67 (= 49 della VF) relativo alla predisposizione di attività aggiuntive per chi termina la prova di valutazione. Entrambi presentano un coefficiente di correlazione basso (VS=0,350 – VF=0,320) e una media discretamente alta ma non significativa poiché il coefficiente di variazione è alto in entrambe le categorie, rispettivamente essi presentano i seguenti valori:

*item 67* AM 3,82 CV 35,47; *item 49* AM 3,86, CV 33,58. Potrebbe essere un item eliminabile, anche se in letteratura si riscontra la necessità di predisporre attività che tengano impegnati gli allievi che hanno già terminato la prova, affinché tutti possano avere il tempo necessario per portarla a termine, senza essere disturbati o venir invitati a terminarla velocemente.

- 72 (= 53 della VF) riguardante l'analisi e la discussione degli errori con gli allievi che hanno mostrato maggiore difficoltà. Tale attività risulta essere essenziale affinché la valutazione non perda la sua finalità, sia essa formativa o sommativa, l'*item* quindi non può essere eliminato.
- 76 (= 57 della VF) riferito alla presenza di un commento analitico della prestazione dell'allievo, scritto dal docente sulla prova. Anche questa pratica risulta essere essenziale affinché la valutazione non perda la sua finalità, sia essa formativa o sommativa, pertanto l'indicatore non può essere eliminato.
- 77 (= 54 della VF) relativo all'importanza che l'insegnante eviti di scrivere o manifestare qualunque etichettamento e pubblicizzazione degli errori in relazione all'insuccesso degli allievi. L'*item* presenta un coefficiente di correlazione basso ma una media piuttosto alta (4,48) con un CV accettabile (20,96); tale situazione si mostra identica se riferita ai dati ottenuti dallo stesso *item* per la categoria della valutazione formativa ( $r$  0,157, AM 4,58, CV 18,28). Le diverse teorie analizzate dimostrano quanto sia importante che non vi sia un etichettamento dello studente e una pubblicizzazione degli errori riportati, quindi l'*item* non può essere eliminato.
- 78 (= 55 della VF) riguardante i tempi della correzione e restituzione della prova da parte del docente, che non dovrebbero essere superiori ai tre giorni. La letteratura di riferimento mette in luce l'importanza che insegnante restituisca la prova in un tempo congruo altrimenti, perlomeno

per quanto concerne la valutazione formativa, altrimenti si rischia di perdere la funzione retroattiva della valutazione. Potrebbe essere un indicatore non così influente per la valutazione sommativa, quindi si è deciso di eliminare l'indicatore solo per la categoria della VS e rendere più flessibile il numero di giorni per la restituzione della prova di VF (4-5 giorni).

Gli *item* numero 65, 70 (= 77 della VF) e 71 risultano essenziali al fine di un *good teaching*, pertanto risultano essere non eliminabili secondo gli approcci teorici a cui si fa riferimento.

L'indicatore numero 73 "L'insegnante concorda/ha concordato insieme agli allievi la data della prova sommativa" presenta una propria particolarità, ovvero un coefficiente di correlazione basso, pari a 0,301 e una media discreta 3,48 ma non significativa, poiché il coefficiente di variazione risulta essere molto alto 38,82.

La scarsa importanza che viene data alla condivisione, da parte dell'insegnante, della data in cui verrà svolta la prova, rispecchia la scarsa cultura che i docenti hanno in merito al tema della valutazione, come vedremo in modo approfondito nell'ultimo paragrafo. La verifica è vista come un mezzo utile ad evidenziare le differenze tra gli alunni più che a verificare che tutti abbiano conseguito gli obiettivi previsti, ponendo trabocchetti e domande ambigue, tali da mettere gli studenti alla prova. Per tali motivazioni, afferenti alle principali teorie di riferimento, non è stato ritenuto utile eliminare tale indicatore.

Anche per questa categoria è stato calcolato l' $\alpha$  di Cronbach eliminando gli *item* numero 67, 74 e 78, i quali hanno riportato i valori meno idonei. I risultati ottenuti sono stati equivalenti a quelli riportati in precedenza, ovvero togliendo i tre indicatori evidenziati si passa da un valore dell' $\alpha$  di 0,830 ad uno di 0,818 (peggiore del primo); pertanto non è risultato utile eliminarli al fine di migliorare la coerenza interna alla categoria.

### 5. Valutazione sommativa – prova orale

La categoria dedicata alla valutazione sommativa attraverso una prova orale ha riportato un' $\alpha$  di Cronbach di 0.816. essa è costituita di 14 *item* suddivisi in 2 sottocategorie e comprende alcuni indicatori comuni alla sezione della valutazione formativa e della valutazione sommativa – prova scritta.

Il valore ottenuto dall'  $\alpha$  è abbastanza alto, ma vi sono alcuni indicatori che presentano valori non completamente accettabili. Le seguenti tabelle (Tabella 10 e 11) mettono in mostra tali discrepanze:

Tab.10: le analisi statistiche descrittive per la categoria della “valutazione sommativa – prova orale”

<b>Statistiche descrittive – VALUTAZIONE SOMMATIVA – Prova orale</b>			
Item	N	AM	SD
79	90	3,96	1,070
80	91	4,12	0,941
81	91	3,78	1,083
82	91	4,24	0,911
83	91	4,49	0,848
84	88	4,51	0,884
85	87	3,68	1,351
86	89	4,07	0,951
87	90	4,18	0,990
88	86	3,01	1,232

89	89	3,73	1,204
90	91	4,31	0,891
91	90	4,01	1,033
92	88	4,66	0,659

Tab.11: le statistiche totali degli *item* per la categoria della “valutazione sommativa – prova orale”

<b>Statistiche totali degli item – VALUTAZIONE SOMMATIVA – Prova orale</b>					
Item	AM	SD	CV	<i>r</i>	$\alpha$ di Cronbach se item è escluso
79	3,96	1,07	27,02	0,448	0,804
80	4,12	0,941	22,84	0,621	0,792
81	3,78	1,083	28,65	0,622	0,790
82	4,24	0,911	21,49	0,567	0,798
<b>83</b>	<b>4,49</b>	<b>0,848</b>	<b>18,89</b>	<b>0,289</b>	<b>0,814</b>
<b>84</b>	<b>4,51</b>	<b>0,884</b>	<b>19,6</b>	<b>0,331</b>	<b>0,812</b>
85	3,68	1,351	36,71	0,573	0,794
86	4,07	0,951	23,37	0,552	0,797
<b>87</b>	<b>4,18</b>	<b>0,99</b>	<b>23,68</b>	<b>0,336</b>	<b>0,812</b>
<b>88</b>	<b>3,01</b>	<b>1,232</b>	<b>40,93</b>	<b>0,375</b>	<b>0,812</b>
89	3,73	1,204	32,28	0,448	0,805
90	4,31	0,891	20,67	0,512	0,800

91	4,01	1,033	25,76	0,382	0,809
92	4,66	0,659	14,14	0,089	0,823

I 6 indicatori che saranno oggetto della nostra analisi sono:

83 – Pone domande orali ad un singolo allievo;

84 – Pone domande orali rivolte a tutto il gruppo classe;

87 – Sposta la domanda da un allievo a un altro;

88 – Utilizza uno strumento narrativo per registrare le risposte date dall'allievo;

91 – Registra il comportamento dell'/degli allievo/i;

92 – L'insegnante evita qualunque etichettamento o pubblicizzazione degli errori in relazione all'insuccesso degli allievi?

Nello specifico, ciascuno di essi ha ottenuti i seguenti valori:

- 83: AM 4,49 CV 18,89  $r$  0,289,
- 84: AM 4,51 CV 19,60  $r$  0,331,
- 87: AM 4,18 CV 23,68  $r$  0,336
- 88: AM 3,01 CV 40,93  $r$  0,375,
- 91: AM 4,01 CV 25,76  $r$  0,382,
- 92: AM 4,66 CV 14,14  $r$  0,089,

Gli *item* numero 83, 84 e 87 presentano un coefficiente di variazione discreto ma tendente all'alto e un coefficiente di correlazione non sufficiente. La motivazione potrebbe essere legata alla loro natura prevalentemente descrittiva della situazione e non, effettivamente, considerabili come normativi, quindi non risultano essere precisamente associabili ad un'idea di didattica di qualità. Pertanto si è ragionato sulla possibilità di eliminarli o utilizzarli semplicemente come descrittori della situazione in atto.

Inoltre, eliminando gli *item* appena presi in considerazione, non si riscontra un incremento dell' $\alpha$  di Cronbach, al contrario si evidenzia una diminuzione del valore che passa da 0,816 a 0,809, pertanto non si è ritenuto utile eliminarli.

L'*item* 88, riferito all'utilizzo da parte dell'insegnante di uno strumento narrativo utile a registrare i comportamenti osservati, mostra una media molto bassa, pari a 3,01, un coefficiente di variazione decisamente elevato (CV 40,93) ed un indice di correlazione non completamente accettabile ( $r$  0,375). Incrociando questi dati con quelli riscontrati per la seconda domanda, relativa alla comprensibilità dell'indicatore, si può notare che l'*item* presenta, per questa seconda analisi, la media più bassa riscontrata in tutta la categoria, pari a 4,05 associata ad un coefficiente di variazione anch'esso abbastanza alto, uguale a 31,30.

Si può dedurre che tale *item* non sia stato ben compreso e, al tempo stesso, che gli insegnanti non utilizzino nessun tipo di strumento narrativo per tenere nota di ciò che emerge dalle valutazioni sommative svolte oralmente. Situazioni simili a quella appena descritta sono state riscontrate anche durante le osservazioni sul campo. Inoltre, è possibile supporre che uno strumento narrativo preveda un tempo di utilizzo e compilazione più elevato di uno strumento strutturato, quindi per tale motivo potrebbe essere stato considerato dagli insegnanti come un indicatore non utile nella categoria.

È stato comunque ritenuto utile mantenere tale indicatore per poter verificare se, nel caso in cui un docente non utilizzi uno strumento strutturato per registrare i comportamenti, disponga almeno di uno strumento non strutturato, alla luce di quanto emerge dallo studio della letteratura di riferimento, dalla quale si evince l'importanza e la necessità di registrare i comportamenti osservati per ottenere delle valutazioni che possano considerarsi attendibili.

Un altro indicatore che merita un approfondimento è il 91, dedicato alla registrazione del comportamento degli allievi. Pur non avendo ottenuto risultati pienamente accettabili, merita di permanere nello strumento in quanto risulta essenziale rilevare e registrare il comportamento degli allievi. Anche in questo caso potrebbe essere stato frainteso il termine "comportamento", non riferibile solo alla condotta comportamentale, ma a tutto ciò che riguarda il manifestare, da parte dello studente, le conoscenze o le competenze acquisite.

Per l'indicatore numero 92, invece, vale lo stesso ragionamento affrontato per l'item 77 e il 54, essendo equivalente ad essi. Gli approcci teorici analizzati mostrano quanto sia importante evitare qualsiasi etichettamento dello studente ed una pubblicizzazione dei errori conseguiti; pertanto non si è ritenuto utile eliminare l'indicatore.

#### 6. Lavoro in gruppo

La categoria del "Lavoro in gruppo", composta di 42 indicatori suddivisi a loro volta in 6 sottocategorie, ha ottenuto un' $\alpha$  di Cronbach pari a 0,936, un valore molto elevato che la rende quasi perfettamente coerente ed affidabile. Il ridotto numero di *item* che presenta valori non idonei, 6 su un totale di 42, conferma la qualità di questa categoria, come mostrato dalle tabelle che seguono (Tabella 12 e 13).

Tab. 12: le analisi statistiche descrittive per la categoria del "lavoro in gruppo"

<b>Statistiche descrittive – LAVORO IN GRUPPO</b>			
Item	N	AM	SD
93	89	4,40	0,875
94	89	4,30	0,831
95	88	4,76	0,455
96	89	4,69	0,513
97	89	4,39	0,806
98	89	4,44	0,797
99	89	4,64	0,549
100	88	4,40	0,796
101	87	3,57	1,317

102	87	4,30	0,929
103	79	3,92	0,997
104	88	3,95	1,082
105	84	3,54	1,275
106	88	4,43	0,675
107	84	4,17	0,889
108	86	4,35	0,794
109	87	4,63	0,552
110	87	5,00	5,000
111	87	4,16	0,791
112	87	4,16	0,834
113	87	4,53	0,587
114	87	4,67	0,543
115	87	4,69	0,535
116	88	4,65	0,548
117	87	4,54	0,606
118	88	4,58	0,601
119	87	4,54	0,587
120	88	4,26	0,823
121	88	4,48	0,830
122	87	4,53	0,607
123	84	4,60	0,562

124	88	3,76	1,155
125	87	3,95	1,044
126	88	2,78	1,308
127	86	2,99	1,279
128	87	3,93	1,043
129	87	4,61	0,617
130	86	3,59	1,296
131	87	4,23	0,961
132	87	3,70	1,304
133	85	3,73	1,219
134	87	4,64	0,682

Tab. 13: le statistiche totali degli *item* per la categoria del “lavoro in gruppo”

<b>Statistiche totali degli item – LAVORO IN GRUPPO</b>					
Item	AM	SD	CV	<i>r</i>	$\alpha$ di Cronbach se item è escluso
93	4,4	0,875	19,89	0,551	0,934
94	4,3	0,831	19,33	0,400	0,936
95	4,76	0,455	9,56	0,435	0,936
96	4,69	0,513	10,94	0,550	0,935
97	4,39	0,806	18,36	0,514	0,935
98	4,44	0,797	17,95	0,495	0,935

99	4,64	0,549	11,83	0,632	0,935
100	4,4	0,796	18,09	0,424	0,935
<b>101</b>	<b>3,57</b>	<b>1,317</b>	<b>36,89</b>	<b>0,317</b>	<b>0,938</b>
102	4,3	0,929	21,6	0,563	0,934
103	3,92	0,997	25,43	0,567	0,934
104	3,95	1,082	27,39	0,474	0,935
<b>105</b>	<b>3,54</b>	<b>1,275</b>	<b>36,02</b>	<b>0,339</b>	<b>0,937</b>
106	4,43	0,675	15,24	0,720	0,933
107	4,17	0,889	21,32	0,730	0,933
108	4,35	0,794	18,25	0,734	0,933
109	4,63	0,552	11,92	0,573	0,935
110	4,44	0,694	15,63	0,722	0,933
<b>111</b>	<b>4,16</b>	<b>0,791</b>	<b>19,01</b>	<b>0,273</b>	<b>0,936</b>
<b>112</b>	<b>4,16</b>	<b>0,834</b>	<b>20,05</b>	<b>0,205</b>	<b>0,937</b>
113	4,53	0,587	12,96	0,562	0,935
114	4,67	0,543	11,63	0,510	0,935
115	4,69	0,535	11,41	0,422	0,935
116	4,65	0,548	11,78	0,614	0,934
117	4,54	0,606	13,35	0,564	0,935
118	4,58	0,601	13,12	0,715	0,934
119	4,54	0,587	12,93	0,691	0,934
120	4,26	0,823	19,32	0,619	0,934

121	4,48	0,83	18,53	0,420	0,935
122	4,53	0,607	13,4	0,352	0,936
123	4,6	0,562	12,22	0,515	0,935
124	3,76	1,155	30,72	0,586	0,934
125	3,95	1,044	26,43	0,619	0,934
126	2,78	1,308	47,05	0,488	0,936
127	2,99	1,279	42,78	0,465	0,936
128	3,93	1,043	26,54	0,639	0,933
129	4,61	0,617	13,38	0,593	0,934
130	3,59	1,296	36,1	0,533	0,935
131	4,23	0,961	22,72	0,604	0,934
132	3,7	1,304	35,24	0,451	0,936
133	3,73	1,219	32,68	0,556	0,934
134	4,64	0,682	14,7	0,374	0,936

La tabella 13 evidenzia la presenza di 6 indicatori che meritano di essere approfonditi, si tratta del numero:

101 – Propone attività agli allievi in piccoli gruppi omogenei;

105 – Presenta agli allievi i differenti ruoli senza assegnarli;

111 – Lascia che gli allievi, all'interno del gruppo, si auto organizzino/gestiscano;

112 – Lascia agli allievi la possibilità di scegliere come svolgere l'attività proposta non imponendo un'unica modalità;

122 – Fornisce tempo sufficiente affinché ciascun gruppo possa terminare il proprio lavoro;

134 – L'insegnante evita qualunque etichettamento o pubblicizzazione degli errori in relazione all'insuccesso degli allievi.

Anche in questa categoria è possibile notare la presenza di alcuni indicatori riconducibili ad altre sezioni del PraDiVaP, come ad esempio il 134, che equivale al numero 54, 77 e 92.

Entrando nel merito dei singoli *item*, dalle analisi statistiche effettuate sono emersi i seguenti valori:

- 101: AM 3,57 CV 36,89  $r$  0,317
- 105: AM 3,54 CV 36,02  $r$  0,339
- 111: AM 4,16 CV 19,01  $r$  0,273
- 112: AM 4,16 CV 20,05  $r$  0,205
- 122: AM 4,53 CV 13,40  $r$  0,352
- 134: AM 4,64 CV 14,70  $r$  0,374

L'indicatore 101, così come il numero 83, 84 e 87, assume una funzione principalmente descrittiva delle prassi messe in atto dal docente e non è considerabile come valutativo di un buon insegnamento. Si è quindi ragionato, come per i precedenti 3 *item* incontrati, sulla possibilità di eliminarlo o utilizzarlo semplicemente come descrittore della situazione didattica osservata.

Lo stesso discorso vale per l'*item* 104 e 105, anch'essi molto più prossimi ad una funzione descrittiva che non ad una normativa, poiché la scelta di assegnare i ruoli, da parte dell'insegnante, all'interno del gruppo dipende dalla tipologia di lavoro di gruppo intrapreso, dalle attività predisposte e dagli obiettivi che si intende raggiungere.

Un discorso differente è quello riguardante gli indicatori numero 111 e 112, essi presentano i coefficienti di correlazione più bassi all'interno della categoria rispettivamente  $r$  0,273 e  $r$  0,205, associati, nel contempo, ad una media inferiore al 4, che tuttavia non risulta essere significativa a causa degli elevati valori assunti dal coefficiente di variazione. Si può dedurre, analizzando i dati riportati, che gli insegnanti non reputino importante lasciare uno spazio decisionale agli allievi. La

letteratura di riferimento invece conferma l'importanza di questo spazio, rimarcandone la sua funzione formativa ed evidenziando che andrebbe preservato, qualsiasi lavoro di gruppo si vuol proporre. È stato quindi ritenuto quindi utile mantenere entrambi gli indicatori.

L'item 122, relativo alla disponibilità dell'insegnante di lasciare tempo sufficiente affinché ciascun gruppo possa terminare il proprio lavoro, è indice di un'attenzione verso i tempi (di apprendimento, di attenzione e di concentrazione) di ogni singolo alunno. Ciò implica ovviamente la necessità di stabilire e condividere con gli alunni i tempi entro i quali dovrebbe essere svolto il lavoro, prevedendo però un minimo di flessibilità nell'allungare i tempi previsti, necessità che potrebbe scaturire dalle difficoltà individuali o dell'intero gruppo sorte durante lo svolgersi dell'attività. Tale elasticità nello stabilire i tempi entro i quali portare a termine il lavoro, non rispecchia una completa assenza di limiti temporali per lo svolgimento del lavoro richiesto ma il rispetto per le individualità. Si ritiene quindi importante mantenere tale *item* all'interno della categoria, affinché venga garantito il rispetto dei tempi individuali di ciascun alunno.

Per l'indicatore numero 134, equivalente al numero 54, 77 e 92, riferito all'importanza di evitare ogni forma di etichettamento e pubblicizzazione dell'errore, vale lo stesso discorso affrontato nei precedenti paragrafi, pertanto necessita di essere mantenuto tale all'interno della categoria.

Si è sperimentato, anche per questa categoria, ad eliminare gli indicatori che hanno riportati valori non coerenti ed è stato riscontrato un lieve aumento dell' $\alpha$  di Cronbach, ovvero si passa da un valore di 0,936 ad uno di 0,940. Tuttavia gli *item* in questione fanno riferimento ad una precisa idea di qualità dell'insegnamento, che è quella di cui lo strumento è portatore, desunta dalle teorie di riferimento e dagli strumenti analizzati, motivo per cui non si è ritenuto utile eliminare tali indicatori.

### 7. Personalizzazione – Attività laboratoriali

La categoria che si andrà ad analizzare è composta di 15 indicatori raggruppati in 4 sottocategorie e presenta un un'α di Cronbach abbastanza alta, pari a 0,864, dimostrando una buona coerenza interna ed affidabilità della categoria stessa.

Essa presenta solo 2i indicatori con valori poco adeguati che meritano uno specifico approfondimento.

Le seguenti tabelle (Tabella 14 e 15) illustrano la specificità del caso:

Tab. 14: le analisi statistiche descrittive per la categoria della “personalizzazione – attività laboratoriali”

<b>Statistiche descrittive – PERSONALIZZAZIONE – ATTIVITÀ LABORATORIALI</b>			
Item	N	AM	SD
135	86	4,40	0,801
136	88	3,77	1,239
137	87	4,09	1,019
138	87	3,63	1,111
139	88	4,20	0,805
140	87	4,30	0,851
141	86	4,08	0,948
142	87	4,39	0,737
143	87	4,48	0,645
144	87	4,48	0,626
145	87	4,63	0,631
146	87	4,39	0,753

147	86	3,81	1,068
148	87	4,09	0,948
149	87	4,25	0,943

Tab. 15: le statistiche totali degli *item* per la categoria della “personalizzazione – attività laboratoriali”

<b>Statistiche totali degli item – PERSONALIZZAZIONE – ATTIVITÀ LABORATORIALI</b>					
Item	AM	SD	CV	<i>r</i>	$\alpha$ di Cronbach se item è escluso
135	4,4	0,801	18,2	0,243	0,868
136	3,77	1,239	32,86	0,563	0,854
137	4,09	1,019	24,91	0,495	0,857
138	3,63	1,111	30,61	0,513	0,856
139	4,2	0,805	19,17	0,645	0,850
140	4,3	0,851	19,79	0,498	0,856
141	4,08	0,948	23,24	0,648	0,848
142	4,39	0,737	16,79	0,635	0,851
143	4,48	0,645	14,4	0,622	0,853
144	4,48	0,626	13,97	0,533	0,856
145	4,63	0,631	13,63	0,501	0,857
146	4,39	0,753	17,15	0,603	0,852
147	3,81	1,068	28,03	0,482	0,858

148	4,09	0,948	23,18	0,504	0,856
149	4,25	0,943	22,19	0,342	0,864

Gli *item* oggetto del nostro interesse, ovvero che meritano di essere approfonditi, sono il numero:

135 – Dentro alla classe;

149 – L’insegnante evita di fare commenti valutativi durante lo svolgimento dell’attività

Nello specifico, essi presentano i seguenti valori:

- 135 AM 4,40 CV 18,20  $r$  0,243
- 149 AM 4,25 CV 23,18  $r$  0,342

Il primo è un *item* descrittivo e non ha funzione normativa, pertanto va considerato come tale e non si ritiene necessario eliminarlo.

L’indicatore 149 invece rispecchia le teorie sulla personalizzazione, le quali specificano l’importanza che l’insegnante non effettui commenti valutativi durante lo svolgimento dell’attività. Per tale motivo questo *item* deve necessariamente essere contenuto nella categoria in quanto fornisce specificità e coerenza così come previsto dagli approcci dedicati alla personalizzazione.

#### 8. Modalità d’uso di strumenti e materiali (descrittiva)

L’ultima categoria da analizzare è quella riferita alla modalità d’uso di strumenti e materiali. Come specificato nei precedenti paragrafi si tratta di 8 indicatori utili a descrivere la situazione didattica e necessari a leggere con esattezza i dati derivanti dalle osservazioni sulle prassi didattiche, non possono perciò essere considerati sotto una chiave valutativa. Questa sua peculiarità fornisce un significato al valore decisamente basso conseguito dall’ $\alpha$  di Cronbach: 0,553. Le seguenti tabelle (Tabella 16 e 17) mostrano i valori riportati da ciascun indicatore:

Tab. 16: le analisi statistiche descrittive per la categoria della “modalità d’uso di strumenti e materiali”

<b>Statistiche descrittive – MODALITÀ D’UO DI STRUMENTI E MATERIALI</b>			
Item	N	AM	SD
36	90	4,14	1,167
37	88	3,65	1,431
38	91	4,23	0,955
39	91	4,22	0,940
40	90	4,26	0,906
41	91	4,67	0,518
42	90	4,28	0,808
43	89	4,57	0,752

Tab. 17: le statistiche totali degli *item* per la categoria della “modalità d’uso di strumenti e materiali”

<b>Statistiche totali degli item – MODALITÀ D’UO DI STRUMENTI E MATERIALI</b>					
Item	AM	SD	CV	<i>r</i>	$\alpha$ di Cronbach se item è escluso
36	4,14	1,167	28,19	-0,007	0,625
37	3,65	1,431	39,21	0,103	0,613
38	4,23	0,955	22,58	0,390	0,477
39	4,22	0,94	22,27	0,470	0,449

40	4,26	0,906	21,27	0,263	0,520
41	4,67	0,518	11,09	0,416	0,504
42	4,28	0,808	18,88	0,495	0,453
43	4,57	0,752	16,46	0,362	0,497

La categoria in oggetto oltre ad aver ottenuto un' $\alpha$  di Cronbach decisamente bassa, pari a 0,553, presenta anche dei coefficienti di correlazioni tendenti allo zero, ad eccezione dell'item 36 che, addirittura, ha riportato un valore negativo:  $r$  -0,007.

La spiegazione risiede nella finalità puramente descrittiva di questa categoria, che la differenzia dalle altre. La sua specificità è quella di identificare la presenza e l'utilizzo, da parte del docente durante la normale attività didattica, di specifici materiali o strumenti e non può essere considerata sotto una forma valutativa poiché non risponde ad un criterio di qualità.

### *10.2.2. La chiarezza nella definizione degli indicatori*

La validazione di costrutto e di contenuto, obiettivo di questa fase quantitativa della ricerca, è stata effettuata mediante l'analisi dei dati derivanti dalla somministrazione di un questionario ad un campione di giudizio composto di 92 insegnanti, finalizzata alla modifica degli indicatori contenuti nel PraDiVaP. Nel precedente paragrafo è stata approfondita la sezione relativa alla prima domanda del questionario, ovvero l'importanza di ciascun indicatore in relazione all'idea di *good teaching*.

Si passerà ora ad analizzare i dati derivanti dall'analisi delle risposte ottenute per la seconda domanda del questionario, riferita alla comprensione semantica dei

singoli *item*: è stato chiesto ai docenti di indicare il grado di chiarezza lessicale di ciascun indicatore.

I dati derivanti da questa analisi danno vita a minori suggestioni se confrontati con quelli derivanti dalle risposte riscontrate alla prima domanda. Tuttavia è interessante notare come la somministrazione ha fornito ugualmente risultati importanti e significativi ed ha permesso di appurare che lo strumento contiene indicatori formulati in modo preciso e comprensibile, ovvero con una buona chiarezza lessicale, affermazione supportata dai valori relativi alla media di tutti gli indicatori, equivalente a 4,69 e ad una bassa deviazione standard, pari a 0,13.

Non vi sono particolari *item* o categorie da approfondire in quanto tutti hanno ottenuto una media alta, superiore a 4.

La seguente tabella (Tabella 18) mostra i dati relativi ad ogni specifico indicatore:

Tab. 18: le analisi statistiche descrittive per la domanda relativa alla chiarezza lessicale degli indicatori

<b>Statistiche descrittive – CHIAREZZA LESSICALE DEGLI INDICATORI</b>					
Item	N	Minimo	Massimo	AM	SD
1bis	90	3	5	4,78	0,469
2bis	90	2	5	4,73	0,577
3bis	90	2	5	4,67	0,670
4bis	89	2	5	4,66	0,673
5bis	92	2	5	4,76	0,562
6bis	90	3	5	4,78	0,514
7bis	91	3	5	4,81	0,492
8bis	90	3	5	4,82	0,439

9bis	90	2	5	4,76	0,567
10bis	91	1	5	4,70	0,675
11bis	89	3	5	4,65	0,659
12bis	91	3	5	4,63	0,644
13bis	91	2	5	4,75	0,550
14bis	90	3	5	4,81	0,472
15bis	91	2	5	4,73	0,579
16bis	90	3	5	4,79	0,508
17bis	91	3	5	4,84	0,454
18bis	90	3	5	4,83	0,431
19bis	91	2	5	4,78	0,574
20bis	91	3	5	4,78	0,512
21bis	89	2	5	4,73	0,559
22bis	89	3	5	4,81	0,474
23bis	88	3	5	4,83	0,435
24bis	90	2	5	4,73	0,667
25bis	90	2	5	4,72	0,619
26bis	90	3	5	4,83	0,456
27bis	89	3	5	4,85	0,414
28bis	89	3	5	4,83	0,433
29bis	91	2	5	4,64	0,691
30bis	91	3	5	4,80	0,499

31bis	89	3	5	4,79	0,511
32bis	90	3	5	4,86	0,412
33bis	89	2	5	4,73	0,635
34bis	89	1	5	4,66	0,753
35bis	88	1	5	4,69	0,778
36bis	90	1	5	4,69	0,774
37bis	89	1	5	4,79	0,648
38bis	90	3	5	4,81	0,495
39bis	88	2	5	4,73	0,673
40bis	87	2	5	4,72	0,641
41bis	88	3	5	4,83	0,460
42bis	87	2	5	4,64	0,682
43bis	87	1	5	4,71	0,791
44bis	87	2	5	4,69	0,670
45bis	90	2	5	4,68	0,716
46bis	89	2	5	4,76	0,565
47bis	87	3	5	4,82	0,471
48bis	90	3	5	4,84	0,422
49bis	88	1	5	4,62	0,862
50bis	89	1	5	4,37	1,038
51bis	88	1	5	4,76	0,643
52bis	90	1	5	4,74	0,663

53bis	89	1	5	4,73	0,653
54bis	89	1	5	4,67	0,836
55bis	89	2	5	4,74	0,631
56bis	88	2	5	4,72	0,660
57bis	88	2	5	4,62	0,748
58bis	87	1	5	4,53	0,950
58quar	88	2	5	4,65	0,679
59bis	86	2	5	4,66	0,679
60bis	77	2	5	4,65	0,703
61bis	87	2	5	4,74	0,600
62bis	90	2	5	4,79	0,551
63bis	90	2	5	4,67	0,703
64bis	90	3	5	4,84	0,422
65bis	90	3	5	4,76	0,526
66bis	91	3	5	4,77	0,539
67bis	91	1	5	4,67	0,761
68bis	91	2	5	4,78	0,554
69bis	89	3	5	4,74	0,575
70bis	90	1	5	4,56	1,018
71bis	91	3	5	4,79	0,506
72bis	88	3	5	4,74	0,577
73bis	89	1	5	4,58	0,850

74bis	87	1	5	4,01	1,244
75bis	89	3	5	4,74	0,575
76bis	87	2	5	4,62	0,751
77bis	88	2	5	4,66	0,756
78bis	88	2	5	4,57	0,799
79bis	87	3	5	4,68	0,638
80bis	89	2	5	4,64	0,711
81bis	87	2	5	4,64	0,715
82bis	88	3	5	4,70	0,590
83bis	88	1	5	4,67	0,738
84bis	88	3	5	4,76	0,567
85bis	85	1	5	4,51	0,946
86bis	87	1	5	4,51	0,938
87bis	87	1	5	4,67	0,693
88bis	88	1	5	4,05	1,268
89bis	89	1	5	4,37	1,004
90bis	88	2	5	4,56	0,800
91bis	88	2	5	4,61	0,780
92bis	84	3	5	4,73	0,608
93bis	88	3	5	4,69	0,613
94bis	89	2	5	4,66	0,690
95bis	85	3	5	4,81	0,450

96bis	88	3	5	4,82	0,468
97bis	88	3	5	4,75	0,552
98bis	87	3	5	4,78	0,515
99bis	87	3	5	4,79	0,486
100bis	88	1	5	4,67	0,707
101bis	87	1	5	4,60	0,814
102bis	87	1	5	4,70	0,717
103bis	83	1	5	4,48	0,955
104bis	88	2	5	4,68	0,670
105bis	84	1	5	4,44	1,079
106bis	86	3	5	4,76	0,530
107bis	84	3	5	4,69	0,620
111bis	87	2	5	4,67	0,676
112bis	87	3	5	4,74	0,580
113bis	87	3	5	4,78	0,492
114bis	87	2	5	4,77	0,543
115bis	86	3	5	4,80	0,505
116bis	86	3	5	4,83	0,439
117bis	85	3	5	4,76	0,527
118bis	86	3	5	4,80	0,505
119bis	85	2	5	4,78	0,543
120bis	86	1	5	4,71	0,666

121bis	86	2	5	4,73	0,602
122bis	86	2	5	4,74	0,578
123bis	83	3	5	4,77	0,526
124bis	85	2	5	4,58	0,792
125bis	85	2	5	4,58	0,746
126bis	87	1	5	4,41	1,040
127bis	86	1	5	4,50	0,942
128bis	86	2	5	4,60	0,691
129bis	87	3	5	4,78	0,515
130bis	85	2	5	4,59	0,849
131bis	87	3	5	4,75	0,554
132bis	87	1	5	4,62	0,810
133bis	86	1	5	4,56	0,876
134bis	87	2	5	4,71	0,627
135bis	84	3	5	4,73	0,588
136bis	84	2	5	4,65	0,703
137bis	85	1	5	4,62	0,740
138bis	85	1	5	4,45	1,006
139bis	86	3	5	4,66	0,625
140bis	86	3	5	4,72	0,607
141bis	85	3	5	4,66	0,646
142bis	86	3	5	4,73	0,583

143bis	87	3	5	4,76	0,505
144bis	87	3	5	4,74	0,580
145bis	86	3	5	4,81	0,497
146bis	86	3	5	4,74	0,578
147bis	87	1	5	4,34	1,044
148bis	88	1	5	4,44	1,004
149bis	87	3	5	4,69	0,634

Ai docenti è stato chiesto di indicare, per ciascun *item*, il loro grado di accordo o disaccordo, assegnando un punteggio in una *rating scale* che va da un punteggio minimo di 1 (assolutamente no) ad un punteggio massimo di 5 (assolutamente sì). Dall'analisi dei dati contenuti nella tabella è possibile notare che tutti gli indicatori raggiungono il punteggio massimo di 5 e molti di essi ottengono 3 come minimo.

Inoltre il valore medio conseguito è molto alto, equivalente a 4,69, pertanto non si è ritenuto necessario procedere con la modificazione semantica e lessicale degli indicatori presenti nello strumento.

### **10.3. Riflessione sui dati e modificazione del PraDiVaP**

La validazione di costrutto e di contenuto del PraDiVaP rappresenta uno degli obiettivi principali della ricerca. È stata effettuata, come ben specificato nel primo paragrafo, mediante la somministrazione di un questionario ad un campione di giudizio, intenzionale, composto di 92 insegnanti di 7 scuole primarie statali,

somministrazione realizzata con l'obiettivo di definire le caratteristiche metrologiche dello strumento e a modificarlo in base ai risultati ottenuti.

L'analisi dei dati raccolti ha permesso di analizzare la coerenza interna e l'affidabilità dei 149 indicatori, suddivisi nelle rispettive 8 categorie, nonché il grado di comprensione semantica di ciascun *item*.

Le analisi statistiche effettuate, come evidenziato dalle tabelle riportate in precedenza, hanno prodotto buoni risultati poiché hanno permesso di verificare il possesso, da parte dello strumento, di una buona coerenza interna che lo rende affidabile nella raccolta dei dati, come dimostrato dai valori assunti dall' $\alpha$  di Cronbach che spaziano da un valore minimo di 0,651 ad uno massimo di 0,936.

La seconda domanda posta all'interno del questionario invece ha reso esplicita la qualità lessico-semantica dello strumento. Dai risultati ottenuti ( $AM= 4,69$ ;  $SD= 0,13$ ) emerge infatti che tutti gli indicatori sono formulati in modo chiaro, ovvero posseggono una buona chiarezza lessicale, pertanto non si è resa necessaria alcuna modifica dei stessi.

Questa fase sperimentale, supportata da una metodologia quantitativa, ha aperto uno spazio di riflessione che si è nutrito dei risultati ottenuti dai questionari e dai riferimenti teorici sui quali si fonda l'idea di qualità dello strumento. È stato uno spazio utile a ragionare sul costrutto teorico e a valutare, in una modalità quasi triangolare, la corrispondenza tra ciò che gli insegnanti ritengono importante in riferimento a specifiche aree della didattica, ciò che invece è tale a livello teorico e l'idea di qualità sulla quale si fonda il PraDiVaP (derivante, come ampiamente illustrato, da approcci teorici e strumenti validati).

Maggiori spunti e suggestioni scaturiscono dall'analisi dei dati ottenuti grazie alle risposte derivanti dalla prima domanda, riguardante la coerenza degli indicatori rispetto all'idea di buon insegnamento.

In primo luogo, grazie ad essa è stato possibile eliminare o modificare quegli indicatori che avevano registrato un alto coefficiente di variazione e un indice di Pearson, all'opposto, estremamente basso. Le modifiche realizzate hanno

riguardato principalmente la finalità di alcuni *item*, come il numero 83, 84, 87, 104, 105, ... i quali hanno una funzione prevalentemente descrittiva della situazione didattica e non sono considerabili come normativi; pertanto non essendo associabili specificatamente ad un'idea di didattica di qualità non possono essere utilizzati con scopo valutativo. Essi hanno trovato ugualmente uno spazio all'interno dello strumento, che è stato differenziato graficamente mediante l'evidenziazione di tutti quegli indicatori che sono essenziali per una lettura analitica e per una buona comprensione della realtà osservata ma non possono assumere carattere normativo e valutativo.

Un approfondimento particolare lo merita il tema della valutazione, sia essa considerata nella sua accezione formativa che in quella sommativa: nonostante tutte le categorie presentino un' $\alpha$  di Cronbach abbastanza elevata, in alcune di esse i singoli indicatori hanno ottenuto coefficienti di variazione bassi e, all'opposto, coefficienti di variazione alti. Nello specifico, le categorie che presentano il maggior numero di *item* con tali caratteristiche sono, come anticipato, quelle della valutazione formativa e sommativa.

Nella sezione dedicata all'analisi dei dati sono stati evidenziati, passo passo, tutti gli indicatori che riflettevano la logica descritta (ovvero valori relativi al coefficiente di variazione e di correlazione non idonei), esplicitando la motivazione per cui non è stato possibile eliminarli dallo strumento. Essi si rifanno ad un'idea di *good teaching* che rispecchia la maggioranza degli approcci teorici analizzati, riflettendosi e trovando una sostanziale conferma nei principali strumenti osservativi attualmente validati ed utilizzati in ambito internazionale.

Una presenza così alta di indicatori nelle categorie dedicate alla valutazione lascia presupporre che vi sia, alla base, una manchevole cultura sul tale tematica da parte degli insegnanti, in particolare sembra mancare una formazione adeguata in merito alle prassi valutative, alla loro funzione (sia essa sommativa che formativa) e al ruolo che i docenti stessi dovrebbero ricoprire.

Tale supposizione è supportata dai risultati delle ricerche condotte dall'Unione Europea, promosse dall'OECD, sulla formazione dei docenti, oltre che dalle osservazioni effettuate in classe nel corso della ricerca sperimentale, nelle quali si è ottenuto un quantitativo molto esiguo di dati riferibili alle categorie in oggetto. Sono stati infatti osservati pochissimi momenti di valutazione messi in atto dagli insegnanti coinvolti, limitatezza riscontrata anche per le categorie del lavoro in gruppo e della personalizzazione.

Per quanto concerne la valutazione, inoltre, vi è uno scarto molto alto tra ciò che le teorie di riferimento definiscono come buone prassi e ciò che invece è ritenuto importante dagli insegnanti. I coefficienti di variazione molto alti lasciano inoltre trasparire la presenza di pareri molto discordi tra gli insegnanti. Ciò lascia supporre, ancora una volta, che non vi sia un'adeguata cultura in merito a tale tematica, per cui i docenti siano adeguatamente formati e le loro pratiche siano supportate da conoscenze teoriche.

L'*item 73* ad esempio ("L'insegnante concorda/ha concordato insieme agli allievi la data della prova sommativa") presenta un coefficiente di correlazione basso, pari a 0,301, una media discreta 3,48 ma non significativa, poiché il coefficiente di variazione risulta essere molto alto 38,82. I valori descritti potrebbero essere spiegabili se si considera che i docenti non hanno, in generale, una cultura della valutazione tale da considerarla nella sua accezione formativa e di verifica degli obiettivi raggiunti a livello intermedio. La prova di valutazione è quindi vista come una modalità per far emergere le differenze tra gli studenti, piuttosto che un mezzo per verificare che tutti gli alunni abbiano conseguito gli obiettivi previsti, ponendo trabocchetti e domande ambigue per metterli alla prova. L'importanza di concordare la data nella quale sarà effettuata la prova rispecchia questa visione, emergente anche dalle osservazioni e dalle discussioni scaturite, con gli insegnanti coinvolti, in fase di restituzione: secondo il pensiero comune la possibilità di proporre prove di verifica a sorpresa dovrebbe essere un modo per incentivare lo studio costante negli studenti, per aumentare la loro motivazione. Tuttavia tale

ottica risulta diametralmente opposta a quella di una valutazione che possa definirsi di qualità, secondo il costrutto che supporta il PraDiVaP e la letteratura di riferimento.

Qualche riga sopra si accennava alla presenza di valori relativi ai coefficienti di correlazione e di variazione poco adeguati anche per alcuni indicatori contenuti nella categoria del lavoro in gruppo. Numerosi *item* presentano infatti una media bassa, inferiore a 4, associata ad un alto coefficiente di variazione.

Si può facilmente presupporre che anche in questo caso manchi un'adeguata cultura e formazione dei docenti in merito alla tematica, essendo fortemente connessa alla valutazione. Il lavoro in gruppo viene infatti inteso come strumento utile e funzionale all'esecuzione di attività di recupero e di potenziamento derivanti dai risultati ottenuti dagli studenti nelle prove di valutazione formativa e sommativa.

In generale è possibile affermare che i risultati ottenuti in questa fase della ricerca, pur non essendo generalizzabili in quanto si tratta di un campione non rappresentativo, hanno avuto una grande valenza: sono stati un ottimo spunto di riflessione e un motore di continue suggestioni per lo sviluppo della sperimentazione stessa. Ancor più nello specifico, sono risultati essenziali per la messa al punto del PraDiVaP e per una prima validazione di costrutto e di contenuto che ha reso possibile la prosecuzione della sperimentazione con l'effettuazione di uno studio pilota.

***PARTE QUARTA***  
***Analisi di casi, risultati conseguiti***  
***e nuovi orizzonti di ricerca***

**CAPITOLO 11**

**LO STUDIO PILOTA:  
REALIZZAZIONE E RISULTATI**

**11.1 Una breve introduzione allo studio pilota**

La validazione di costrutto e di contenuto del PraDiVaP, effettuata mediante la somministrazione di un questionario ad un campione intenzionale di insegnanti della scuola primaria, ampiamente descritta nel precedente capitolo, ha fornito dati molto utili in merito alla coerenza interna dello strumento e alla comprensibilità degli indicatori che lo compongono.

Si è così giunti al raggiungimento del primo obiettivo della ricerca: “Costruire, mettere a punto e validare uno strumento strutturato (corredato da due strumenti complementari), da utilizzare per l’osservazione delle prassi didattiche messe in atto dall’insegnante (e del contesto in cui esse avvengono) durante lo svolgimento dell’attività didattica”.

L'obiettivo, tuttavia, non può considerarsi pienamente raggiunto poiché il campione sul quale è stato validato non può essere considerato come rappresentativo della popolazione al quale fa riferimento, quindi i dati ottenuti non possono definirsi generalizzabili. Si rende quindi necessaria la prosecuzione della sperimentazione su un campione più ampio e maggiormente rappresentativo. La validazione ha però messo in luce le qualità dello strumento e la coerenza del costrutto d'insegnamento di qualità che vi è alla base, fornendo numerosi spunti di riflessione che hanno guidato il proseguimento della ricerca e la messa a punto del PraDiVaP, attraverso la modificazione di alcuni *item*.

La fase successiva ha visto l'attuarsi di uno studio pilota condotto nell'anno scolastico 2014-2015 mediante l'osservazione di sei casi studio, utile a controllare l'affidabilità dello strumento, a testarne l'efficacia nel delineare la fisionomia didattica dei soggetti osservati e ad ottenere una preliminare valutazione delle potenzialità formative della procedura osservativa, in particolare nel momento della restituzione dei dati.

La finalità di questa terza fase ripercorre anche il secondo obiettivo delineato nel disegno della ricerca, ovvero: "Definire procedure osservative e modalità di restituzione dei dati utili alla ricerca valutativa, nell'ottica della valutazione formativa della professionalità docente".

Come si è detto, lo studio pilota è stato realizzato mediante un'osservazione sistematica condotta su un campione (di giudizio) di insegnanti, con successiva restituzione dei dati ai soggetti coinvolti. L'indagine osservativa ha visto coinvolti 6 docenti (definiti casi-studio) di 4 scuole primarie della provincia di Bologna.

È stata utilizzata una metodologia di ricerca basata sull'osservazione sistematica, diretta e non partecipata, come strumento funzionale alla raccolta dei dati necessari per il processo di valutazione formativa delle prassi didattiche, momento essenziale per una riflessione partecipata e costruttiva. L'utilizzo di uno specifico strumento creato ad hoc, il PraDiVaP, ha guidato lo sguardo degli osservatori nel

“misurare” la presenza degli indicatori rilevanti per la definizione di un buon insegnamento e nell’analizzare criticamente la situazione educativa osservata.

La procedura osservativa mediante la quale è stata condotta l’indagine, ripetuta per tutti i 6 casi-studio, equivale a quella descritta nel capitolo 7. L’osservatore, che coincide con la figura che ha condotto la ricerca sperimentale, ha:

- 1) fissato una riunione con il docente coinvolto così da poter avere informazioni circa la scansione della giornata scolastica, la programmazione didattica e i progetti che si stanno svolgendo;
- 2) proceduto con le 10 ore di osservazione libera, nelle quali è stato essenziale entrare nel contesto, familiarizzare con esso e far sì che i soggetti che lo popolavano potessero abituarsi alla sua presenza, pur sempre nella consapevolezza che si tratta di un’osservazione non partecipata;
- 3) al termine delle ore di osservazione libera, ha proceduto con quella strutturata, ovvero è stata prevista, in circa due ore, la compilazione della “Griglia per l’osservazione del contesto classe”, con la raccolta dei dati per due volte consecutive, una in ogni ora;
- 4) successivamente ha attuato la raccolta dei dati relativi alle “Macroattività”, ovvero il tempo che viene dedicato dal docente a ciascuna tipologia di attività didattica, in un arco temporale di quattro ore (suddivisibile in due blocchi da due ore ciascuno);
- 5) in ultima istanza ha compilato il PraDiVaP, anch’esso mediante un’osservazione di quattro ore (a sua volta frazionabile in due sezioni da due ore) raccogliendo i dati per ogni intervallo di trenta minuti;
- 6) i dati raccolti sono stati elaborati ed analizzati, per essere successivamente riassunti in un documento di restituzione sulla quale è stato impostato l’incontro finale con il docente;
- 7) l’ultima fase ha previsto la restituzione dei dati raccolti all’insegnante osservato, seguita da un momento dedicato alla riflessione. Questa fase

assume un ruolo centrale per l'intero processo valutativo poiché su di esso si fonda l'aspetto formativo dello strumento: da tale incontro sono emergersi i punti di forza e quelli di debolezza sui quali poter lavorare e migliorare, in un'ottica d'innovazione delle pratiche e di crescita professionale.

Nei paragrafi successivi verranno analizzati nel dettaglio i casi osservati, riportando i dati riscontrati per ciascuno di essi, accompagnati da una panoramica complessiva delle prassi osservate.

Dallo studio pilota, in generale, sono emersi spunti interessanti, utili a delineare la fisionomia didattica dei soggetti coinvolti, facendo affiorare alcuni elementi caratterizzanti le prassi didattiche dei sei casi indagati e, al contempo, e riflettere sulle potenzialità dello strumenti, i sui punti di forza e quelli di debolezza. Grazie alle osservazioni ripetute è stato inoltre possibile controllare l'affidabilità del PraDiVaP.

## **11.2. Soggetti e contesti coinvolti nell'indagine**

L'indagine ha previsto il coinvolgimento di 6 insegnanti, definiti casi-studio, di quattro scuole primarie della provincia di Bologna, nello specifico il gruppo era costituito da:

- 1 insegnante della scuola primaria "Anna Frank" dell' IC di Granarolo, osservato durante tre anni scolastici (classe III, IV, V – per approfondimento tematico), denominato insegnante A;
- 2 insegnanti della scuola primaria "Luigi Donini" dell'IC2 di San Lazzaro di Savena, osservati durante un anno scolastico (classe I) e titolari della medesima classe, denominati insegnante B e insegnante C.

- 1 insegnante della scuola primaria “Franco Cesana” dell’IC1 di Bologna, osservato durante tre anni scolastici (classe IV, V, I), denominato insegnante D;
- 1 insegnante della scuola primaria “Franco Cesana” dell’IC1 di Bologna, osservato durante due anni scolastici (classe I, II), denominato insegnante E;
- 1 insegnante della scuola primaria “Silvani” dell’ IC3 di Bologna, osservato durante tre anni scolastici (classe III, IV, V – per approfondimento tematico), denominato insegnante F;

La tabella seguente (tabella 1) illustra sinteticamente le caratteristiche dei soggetti coinvolti nell’indagine

Tab.1: il gruppo di insegnanti coinvolti. La classe si riferisce al periodo in cui è stata effettuata l’osservazione per lo studio pilota

<i>Insegnante</i>	<i>Genere</i>	<i>Istituto</i>	<i>Classe</i>
<b>A</b>	F	IC Granarolo	IV
<b>B</b>	F	IC 2 S. Lazzaro	I
<b>C</b>	F	IC 2 S. Lazzaro	I
<b>D</b>	F	IC 1 Bologna	I
<b>E</b>	F	IC 1 Bologna	II
<b>F</b>	M	IC 3 Bologna	IV

Gli insegnanti coinvolti operano tutti all’interno di scuole primarie statali, facenti parte di istituti comprensivi del distretto bolognese; tre di essi appartengono ad istituzioni scolastiche della città di Bologna, la restante metà invece insegna in città della provincia; nello specifico è stata osservato un docente a Granarolo e

due a San Lazzaro, in quest'ultimo caso entrambi erano titolari della medesima classe.

Si tratta di un gruppo a prevalenza femminile, ovvero 5 insegnanti su 6 sono donne, le quali rappresentano, in tutto il paese, la maggioranza del corpo docente. Da un report pubblicato nel 2015 dall'Ufficio statistico dell'Unione europea - Eurostat<sup>13</sup>, in occasione della giornata mondiale dell'insegnante, emerge un dato molto interessante: il mondo dell'insegnamento nella scuola primaria è dominato dalla figura femminile, la cui presenza risulta essere pari al 95,9%. Sembra essere una caratteristica che accomuna, seppur con percentuali diverse, tutti i paesi dell'Unione Europea. Il gruppo scelto, pertanto, rappresenta alla perfezione questo dislivello tra impiego femminile e maschile nel settore in oggetto.

I contesti nei quali sono ubicate le scuole, quindi i docenti, oggetti d'osservazione, sono diversi gli uni dagli altri e, in quanto tali, meritano di un'adeguata descrizione utile a contestualizzare i dati raccolti.

### *11.2.1. L'IC di Granarolo – scuola primaria “Anna Frank”, insegnante A*

L'Istituto Comprensivo di Granarolo, al quale appartiene la scuola “Anna Frank” (insegnante A), come si evince dal POF dell'anno scolastico 2015-2016, si trova all'interno di un comune di medie dimensioni, situato nella zona medio-industriale della città metropolitana di Bologna.

“L'ambiente culturale è particolarmente ricco di iniziative e il volontariato, molto attivo, si connota in svariate forme di associazionismo. In questo contesto si configurano buone opportunità di raccordo, di collaborazione, di reperimento delle risorse umane e finanziarie per i progetti dell'Istituto.

---

<sup>13</sup> Fonte: sito Eurostat:

<http://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-press-releases/-/3-02102015-BP>

L'Ente Locale, per far fronte all'aumento dei cittadini e alle loro crescenti necessità, ha ampliato e riorganizzato la propria rete di servizi anche nel settore educativo. Esso collabora con l'Istituto fornendo anche finanziamenti per attrezzature specifiche e progetti didattici, educativi e laboratoriali. Sostiene, inoltre, servizi di pre e post scuola e servizi per l'integrazione e l'assistenza ai disabili. L'Istituto è fornito di aule multimediali, aule speciali per attività laboratoriali, aule di lettura con annesse biblioteche, aula speciale insonorizzata per specifiche attività musicali e refettori con cucina esterna. I plessi sono dotati di attrezzature e strumenti: videoproiettore, televisori e videoregistratori, fotocamera, video-camera, fotocopiatrici, lavagna luminosa, lavagne interattive, strumenti musicali, attrezzi per attività motorie. Dispongono, inoltre, di spazi esterni arredati e opportunamente progettati e utilizzabili sia per momenti di pausa ricreativa sia per attività didattiche.

L'I.C., collocato in contiguità degli impianti sportivi comunali e del Palazzetto dello Sport, è dotato di una palestra interna e di una Biblioteca Scolastica Multimediale (B.S.M. "Ulisse")<sup>14</sup>.

La scuola primaria Anna Frank è ubicata all'interno dell'istituto comprensivo appena descritto e ospita al suo interno 25 classi strutturate in due diverse tipologie orarie: 15 di esse hanno un funzionamento di 40 ore settimanale, definite a tempo pieno, nelle quali operano almeno due insegnanti titolari per ogni classe; le restanti 10 invece funzionano su 27 ore settimanali e sono caratterizzate da un insegnante prevalente, affiancato da uno o più colleghi.

L'insegnante A è titolare di una classe a tempo pieno ed è stata osservata per tre anni scolastici consecutivi. La sezione, nell'anno scolastico 2014-2015, era una IV composta di 26 alunni, 14 femmine e 12 maschi, nessuno dei quali con certificazione, per cui la docente non era affiancata da nessun insegnante di supporto.

---

<sup>14</sup> Piano dell'Offerta Formativa A.S. 2015-2016, <http://www.icgranarolo.it/pof> consultato in data 23.2.16

La classe si presentava ordinata e pulita, spaziosa e ben luminosa; i banchi erano disposti in modo che tutti i bambini potessero adeguatamente vedere e sentire. Erano inoltre presenti numerosi materiali diversificati per tipologia e accessibili agli alunni.

In generale il clima era sereno e tranquillo, l'insegnante era generalmente sorridente, ironica e accogliente, utilizzava un tono di voce medio basso e difficilmente è stata costretta ad alzarlo per attirare la loro attenzione. Gli alunni erano rilassati, attenti, coinvolti e svolgevano le routine autonomamente, riconoscevano l'autorevolezza dell'adulto e lo rispettavano.

È stata riscontrata, inoltre, una buona gestione della disciplina e delle relazioni all'interno della classe per cui non sono stati necessari frequenti richiami alle regole e l'atmosfera era decisamente positiva e rilassata.

### *11.2.2. L'IC2 di San Lazzaro – scuola primaria “Luigi Donini”, insegnante B e C*

L'Istituto Comprensivo 2 di San Lazzaro è situato in una zona decentrata rispetto al centro della cittadina.

Il piano triennale dell'offerta formativa (PTOF) del 2016-2019 descrive così il contesto nel quale la scuola “Donini” è collocata:

“Nell'ultimo decennio, a causa dell'espansione edilizia della cittadina e del graduale aumento di famiglie di immigrati, il Comune ha avuto un rilevante incremento demografico ed anche le scuole dell'Istituto, che si trovano in gran parte nella zona decentrata di San Lazzaro, sono state coinvolte in questo mutamento. La tendenza, secondo indagini demografiche, è destinata a perdurare negli anni ed il Comune si è fatto carico di individuare soluzioni tali da consentire di accogliere le richieste dei residenti, pianificando interventi edilizi alle strutture esistenti progettando la costruzione nuovi.

L'utenza è costituita da famiglie con genitori che lavorano generalmente a Bologna o in zone limitrofe e che quindi necessitano dell'ampliamento d'orario scolastico. Sono in aumento i casi di affidamento e di soggetti diversamente abili, con tipologie assai differenti. Esistono campi nomadi e centri di prima accoglienza (Opera Marella) che utilizzano le nostre scuole per l'adempimento dell'obbligo scolastico. Sul territorio operano associazioni sportive, gruppi di aggregazione spontanea dei giovani e centri culturali. Il Comune collabora attivamente con l'Istituto proponendo un P.O.T. condiviso che si avvale anche delle risorse culturali presenti quali il Museo Donini, il centro comunale polivalente Habilandia, la Mediateca, il Parco dei Gessi, la Polizia Municipale e le associazioni di cittadini. Esiste da parte dell'ente locale attenzione per i temi della sostenibilità ambientale, dell'educazione alla cittadinanza attiva e della promozione al benessere a scuola ed è su ciò che organizza l'offerta progettuale alle scuole. La collocazione limitrofa con Bologna consente alle scuole anche di usufruire dei Musei, dei Teatri, delle aule didattiche e dei centri culturali ospitati in essa”<sup>15</sup>.

La scuola primaria “Luigi Donini”, nella quale lavorano le insegnanti osservate, ospita 20 classi, funzionanti su 3 diverse tipologie di orari settimanali, vi sono moduli di 29, 30 e 40 ore, gestiti prevalentemente dalle insegnanti titolari, con la collaborazione di educatori comunale.

Le insegnanti osservate (B-C) erano titolari di una classe I a tempo pieno, ovvero funzionante con un modulo di 40 ore settimanali, esse sono state coinvolte nella ricerca per un solo anno scolastico, il 2014-2015.

La classe era composta di 25 bambini, 9 femmine e 16 maschi, nessuno dei quali con certificazione, per cui le insegnanti non godevano di nessun supporto.

Il contesto si presentava disordinato e caotico, la confusione regnava sovrana ed era l'elemento con un maggiore risalto.

---

<sup>15</sup> Piano dell'Offerta Formativa Territoriale A.S. 2016-2018, [http://www.2circolosanlazzaro.org/?page\\_id=1158](http://www.2circolosanlazzaro.org/?page_id=1158) consultato in data 23.2.16

Vi erano pochi materiali e mal curati, lo spazio era poco adeguato al numero dei bambini e non tutti avevano la possibilità di vedere ed ascoltare adeguatamente dal posto in cui erano seduti

Gli alunni erano molto agitati, poco coinvolti ed attenti, frequentemente in piedi girovagavano per l'aula, si sono potuti registrare numerosi gesti violenti tra pari. Le insegnanti apparivano esauste, senza nessuna autorevolezza ed incapaci di gestire il gruppo classe, i toni di voce erano sempre alti, volti a richiamare l'attenzione, il rispetto delle regole o ad ammonire gli alunni.

Il clima, in generale, era tutt'altro che sereno, continue grida da parte dei docenti o degli alunni scandivano la giornata, si trattava di un ambiente decisamente poco favorevole alla messa in atto di un proficuo processo di insegnamento-apprendimento.

### *11.2.3. L'IC1 di Bologna – scuola primaria “Franco Cesana”, insegnante D ed E*

L'Istituto Comprensivo numero 1 di Bologna, ospita la scuola primaria “Franco Cesana” nella quale insegnano i soggetti D ed E.

Il piano dell'offerta formativa triennale (POFT) valido per dal 2016 al 2019, illustra con poche righe, ma in modo esaustivo, la realtà sociale economica e culturale nella quale l'istituto è immerso:

“L'Istituto Comprensivo 1 è situato in un quartiere urbano di semi-periferia, la zona Barca del quartiere Reno del Comune di Bologna, da cui proviene la maggior parte degli alunni iscritti. Tuttavia, molti sono gli alunni provenienti anche da altre zone, per vari motivi di organizzazione familiare o lavorativa dei genitori. (...) Attualmente si registra la presenza di numerosi gruppi di stranieri in quanto vi sono state consistenti assegnazioni di edilizia popolare ad immigrati provenienti da varie parti del mondo. Il quartiere presenta

quindi una popolazione molto eterogenea: accanto a livelli culturali medio-alti, permangono aree di svantaggio socio-culturale. Una realtà così eterogenea offre indubbe occasioni di arricchimento ma nel contempo, impegna la scuola ad attivare strategie funzionali alla realizzazione di un Piano dell'Offerta Formativa ricco ed articolato, attraverso il quale rispondere alla complessità dell'utenza e alla diversificazione dei bisogni.

Il territorio offre molteplici risorse attraverso interazioni significative con Enti ed Associazioni che contribuiscono ad arricchire l'offerta formativa. (...) L'Istituto da molti anni intrattiene proficui rapporti con diversi enti territoriali ed istituzionali. La scuola è un sistema sociale aperto che tiene conto delle specificità offerte dal territorio e, attraverso azioni di ricerca e approfondimento, contemporaneamente, si pone come luogo di promozione culturale e conservazione della memoria storica”<sup>16</sup>.

La scuola primaria “Franco Cesana” è composta di 10 classi con un modulo di 33 ore settimanale, su di esse operano più docenti, ciascuno dei quali è responsabile di uno o più ambiti disciplinari.

Le insegnanti D ed E sono titolari di due classi differenti, motivo per cui le specifiche situazioni saranno approfondite distintamente.

La docente D è stata osservata per 3 anni consecutivi. Nell'A.S. 2014-2015, periodo in cui sono stati raccolti i dati per lo studio pilota, era titolare di una classe prima, composta di 24 bambini, 11 femmine e 13 maschi, nessuno dei quali con certificazione.

Il contesto della sezione è apparso ordinato e a misura di bambino, molti dei cartelloni esposti erano stati fatti da loro e la sensazione è stata quella di un ambiente vissuto, non asettico.

L'insegnante D era autorevole, direttiva, sorridente ed ironica, accoglieva prontamente le richieste dei bambini ed era attenta alle loro necessità. Il tono di

---

<sup>16</sup> Piano dell'Offerta Formativa Territoriale A.S. 2016-2019, <http://www.ic1bo.it/attachments/article/390/PTOF-IC1bo-15.01.2016.pdf> consultato in data 23.2.16

voce che utilizzava era generalmente medio-basso, ma frequentemente alzava la voce per richiamare gli alunni alle regole o per catturare la loro attenzione, tuttavia c'era una buona gestione della disciplina in classe e le relazioni osservate erano rispettose ed educate.

Il clima, in generale, era rilassato e tranquillo, i bambini eseguivano le numerose routine con le indicazioni fornite dal docente, ma non ancora autonomamente, erano silenziosi e attenti nel momento dell'attività didattica, rispettosi dell'adulto e dei pari.

L'insegnante E, invece, era titolare di una classe II della medesima scuola; la sezione era composta di 24 bambini, 12 femmine e 12 maschi, anche in questo caso nessuno di essi con certificazione.

La classe era spaziosa e luminosa, i banchi erano disposti in modo tale che tutti i bambini potessero vedere e sentire in modo adeguato, il materiale da utilizzare nelle attività didattiche è sistemato nell'atelier adiacente alla sezione.

Gli alunni erano attenti e coinvolti, non tutti partecipavano attivamente ma sembravano essere ugualmente in ascolto.

L'insegnante E era autorevole, ironica e sorridente, attenta ai bisogni dei bambini così come al rispetto delle regole e della disciplina, frequentemente in ascolto e pronta a rilanciare le loro risposte fornendo *feedback* positivi. Le relazioni tra pari erano educate e rispettose, le interazioni generalmente sono state positive; il clima è apparso sereno e rilassato, con una buona alternanza tra il tempo dedicato all'attività didattica e quello invece dedicato al riposo.

#### *11.2.4. L'IC3 di Bologna – scuola primaria “Silvani”, insegnante F*

La scuola primaria “Silvani” fa parte dell'Istituto comprensivo numero 3 di Bologna, immerso in una zona semi periferica del quartiere Navile.

Anche in questo caso, come per l'IC1 la realtà economica, sociale e culturale è piuttosto variegata, per cui necessita di adeguati interventi, ampiamente descritti nel POFT relativo agli anni 2016-2019:

“Da alcuni anni il continuo afflusso di nuova popolazione, eterogenea per provenienza, composizione e cultura, il collocamento sul territorio di abitazioni per l'emergenza abitativa, di un centro per rifugiati politici e la riconversione del Galaxy come residenza di prima accoglienza per famiglie in difficoltà ha determinato e determina cambiamenti importanti del tessuto socio-culturale del quartiere e di conseguenza mutamenti nelle richieste delle famiglie alla scuola. La scuola fa parte della Rete Lame, che vede l'Ente Locale, le Associazioni del territorio e gli Enti preposti muoversi in modo sinergico per trovare soluzioni, fare proposte, attuare progetti per migliorare la vita quotidiana del territorio e offrire servizi e soluzioni alle famiglie residenti. Per poter rispondere quanto più possibile a tali esigenze, riteniamo che questa collaborazione sia indispensabile per la gestione dei servizi integrativi, il miglioramento dell'offerta formativa, la lotta alla dispersione scolastica, il contrasto ai fenomeni di illegalità ed emarginazione. L'attuazione di progetti e la gestione di servizi quali i doposcuola sia gestiti dai servizi educativi del Quartiere sia da Associazioni, che ricevono vari alunni del nostro Istituto, si muovono verso una sempre maggiore integrazione di risorse ed energie per il raggiungimento di obiettivi comuni. Il progetto dell'educatore di Istituto, che ha assegnato un operatore del Servizio Educativo Territoriale a ogni Istituzione scolastica del territorio, favorisce il dialogo e la risoluzione di problemi legati anche ai singoli utenti. Gli Istituti Comprensivi e le Scuole superiori del Quartiere hanno creato una rete per l'attuazione del progetto contro la dispersione scolastica denominato INS - Una certa idea di scuola. Il progetto, rivolto agli alunni soprattutto di classe III della sec. di I grado, è finanziato dalla Fondazione del Monte e prevede azioni contro la dispersione scolastica e l'orientamento consapevole quali: laboratori pomeridiani orientati al mondo del lavoro, attività di *peer tutoring*, attività di recupero e potenziamento disciplinare. Costante è poi il

rapporto della scuola con tutte le agenzie culturali cittadine: musei, aule didattiche e Università”<sup>17</sup>.

La scuola “Silvani” è ospitata in un'antica villa del Settecento, adattata a scuola, provvista dei requisiti di sicurezza; è circondata da un parco nel quale è presente un campo da basket all'aperto. La struttura è dotata di un laboratorio computer, una biblioteca in cui è installata anche una lavagna multimediale, un'aula di musica, un atelier di pittura e uno spazio motorio.

Sono presenti classi a tempo pieno, ovvero funzionanti con un modulo di 40 ore settimanali.

Il docente F, titolare della classe IV della scuola appena descritta, rappresenta l'unico caso maschile all'interno del gruppo di soggetti coinvolto nello studio pilota. La classe in cui insegna è composta di 23 bambini, 13 maschi e 10 femmine, dei quali uno con diagnosi di autismo. Durante le osservazioni vi sono stati momenti in cui era presente in aula anche l'insegnante di sostegno, la quale, però, si è occupata unicamente del bambino non interferendo in nessun caso con le prassi didattiche messe in atto dal docente.

La classe si è presentata come caotica e non molto ordinata, con uno spazio ridotto per il numero di alunni presenti, nonostante ciò tutti gli alunni erano in grado di vedere e sentire adeguatamente

Sono stati osservati molti materiali dalle svariate funzionalità, compresi i giochi da tavolo che gli alunni potevano utilizzare liberamente durante la ricreazione

Gli alunni sono apparsi coinvolti ma poco silenziosi, molti di loro non sembravano in grado di mantenere un'attenzione costante durante lo svolgimento di tutta l'attività e si distraevano parlando con i compagni

L'insegnante era molto autorevole, attento alle domande e alle curiosità che gli venivano poste, ma costretto frequentemente a richiamare gli alunni per catturare

---

<sup>17</sup> Piano dell'Offerta Formativa Territoriale A.S. 2016-201,  
<http://iclame.scuole.bo.it/images/documenti/scuola-15-16/ptof-ic3-16-19-pubblicazione-1.pdf>  
consultato in data 23.2.16

la loro attenzione, ricordare le regole da rispettare ed invitarli al silenzio o ad assumere una postura corretta. Egli, inoltre, rafforzava le risposte dei bambini fornendo *feedback* positivi ed era particolarmente attento al rispetto dei loro tempi di attenzione, proponendo brevi giochi, al termine dell'attività, per muoversi un po' o staccare da ciò che stavano facendo.

### **11.3. I dati ottenuti dalle osservazioni: un'analisi dei singoli casi**

L'analisi dei contesti nei quali sono state svolte le osservazioni, fornita nel precedente paragrafo, è essenziale al fine di ottenere una lettura contestualizzata dei dati risultanti dall'utilizzo del PraDiVaP, fulcro della ricerca in oggetto, fungendo da cornice significativa di quanto emerge dalle osservazioni strutturate effettuate mediante l'utilizzo dello strumento.

È importante ribadire quanto evidenziato più volte nei precedenti capitoli: il campione individuato per lo studio pilota non può essere considerato come rappresentativo della popolazione di riferimento, pertanto le analisi effettuate non sono generalizzabili.

Si procederà con l'analisi e la riflessione sui dati ottenuti con l'osservazione dei 6 singoli casi-studio, al fine di delineare la fisionomia didattica dei soggetti coinvolti e controllare l'affidabilità dello strumento (PraDiVaP), grazie al suo utilizzo in 8 differenti sessioni di mezz'ora ciascuna, per un totale di 4 ore su ogni caso-studio. Alcuni soggetti, come specificato, sono stati osservati per più di un anno consecutivo, tuttavia non verrà proposta una lettura longitudinale dei dati raccolti poiché l'obiettivo di questa fase è quello di controllare l'affidabilità dell'ultima versione dello strumento, ottenendo una prima valutazione dell'efficacia della procedura osservativa in riferimento alla sua presunta funzione formativa. Inoltre il PraDiVaP (consultabile integralmente e nella versione definitiva nell'Allegato C), nel corso degli anni, ha subito delle modificazioni,

grazie al primo *try out* effettuato e alla validazione di costruito e di contenuto effettuata mediante l'utilizzo del questionario, pertanto i dati ottenuti non risulterebbero perfettamente confrontabili.

Inoltre è importante specificare che tutti i grafici presentati in questo capitolo corrispondono a quelli contenuti nei report delle restituzioni, che sono state analizzate e discusse insieme agli insegnanti coinvolti.

Nello specifico, gli istogrammi relativi a ciascuna categoria presente nel PraDiVaP presentano sull'asse delle ascisse il numero degli indicatori, mentre sull'asse delle ordinate i valori che essi possono assumere. Il limite massimo dell'asse verticale è 8, esso corrisponde al numero totale di sessioni osservative previste dalla procedura, ciascuna di 30 minuti, che sono necessarie alla raccolta dei dati.

Ne risulta quindi che ciascun *item* può essere osservato per numero massimo di 8 volte e, conseguentemente, il valore che può assumere (riportato sull'asse delle *y*) corrisponde al numero di volte che è stato rilevato durante le 4 ore previste per l'osservazione mediante l'utilizzo del PraDiVaP.

Si potrà notare, dall'analisi dei grafici, la presenza di alcune colonne che appaiono con una colorazione sfumata ed una trama a pois. Esse si riferiscono ad indicatori che prevedono una risposta dicotomica (si/no) e non necessitano di essere rilevati più volte durante ciascuna fase osservative. Poiché si prevede di raccogliere i dati in due sessioni di due ore (come spiegato in precedenza, per motivi legati all'organizzazione scolastica e al tempo scuola), l'indicatore potrà essere rilevato per un massimo di due volte, quindi, in questo specifico caso, l'*item* assume convenzionalmente valore 0 se non viene osservato, 8 se viene osservato due volte (ovvero se per entrambe le volte che è stato rilevato ha ottenuto una risposta affermativa), 4 se è stato osservato per una sola volta.

In generale, il numero di volte che ciascuno indicatore è stato osservato ha un'importanza relativa e andrebbe analizzato avendo a disposizione la scheda di raccolta dei dati. Guardando la figura 2, ad esempio, si può notare che l'*item* 3,

contenuto nella categoria della “presentazione delle attività”, assume valore 2; dalla lettura del dato si potrebbe dedurre che l’insegnante mette in atto poche volte tale prassi ed andrebbe incentivata in tale direzione. Se però si prendono in mano le schede nelle quali sono stati raccolti i dati si potrebbe facilmente notare che la categoria in oggetto è stata osservata per due sessioni di 30 minuti, quindi ciascun indicatore, in questo particolare caso, sarebbe potuto essere rilevato per un massimo di due volte. Tale precisazione sull’analisi e la lettura dei grafici vale per tutte le categorie e per tutti i casi osservati.

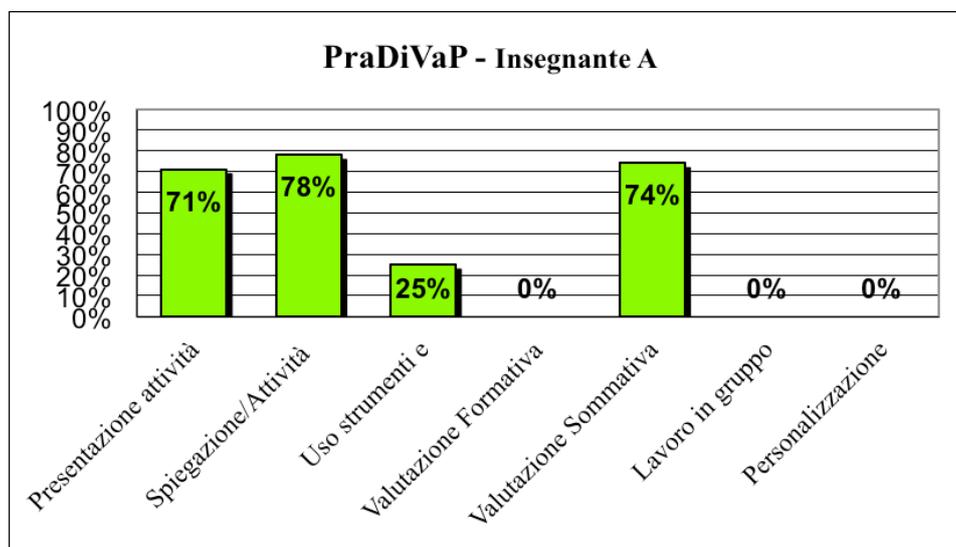
Tuttavia, l’obiettivo che ci si è posti è quello di delineare il profilo delle prassi didattiche dell’insegnante che emerge dall’analisi dei dati osservativi e valutare l’affidabilità dello strumento grazie alle osservazioni ripetute sullo stesso soggetto. Pertanto non è particolarmente rilevante conoscere quante volte è stata osservata ciascuna categoria ma, piuttosto, quali sono le prassi messe in atto e se vi sono punti di forza e di debolezza costanti nelle varie rilevazioni. Se, ad esempio, un indicatore non si è mai presentato durante le 4 ore di osservazioni merita una specifica riflessione, se esso si è presentato una sola volta non può essere, in generale, considerato come una prassi consolidata e messa abitualmente in atto dall’insegnante, nonostante sia ugualmente importante tener nota della presenza della stessa.

### *11.3.1. Insegnante A*

Il docente A, insegna in una classe IV della scuola “Anna Frank” I.C. di Granarolo. Essa ha partecipato alla ricerca sperimentale per tre anni consecutivi quindi, nelle osservazioni raccolte nell’ultimo anno scolastico (2015-2015), l’influenza dell’osservatore sul contesto e sui comportamenti dei soggetti coinvolti nell’azione didattica, è stata minima, in quanto erano già venuti in contatto con il ricercatore e familiarizzato con esso.

Si procederà con l'analisi dei dati raccolti col PraDiVaP analizzando, in primo luogo, il grafico seguente (figura 1), il quale fornisce una visione complessiva delle prassi didattiche messe in atto dal docente durante le 4 ore dedicate all'osservazione con lo strumento citato.

Fig. 1: il grafico riassuntivo del PraDiVaP – Insegnante A



Come si può evincere dall'istogramma, le categorie osservate sono state quelle della “presentazione dell'attività didattica”, “spiegazione dell'attività/attività”, “uso di strumenti e materiali” e “valutazione sommativa – prova scritta”.

In tutte le sezioni osservate il docente ha messo in atto più del 70% delle prassi didattiche contenute nello strumento, toccando un picco del 78% in quella dedicata alla spiegazione dell'attività e alla realizzazione dell'attività stessa.

La categoria dedicata all'utilizzo di strumenti e materiali, come più volte dichiarato, non può essere considerata ai fini valutativi ma ricopre una funzione puramente descrittiva.

Per entrare nel merito di ciascuna singola categoria, è indispensabile analizzare i grafici ad esse corrispondenti (per identificare gli indicatori fare riferimento all'Allegato C).

Le seguenti figure illustrano, rispettivamente, i dati relativi alla categoria della: “presentazione dell’attività didattica” (figura 2), “spiegazione dell’attività / Attività” (figura 3) e “valutazione sommativa – prova scritta” (figura 4).

Fig. 2: i dati relativi alla categoria “presentazione dell’attività” – insegnante A

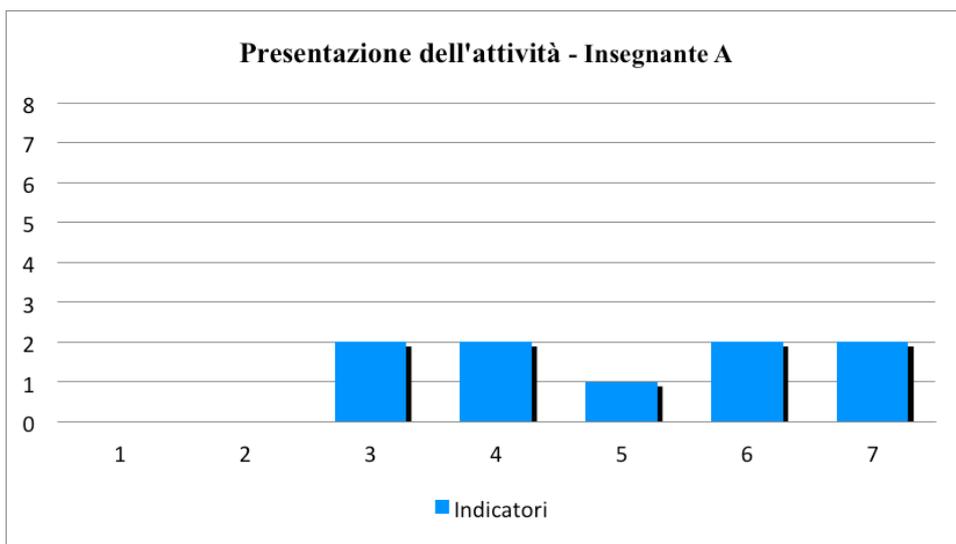


Fig. 3: i dati relativi alla categoria “spiegazione dell’attività/attività”–insegnante A

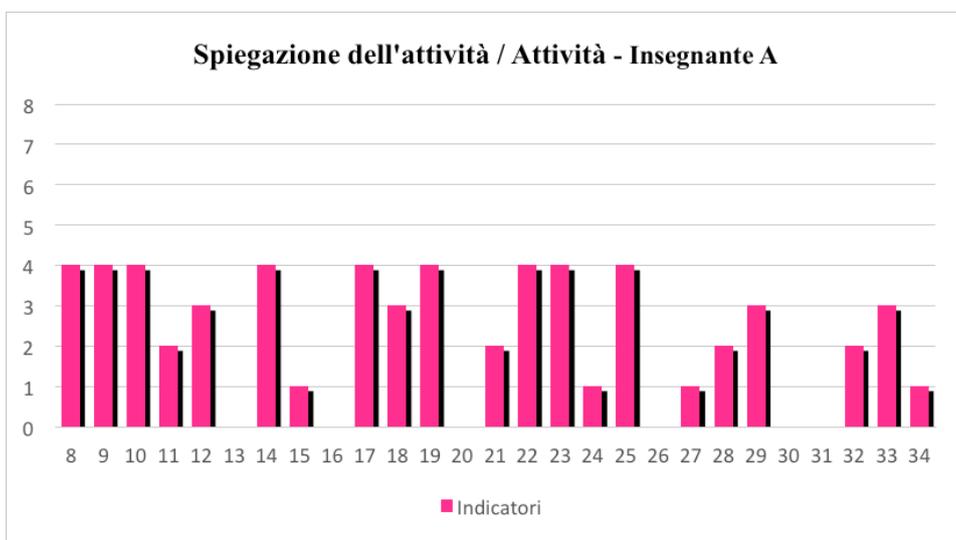
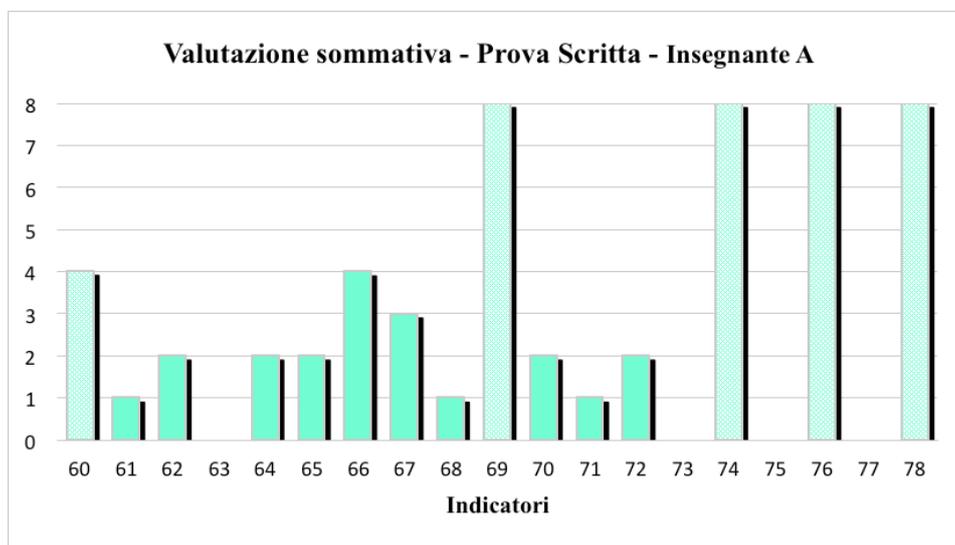


Fig. 4: i dati relativi alla categoria “valutazione sommativa-prova scritta” – insegnante A



Il grafico, riferito alla presentazione dell’attività, evidenzia la messa in atto, da parte dell’insegnante, di 5 comportamenti, o prassi didattiche, sul totale di 7 contenuti nella categoria; risultano essere mancanti entrambi gli indicatori riferiti alla presentazione degli obiettivi.

Nella categoria della “spiegazione dell’attività / attività” non sono stati osservati 6 indicatori su 27; nello specifico si tratta: della contestualizzazione del contenuto tenendo in considerazione la realtà e gli interessi degli alunni; il collegamento con concetti appartenenti ad altre discipline; il controllo, durante le attività, che gli allievi seguano le indicazioni fornite; l’ascolto attento di ciò che gli allievi hanno da esporre; il proponimento di attività diversificate per livelli di apprendimento o che contengano al loro interno diversi linguaggi.

Per quanto concerne, invece, i dati raccolti durante una prova scritta di valutazione sommativa, solo 4 indicatori, sui 19 contenuti nello strumento, risultano mancanti. In particolare si fa riferimento: all’accertarsi con domande che gli alunni abbiano compreso l’obiettivo della prova; all’analisi e alla discussione degli errori con gli allievi che hanno mostrato maggiore difficoltà; alla

costruzione di prove sommative che contestualizzano le abilità da verificare entro contesti concreti e autentici, alla trascrizione sulle prove di un commento analitico della prestazione dell' allievo.

In generale, i dati raccolti tratteggiano l'immagine di un insegnante che mette in atto la maggior parte delle prassi didattiche considerate, sulla base del costrutto del PraDiVaP, quali indicatori di una didattica di qualità. Alcune lacune sono riscontrabili in merito alla condivisione con gli alunni degli obiettivi di ciò che si andrà a compiere, rispetto sia alla presentazione dell'attività che allo svolgimento della prova di valutazione.

In sede di restituzione è stata discussa con la docente anche l'importanza di ascoltare maggiormente gli allievi e di diversificare, per quanto sia possibile, le attività per livelli di apprendimento.

Tuttavia non sono state osservate le categorie dedicate alla valutazione formativa, al lavoro in gruppo e alla personalizzazione, quindi non è possibile avere una lettura globale delle prassi didattiche messe in atto dall'insegnante.

Le osservazioni effettuate permettono comunque di descrivere l'insegnante come un soggetto professionalmente preparato, in grado di predisporre situazioni educative costruttive, con un buono stile comunicativo e con modalità di interazione facilitanti; sembra inoltre essere in grado di predisporre prove di valutazione sommativa adeguate, rispettando la maggioranza dei "criteri di qualità" previsti dal costrutto che sorregge Il PraDiVaP.

### *11.3.2. Insegnante B*

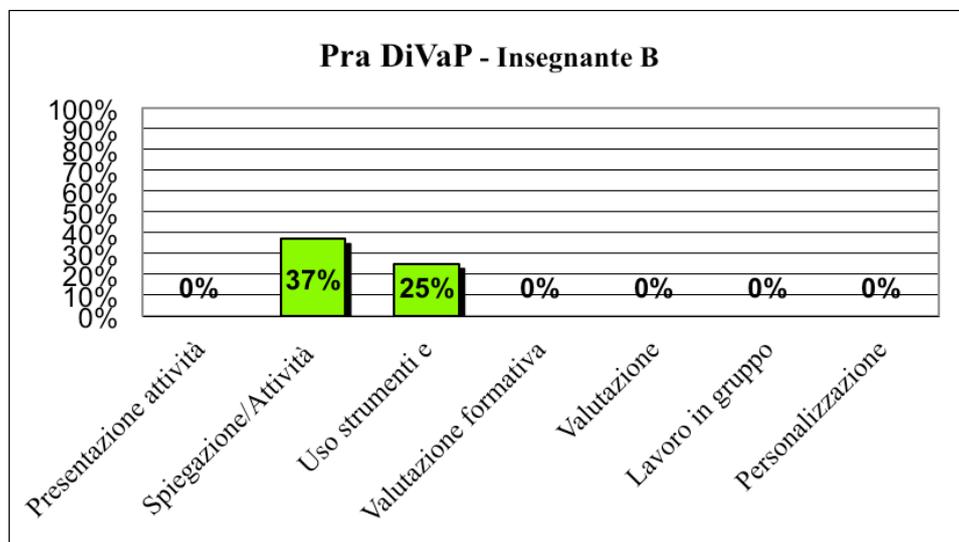
L'insegnante B è titolare, congiuntamente all'insegnante C, di una classe I della scuola primaria "Luigi Donini" dell'IC 2 di San Lazzaro.

Nell'anno scolastico 2015-2016 ha partecipato per la prima volta al progetto di ricerca sperimentale quindi è stato possibile riscontrare, nel momento iniziale di

osservazione libera, una lieve influenza dell'osservatore sul comportamento del docente, dissoltasi dopo le prime ore di inserimento in aula.

Il grafico che segue (figura 5) mostra la percentuale di indicatori rilevati per ciascuna categoria del PraDiVaP, fornisce una visione complessiva delle prassi didattiche messe in atto dal docente durante le 4 ore nelle quali è stato osservato mediante l'utilizzo dello strumento.

Fig. 5: il grafico riassuntivo del PraDiVaP – Insegnante B

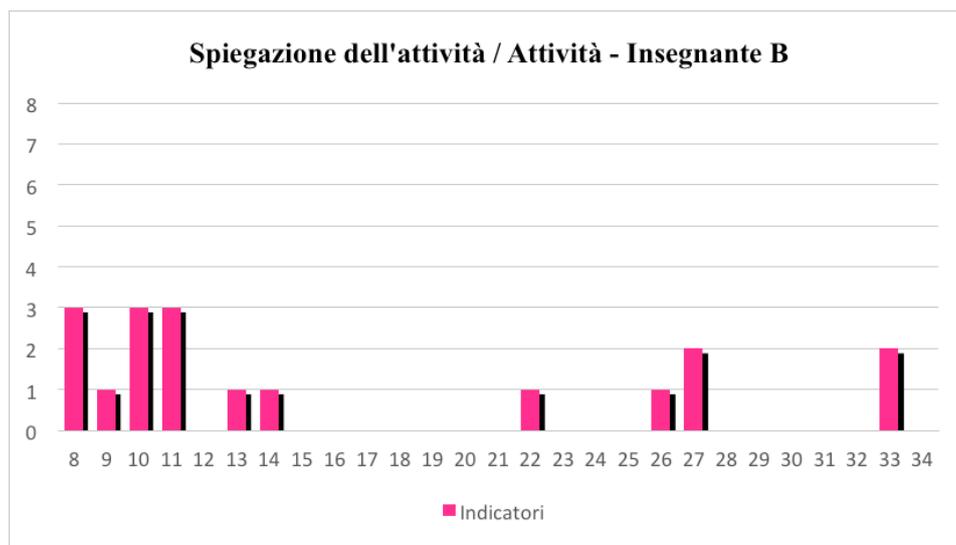


Il grafico mette in luce un'importante assenza di dati nella maggioranza delle sezioni, riferibili alla messa in atto di prassi didattiche di qualità da parte dell'insegnante osservato. Le categorie per le quali è stato possibile raccogliere i dati sono solamente due, quella della spiegazione e dello svolgimento dell'attività e quella riferita all'utilizzo di strumenti e materiali che, come evidenziato, ha una funzione puramente descrittiva.

Complessivamente, nelle 4 ore di osservazione, sono stati rilevati solo il 37% degli indicatori riferiti alla categoria della "spiegazione dell'attività/attività" e non sono stati raccolti ulteriori dati riferibili alle buone prassi didattiche in nessuna delle altre categorie.

L'istogramma seguente (figura 6) mostra i valori riferibili all'unica categoria osservata (per identificare gli indicatori fare riferimento all'Allegato C):

Fig. 6: i dati relativi alla categoria "spiegazione dell'attività/attività" – insegnante B



È fortemente evidente, anche da questo grafico, la mancanza dell'attuazione, da parte dell'insegnante B, di buone prassi riferibili ad una didattica che possa definirsi di qualità.

Sono stati infatti rilevati 10 *item* su un totale di 27, nelle complessive 4 ore di osservazione realizzata mediante l'utilizzo del PraDiVaP.

Dall'analisi dei dati appartenenti a questo studio di caso si evidenzia una carenza di professionalità preoccupante, confermata dalle osservazioni libere e da quelle effettuate con l'ausilio degli altri due strumenti.

Si delinea l'immagine di un docente che mette in atto pochissime prassi didattiche considerate come rispondenti ad un criterio di qualità, non ha competenze tali da non garantire l'attuazione di un proficuo processo di insegnamento-apprendimento. Ad esempio: la spiegazione e lo svolgimento dell'attività è totalmente mancante di una presentazione, infatti non sono stati raccolti dati nella specifica categoria. Inoltre non vengono svolti alcuni momenti di verifica, se non

sporadiche domande al gruppo classe che non possono essere in alcun modo considerate come esempi di valutazione formativa o sommativa. Conseguentemente l'insegnante non predispone nessun tipo di attività di recupero o rinforzo, poiché non è in grado di valutare gli obiettivi raggiunti dai suoi alunni. In sede di restituzione sono stati discussi con la docente i punti deboli della sua azione didattica, pur ottenendo scarsi risultati, poiché non è sembrata cosciente dei suoi limiti, imputando la colpa delle sue carenze al comportamento dei bambini.

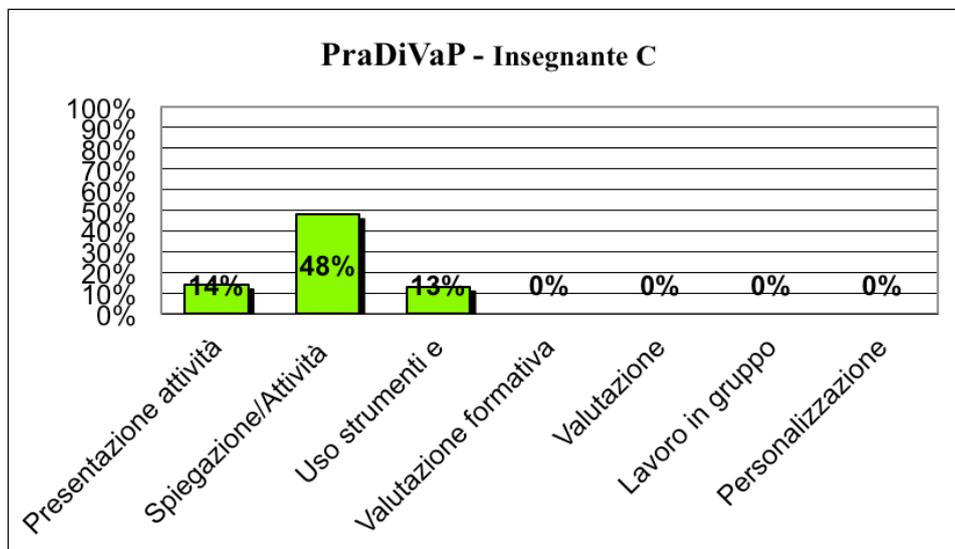
### *11.3.3. Insegnante C*

L'Insegnante C è titolare, congiuntamente all'insegnante B, di una classe I della scuola primaria "Luigi Donini" dell'IC 2 di San Lazzaro.

Anch'essa, nell'anno scolastico 2014-2015 ha partecipato per la prima volta al progetto sperimentale; nelle prime ore di osservazione libera è stata riscontrata una leggera influenza dell'osservatore sul comportamento del docente, dissoltasi dopo la prima giornata di inserimento in aula.

La figura 7 illustra la percentuale di indicatori osservati per ciascuna categoria del PraDiVaP, in riferimento alle prassi didattiche messe in atto dall'insegnante C.

Fig. 7: il grafico riassuntivo del PraDiVaP – Insegnante C



Le categorie per le quali è stato possibile raccogliere i dati sono solamente due, se si esclude quella dedicata all'utilizzo di strumenti e materiali, ovvero si tratta della "presentazione dell'attività" e della "spiegazione dell'attività/attività".

Anche in questo caso, come per il precedente, risulta evidente ad una prima vista del grafico, la scarsità di categorie osservate e degli indicatori in esse rilevati. Nello specifico durante la presentazione dell'attività è stata osservata la presenza del 14% degli *item* contenuti nello strumento (figura 8), mentre durante la spiegazione e lo svolgimento dell'attività ne sono stati rilevati il 48% (figura 9) (per identificare gli indicatori fare riferimento all'Allegato C).

Fig. 8: i dati relativi alla categoria “presentazione dell’attività” – Insegnante C

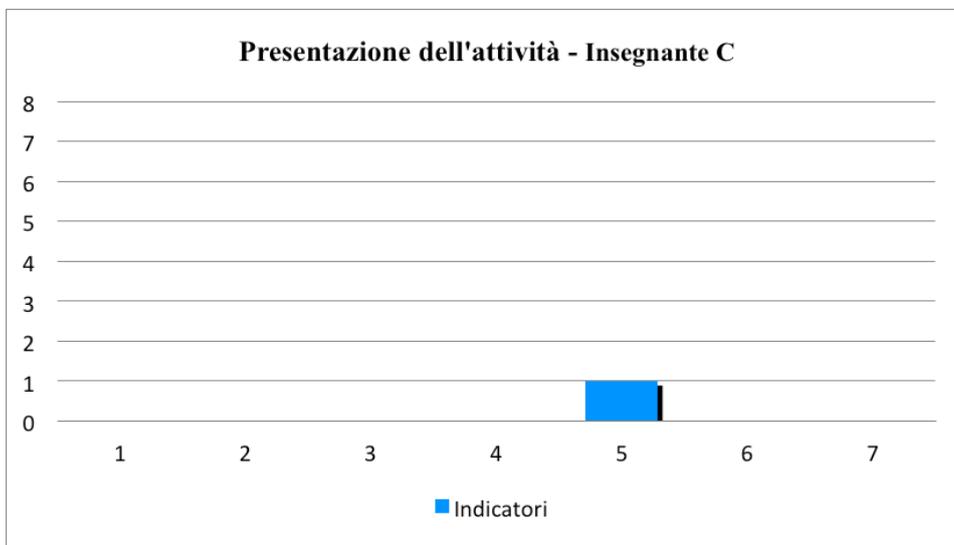
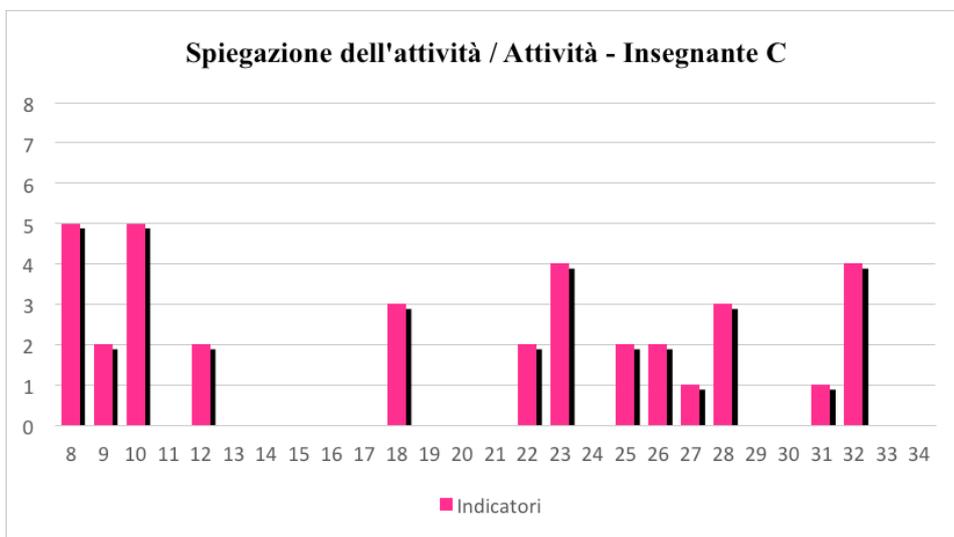


Fig. 9: i dati relativi alla categoria “spiegazione dell’attività/attività” – Insegnante C



Durante la presentazione dell’attività la docente ha messo in atto una sola prassi tra quelle incluse all’interno dello strumento e riferibili, secondo il costrutto alla base di esso, ad una didattica di qualità. Nello specifico, è stato osservato che l’insegnante presenta agli allievi le fasi di lavoro che dovranno seguire, ma sono

omesse tutte le azioni volte alla presentazione degli obiettivi, all'attivazione ed alcune finalizzate alla preparazione degli allievi circa l'attività che si andrà a compiere.

Ulteriori dati sono stati raccolti per la categoria della spiegazione e la realizzazione dell'attività, in particolare sono stati rilevati 13 indicatori sui 27 totali. La sotto categoria per la quale sono stati osservati il numero maggiore di *item* è quella dello stile comunicativo, pertanto la docente dimostra di avere una modalità comunicativa adeguata. Per le successive sezioni, anch'esse riferibili alla spiegazione dell'attività e alla sua effettuazione, non sono state rilevate un numero significativo di prassi da poter dimostrare una buona qualità della didattica messa in atto dalla docente.

Inoltre, come per l'insegnante B, non sono stati osservati momenti dedicati alla valutazione, si essa considerata nella sua accezione formativa sia in quella sommativa, al lavoro in gruppo dedicato al recupero e al potenziamento o alla personalizzazione.

In sede di restituzione è stato consegnato alla docente il report contenente i dati e i grafici derivanti dalle osservazioni effettuate. Rispetto alla sua collega (insegnante B), essa ha mostrato una buona consapevolezza delle proprie difficoltà e debolezze, imputando solo in parte la colpa ai comportamenti degli alunni, mostrando inoltre un forte bisogno di cambiare sede scolastica.

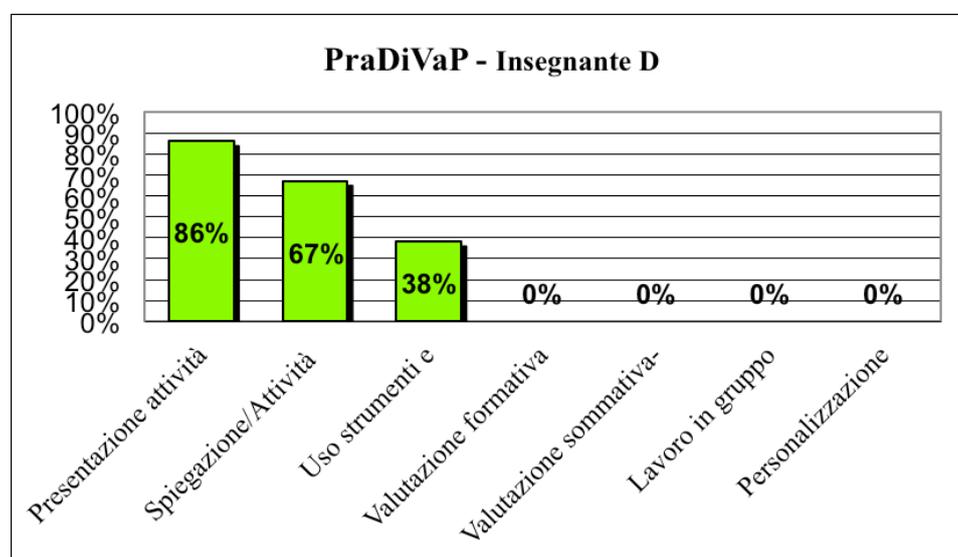
#### *11.3.4. Insegnante D*

L'Insegnante D è titolare di una classe I della scuola primaria "Franco Cesana" dell'IC 1 di Bologna. La sua partecipazione al progetto di ricerca è iniziato nell'anno scolastico 2012-2013 quindi, nel 2014-2015, periodo in cui sono stati raccolti i dati attraverso l'utilizzo dell'ultima versione del PraDiVaP, era per la docente il terzo di collaborazione.

L'influenza dell'osservatore ha avuto inizialmente un lieve effetto sugli alunni perché era per loro la prima volta che ospitavano un soggetto esterno nella loro classe. L'insegnante invece non sembrava essere in soggezione o influenzata dalla presenza dell'osservatore in quanto aveva già effettuato simili esperienze negli anni precedenti e, in un caso, con il medesimo ricercatore.

I dati inerenti le prassi didattiche, raccolti mediante l'uso del PraDiVaP, sono stati analizzati e sintetizzati nel grafico che segue (figura 10):

Fig. 10: il grafico riassuntivo del PraDiVaP – Insegnante D



Le numero di categorie osservate, anche per questo caso studio, è risultato molto esiguo: solamente due categorie su 6, se si esclude quella dedicata all'utilizzo di strumenti e materiali che, come più volte specificato, assume una funzione esclusivamente descrittiva.

Tuttavia, nelle due sezioni osservate, la docente ha dimostrato di mettere in atto una buona percentuale delle prassi didattiche contenute nello strumento: nella categoria della "presentazione delle attività" presenta un picco massimo dell'86%, mentre in quella della "spiegazione dell'attività/attività" sono stati rilevati il 67%

degli indicatori. Le figure 11 e 12 mostrano nel dettaglio i dati raccolti (per identificare gli indicatori fare riferimento all'Allegato C):

Fig. 11: i dati relativi alla categoria “presentazione dell'attività” – Insegnante D

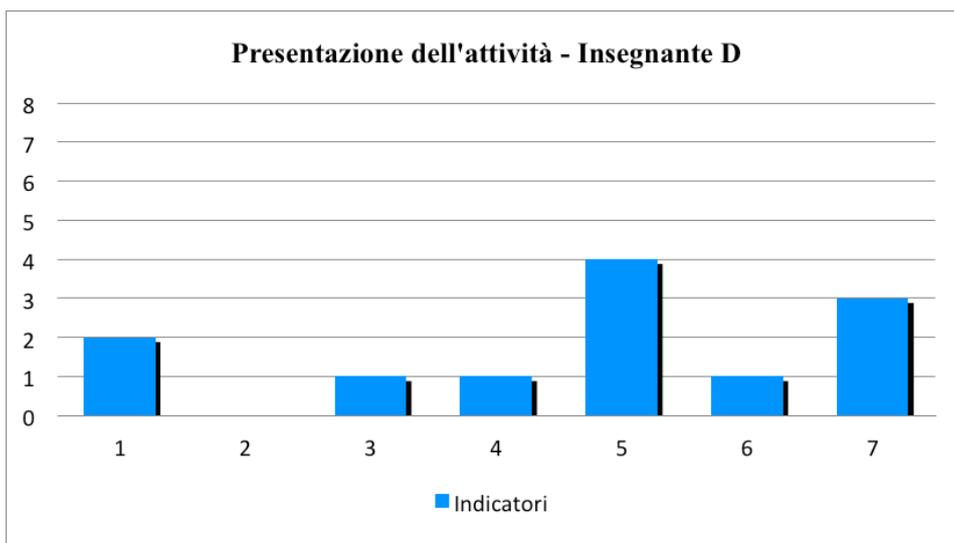
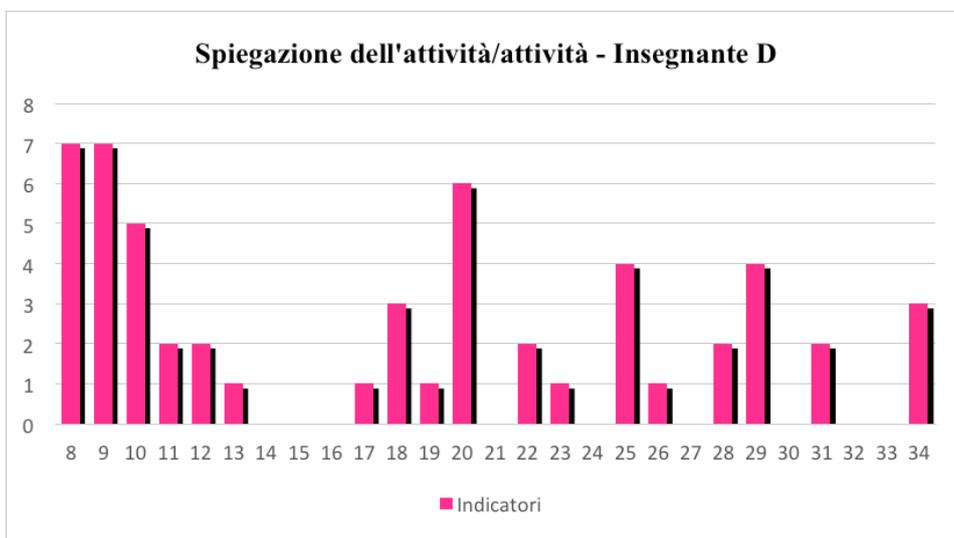


Fig. 12: i dati relativi alla categoria “spiegazione dell'attività/attività” – Insegnante D



Per quanto concerne la “presentazione dell’attività”, la docente mette in atto la maggioranza degli indicatori contenuti nel PraDiVaP, ad esclusione del numero 2: “Si accerta attraverso domande che tutti abbiano compreso gli obiettivi da raggiungere”. Il numero 5 invece (“Presenta agli allievi le fasi di lavoro che dovranno seguire durante l’attività.”) è stato registrato per 4 volte, dimostrando di essere una prassi ben consolidata della docente.

Pur essendo stato rilevato ciascun *item* per un esiguo numero di volte (ad eccezione del numero 5), limitatezza dovuta in particolar modo al tempo dedicato a questa sezione, è importante sottolineare la completezza dell’insegnante nel presentare l’attività: essa mette in atto pressappoco tutti i comportamenti ritenuti indice di una didattica di qualità.

Anche nella categoria dedicata alla spiegazione e allo svolgimento dell’attività la docente D dimostra di mettere in atto una buona percentuale di azioni didattiche contenute nello strumento: il 67%. Nello specifico sono stati rilevati 18 indicatori su 27, alcuni dei quali si sono presentati un elevato numero di volte: il numero 8, 9 e 20, i primi due appartenenti alla sotto categoria dello stile educativo ed il terzo a quella del controllo.

L’insegnante D, come i due casi che l’hanno preceduta in questa analisi, non ha mostrato nessuna prassi didattica riferibile alle categorie della valutazione (formativa e sommativa), del lavoro di gruppo e della personalizzazione.

In sede di restituzione è stata discussa con la docente l’importanza di effettuare momenti dedicati alla valutazione, sia con funzione formativa, sia con funzione sommativa, seguiti da momenti organizzati per gruppi di livello e dedicati al recupero e al potenziamento. L’insegnante ha convenuto con i ricercatori circa l’importanza di dedicare alle verifiche specifici momenti ma ha sostenuto con forza la scarsa utilità di sottoporre alunni di 6 e 7 anni a prove scritte di valutazione, in quanto a suo parere è sufficiente porre domande orali e possedere strumenti adeguati a registrarne le risposte, oltre ad effettuare un preciso ed attento controllo durante lo svolgimento delle attività e dei compiti realizzati

autonomamente dagli allievi. Per quanto concerne invece il lavoro in gruppo essa sostiene la difficoltà di organizzare e portare a termine un'attività di questo genere senza avere il supporto di un collega in compresenza e con bambini che stanno affrontando la loro prima esperienza di scolarizzazione, i quali ancora non possiedono, a suo parere, sufficienti competenze sociali e di autocontrollo per poter lavorare efficacemente in gruppo.

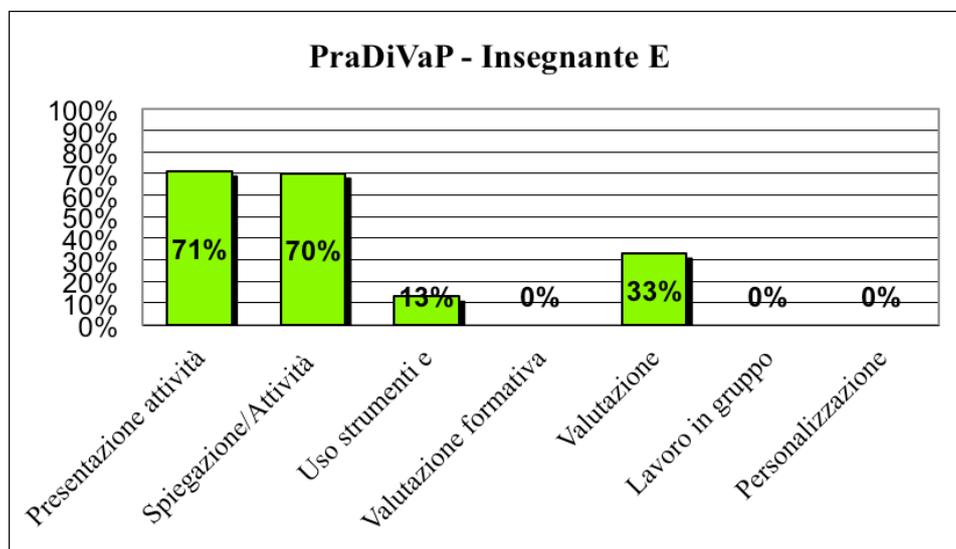
I dati raccolti nelle poche categorie disponibili restituiscono l'immagine delle prassi didattiche attuate da un'insegnante molto attenta alle esigenze e alle necessità dei suoi allievi, in grado di presentare e spiegare l'attività in modo adeguato ed utilizzando linguaggi diversi, in grado di raggiungere le diversità individuali dei soggetti a cui si rivolge.

#### *11.3.5. Insegnante E*

Il docente E insegna in una classe II della scuola primaria "Franco Cesana" dell'IC 1 di Bologna. La sua partecipazione al progetto di ricerca è iniziato nell'anno scolastico 2013-2014, quando ha preso parte al primo *try out* dello strumento ed è stata osservata da una delle laureande che hanno collaborato alla sperimentazione. Il 2014-2015, anno a cui si fa riferimento per i dati che si stanno analizzando, era per la docente il secondo anno di adesione alla ricerca e non ha mostrato particolare influenza per la presenza di un osservatore in classe, così come è avvenuto per gli alunni, poiché avevano già familiarizzato con la presenza di un soggetto esterno nel loro ambiente educativo.

Si intende procedere con l'analisi dei dati raccolti col PraDiVaP durante le 4 ore dedicate all'osservazione, analizzando, in primo luogo, il grafico seguente (figura 13), il quale fornisce una visione complessiva delle prassi didattiche messe in atto dell'insegnante E.

Fig. 13: il grafico riassuntivo del PraDiVaP – Insegnante E



Come si può evincere dalla lettura dell'istogramma, le categorie osservate sono state quelle della “presentazione dell'attività didattica”, “spiegazione dell'attività/attività”, “uso di strumenti e materiali” e “valutazione sommativa – prova scritta”.

In 2 su 3 sezioni osservate il docente ha messo in atto almeno il 70% delle prassi didattiche contenute nello strumento, in particolare ci si riferisce a quelle dedicate alla presentazione, alla spiegazione e alla realizzazione dell'attività. Mentre nella terza categoria osservata, quella dedicata alla valutazione sommativa, sono stati rilevati il 33% degli indicatori.

La categoria dedicata all'utilizzo di strumenti e materiali, come più volte dichiarato, non può essere considerata ai fini valutativi, ma ricopre una funzione puramente descrittiva.

Per entrare nel merito di ciascuna singola categoria, è indispensabile analizzare i grafici ad esse corrispondenti.

Le seguenti figure illustrano, rispettivamente, i dati relativi alla categoria della: “presentazione dell'attività didattica” figura 14), “spiegazione dell'attività /

attività” (figura 15) e “valutazione sommativa – prova scritta” (figura 16) (per identificare gli indicatori fare riferimento all’Allegato C).

Fig. 14: i dati relativi alla categoria “presentazione dell’attività” – Insegnante E

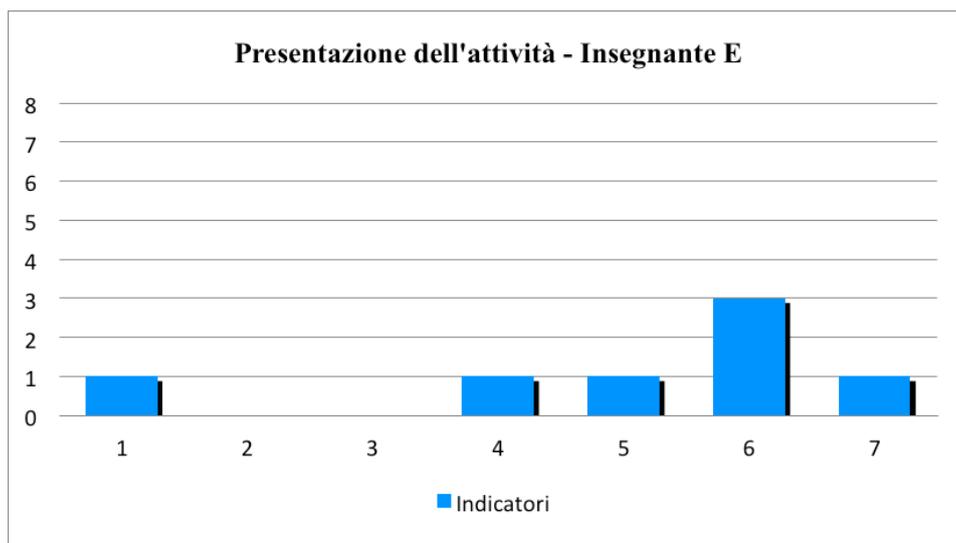


Fig. 15: i dati relativi alla categoria “spiegazione dell’attività/attività” – Insegnante E

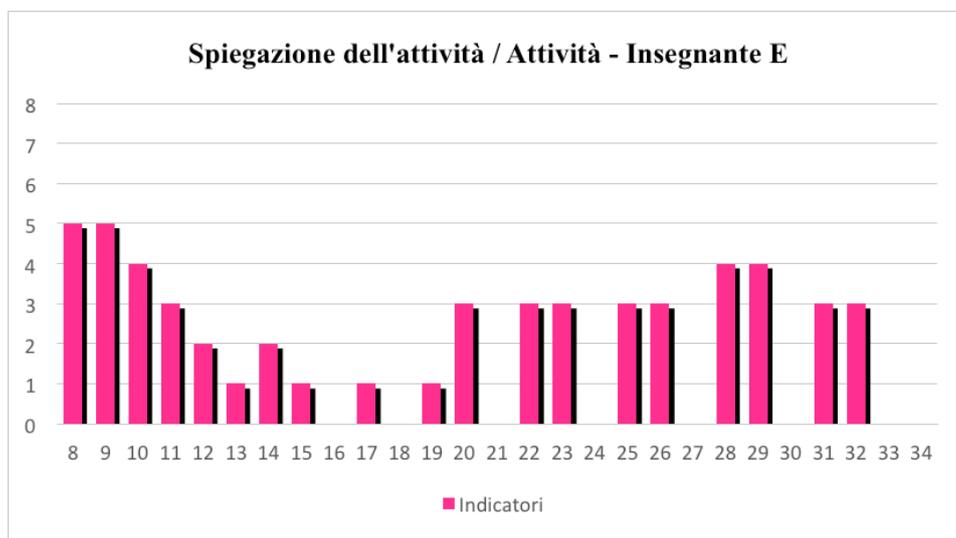
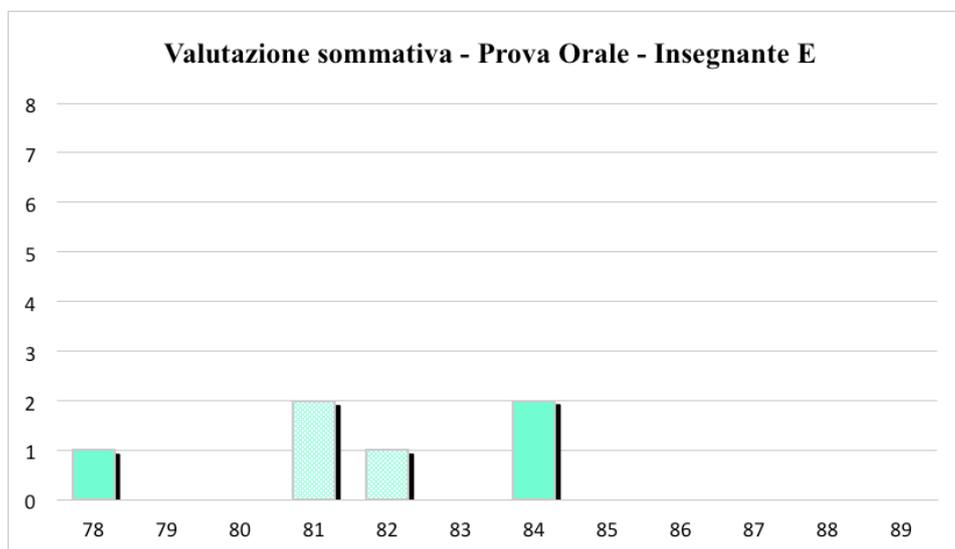


Fig. 16: i dati relativi alla categoria “valutazione sommativa” – Insegnante E



Durante la presentazione dell'attività la docente mette in atto 5 prassi sulle 7 contenute nello strumento, risultano essere mancanti 2 indicatori: uno connesso all'accertamento, attraverso domande, della comprensione degli obiettivi da parte degli allievi; l'altro riferito invece all'incentivare la curiosità e la motivazione all'apprendimento o all'attività.

L'istogramma contenente i dati relativi alla categoria della “spiegazione dell'attività/attività” mostra invece la presenza di 19 *item* rilevati su un totale di 27. In particolar modo quelli riferiti alla sotto categoria dello stile comunicativo e delle modalità d'interazione risultano essere osservati per un discreto numero di volte, dimostrando la presenza di prassi consolidate all'interno dell'azione didattiche dell'insegnante E.

Durante le 4 ore di osservazione mediante l'utilizzo del PraDiVaP si è potuto assistere anche all'attuazione di una prova orale di valutazione sommativa. Le buone prassi riscontrate sono state 4, sulle 12 complessive, due delle quali con funzione puramente descrittiva, inoltre non è stato utilizzato nessuno strumento utile alla registrazione delle risposte date dall'allievo. Si può facilmente affermare

che nonostante l'impegno profuso dell'insegnante nel verificare, nel modo più corretto possibile, l'acquisizione da parte degli allievi degli obiettivi posti, le sue azioni didattiche necessitano di essere modificate affinché possano definirsi di qualità e la prova di valutazione possa ricoprire la funzione per la quale è stata attuata.

Complessivamente, dall'analisi dei dati raccolti e sintetizzati nei grafici, emerge il profilo di una docente che mette in atto molte delle prassi didattiche contenute nella categoria della presentazione, della spiegazione e dello svolgimento dell'attività, mentre necessiterebbe di un'adeguata formazione per quanto concerne le prassi riferite alla valutazione sommativa.

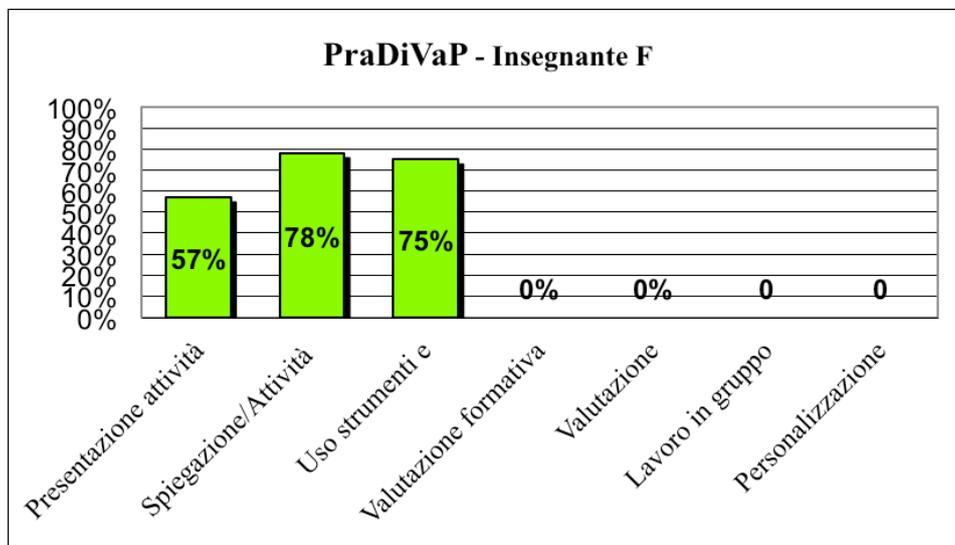
Anche in questo caso, come nei precedenti, non si è potuto assistere a momenti dedicati alla valutazione formativa, al lavoro in gruppo o ad attività volte alla personalizzazione.

#### *11.3.6. Insegnante F*

L'insegnante F è titolare di una classe IV della scuola "Silvani dell'IC 3 di Bologna. Si tratta dell'unico soggetto di sesso maschile osservato in questa indagine sperimentale. Egli ha partecipato alla ricerca, con una classe composta dai medesimi alunni, per tre anni consecutivi quindi, durante le osservazioni raccolte nell'ultimo anno scolastico (2014-2015), l'influenza dell'osservatore sul contesto e sui comportamenti dei soggetti coinvolti nell'azione didattica, è stata minima, in quanto erano già venuti in contatto con il ricercatore e familiarizzato con esso.

I dati raccolti mediante la somministrazione del PraDiVaP sono stati analizzati e riassunti nel seguente grafico (figura 17):

Fig. 17: il grafico riassuntivo del PraDiVaP – Insegnante F



L'istogramma mostra con chiarezza l'appartenenza dei dati raccolti a due categorie: quella della "presentazione dell'attività" e quella della "spiegazione dell'attività/attività" (escludendo, anche in questo caso, la sezione riferita all'utilizzo di strumenti e materiali).

Nella prima categoria evidenziata sono stati rilevati il 57% degli *item* contenuti, mentre nella seconda è possibile rintracciare un dato molto più alto: il 78%.

Le figure 18 e 19 mostrano con esattezza quali indicatori sono stati rilevati per ciascuna di esse (per identificare gli indicatori fare riferimento all'Allegato C):

Fig. 18: i dati relativi alla categoria “presentazione dell’attività” – Insegnante F

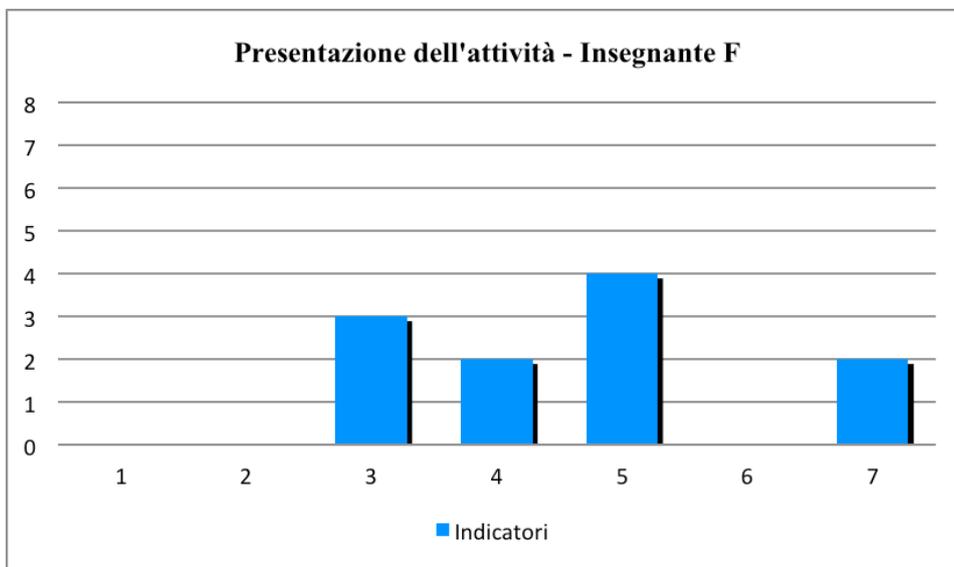
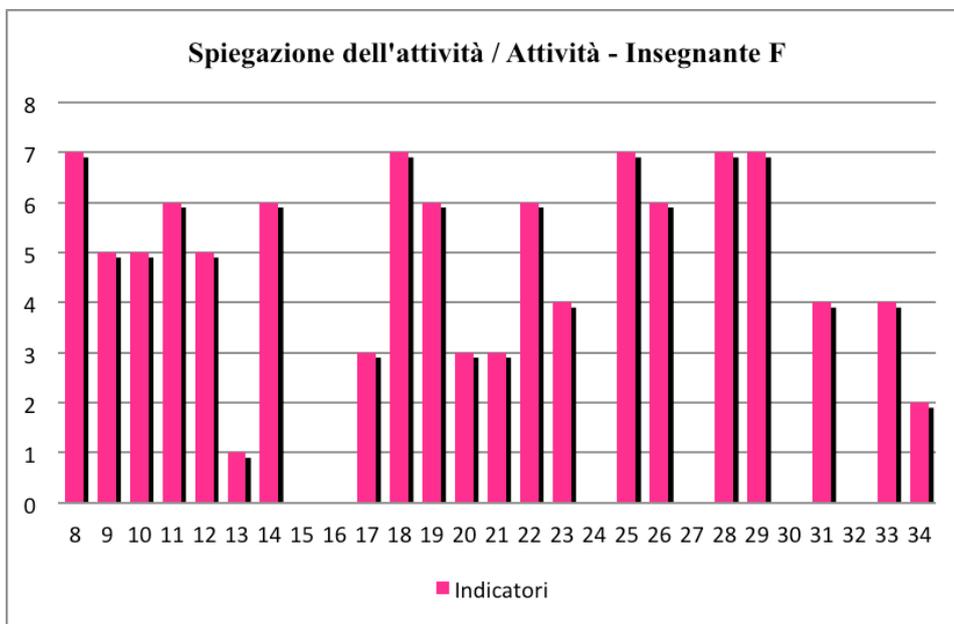


Fig. 19: i dati relativi alla categoria “spiegazione dell’attività/attività” – Insegnante F



La figura 18, riferita alla presentazione dell’attività, evidenzia la presenza di 4 indicatori sui 7 complessivi, risultano essere mancanti entrambi gli indicatori

relativi alla presentazione degli obiettivi e il numero 6: “Si accerta (facendo alcune domande al gruppo classe) che gli allievi posseggano i prerequisiti necessari per la comprensione del nuovo argomento/per la nuova attività”.

Nella categoria dedicata alla spiegazione e alla realizzazione dell’attività (figura 19) solo 6 *item* non sono stati osservati, su un totale di 27. Inoltre, la maggior parte dei comportamenti rilevati si è presentato con un’elevata frequenza: anche per l’insegnante F, come per alcuni dei casi precedentemente analizzati, gli indicatori che sono stati osservati per un numero maggiore di volte appartengono alla sotto categoria dello stile comunicativo, delle modalità d’interazione e, differentemente dagli altri casi studio, anche in quella del controllo.

Complessivamente l’analisi dei dati raccolti tratteggia la figura di un docente molto competente per quanto concerne l’area della spiegazione e dello svolgimento delle attività, sufficientemente competente invece per quanto concerne la fase che precede quella appena menzionata: la presentazione. Infatti egli ha mostrato di mettere in atto quasi tutte le prassi contenute nella categoria “spiegazione dell’attività/attività” del PraDiVaP, considerate secondo il costrutto di riferimento come sintomo di una didattica di qualità e la maggioranza di quelle contenute nella prima sezione, la “presentazione dell’attività”. È inoltre un docente che adotta uno stile comunicativo positivo ed efficace, mettendo in atto frequenti prassi di controllo nello svolgimento dell’azione didattica. Attento alle esigenze e alle diversità dei suoi alunni ritorna più volte sui passaggi difficili della spiegazione e ripete assiduamente le stesse informazioni facendo esempi appartenenti a diversi contesti. Controlla inoltre che essi abbiano capito facendo loro delle brevi domande e, durante lo svolgimento dell’attività, verifica frequentemente, passando tra i banchi, che stiano svolgendo gli esercizi correttamente.

Purtroppo non sono stati raccolti dati in merito alla valutazione (formativa o sommativa), al lavoro in gruppo o alle attività di personalizzazione, per cui non è

stato possibile ottenere una visione globale delle prassi didattiche messe in atto dall'insegnante F.

#### **11.4. Riflessione sui dati rilevati**

La misurazione della presenza degli indicatori rilevanti per la definizione di un buon insegnamento, effettuata mediante l'utilizzo del PraDiVaP, e l'analisi critica della situazione educativa osservata, hanno dato vita ad ulteriori interrogativi che hanno condotto i ricercatori a riflettere sulla tipologia e la ricorsività, o la frequenza, delle prassi didattiche osservate.

Per tale motivo si è deciso di procedere con un'ulteriore livello di analisi: i dati raccolti dalle osservazioni sistematiche condotte sui 6 casi studio sono stati analizzati in forma aggregata, al fine di fornire una lettura globale e complessiva delle prassi didattiche rilevate, che sia in grado di delineare la fisionomia didattica dei soggetti coinvolti, facendo affiorare alcuni elementi caratterizzanti le prassi didattiche dei sei casi-studio.

Tale analisi non ha alcuna pretesa di validità esterna, ma si limita ad un approfondimento sui 6 casi e le molteplici situazioni osservate; può inoltre fornire utili suggestioni, spunti di riflessione, funzionali alla prosecuzione della sperimentazione e all'apertura di ulteriori problemi di ricerca nell'ambito del *good teaching* e dell'insegnamento di qualità.

Per entrare nel merito dell'analisi effettuata, è necessario precisare come sono stati analizzati i dati raccolti per i 6 casi studio. In primo luogo è stata calcolata, per ciascun insegnante, la percentuale di rilevazione di ciascun *item*, ovvero con che frequenza (espressa con una percentuale) è stata rilevata la presenza di ogni specifico indicatore all'interno delle 4 ore di osservazione.

Successivamente è stata calcolata la percentuale media di ogni *item*: prese le percentuali di ciascun docente, è stata calcolata la media, utile alla costruzione di

un grafico in grado di fornire a colpo la frequenza di rilevazione di ciascuna prassi.

L'analisi dei dati ha previsto l'esclusione di tutti gli *item* dicotomici, poiché la maggioranza di essi, essendo domande che prevedono una risposta si/no e non necessitano di essere registrate più di una volta per ciascuna osservazione, assume un valore che non è equiparabile a quelli ottenuti dagli altri indicatori. Inoltre alcuni di essi ricoprono principalmente una funzione esplicativa della situazione oggetto d'osservazione, nello specifico si fa riferimento a tutti quegli indicatori che possono assumere punteggio 0, 4 o 8.

La categoria riferita all'utilizzo di strumenti e materiali è stata anch'essa analizzata, tuttavia è importante ricordare che non ha nessuna finalità valutativa, ma principalmente descrittiva: è funzionale a circoscrivere e definire il contesto educativo oggetto di studio.

Il grafico che segue (figura 20) illustra sinteticamente la percentuale media di ciascun indicatore, mentre nella che lo precede (tabella 2) sono riportati i valori percentuali medi riferibili a ciascun *item*, suddivisi nelle 8 categorie di cui è composto il PraDiVaP.

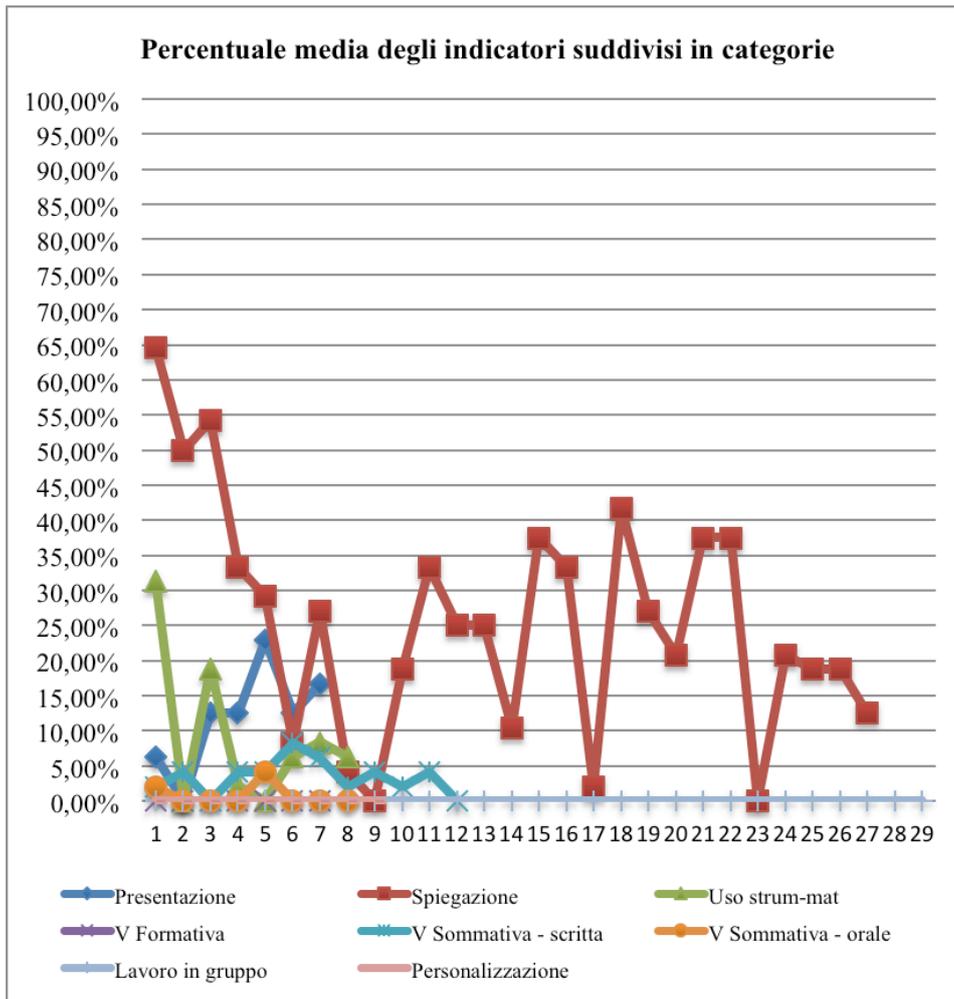
Tab. 2: i valori percentuali medi riportati da ciascun indicatore

Item	Presentazione dell'attività	Item	Spiegazione dell'attività/attività	Item	Uso di strumenti e materiali	Item	Valutazione formativa
1	6,25%	8	64,58%	36	31,25%	44	0,00%
2	0,00%	9	50,00%	37	0,00%	45	0,00%
3	12,50%	10	54,17%	38	18,75%	46	0,00%
4	12,50%	11	33,33%	39	2,08%	47	0,00%
5	22,92%	12	29,17%	40	0,00%	48	0,00%
6	12,50%	13	8,33%	41	6,25%	51	0,00%
7	16,67%	14	27,08%	42	8,33%	52	0,00%
		15	4,17%	43	6,25%	44	0,00%
		16	0,00%	36	31,25%	45	0,00%
		17	18,75%	37	0,00%	46	0,00%
		18	33,33%	38	18,75%		
		19	25,00%	39	2,08%		



				129	0,00%		
				130	0,00%		

Fig. 20: la percentuale media rilevata per ciascun indicatore, suddivisi in categorie



Il grafico mette chiaramente in luce l'ampia differenza numerica di osservazioni medie riportate per ciascuna sezione del PraDiVaP.

La categoria della "spiegazione dell'attiva/attività" è quella che presenta una percentuale maggiore di osservazione, toccando picchi del 64,58%, seguita da

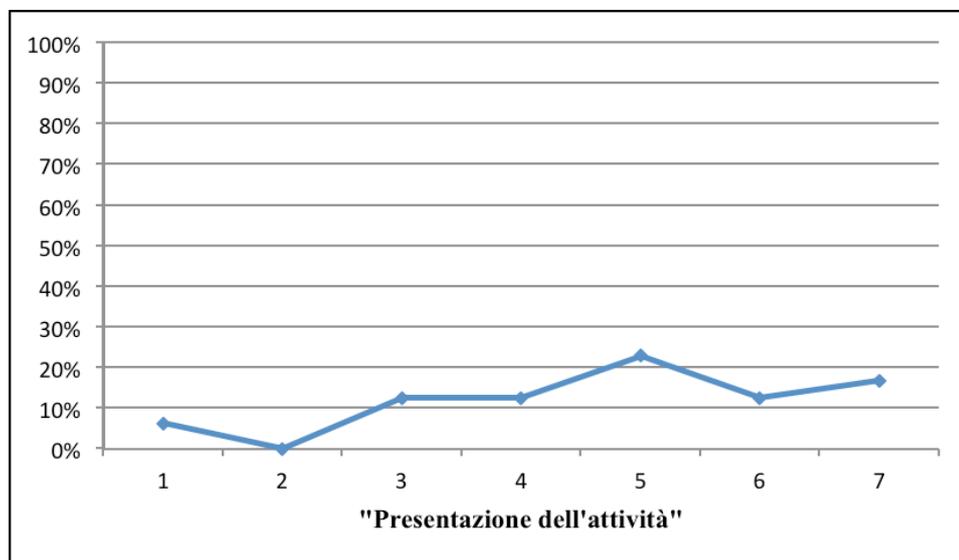
quella dedicata all'utilizzo di strumenti e materiali che, come più volte ripetuto, ha esclusivamente una funzione descrittiva, e da quella della "presentazione dell'attività".

Le sezioni dedicate alla valutazione sommativa con prova scritta e con prova orale riportano una percentuale minima di osservazioni, mentre quella della valutazione formativa, del lavoro in gruppo e della personalizzazione presentano delle rette coincidenti all'asse delle ascisse, quindi non hanno riportato nessuna osservazione.

Si passerà ora ad analizzare le singole sezioni che costituiscono lo strumento, seguendo l'ordine con le quali compaiono in esso, escludendo la categoria dedicata all'uso di strumenti e materiali perché non avente funzione normativa.

Il grafico seguente (figura 21) mostra la percentuale media di osservazioni riportate per ciascun indicatore della categoria "Presentazione dell'attività".

Fig. 21: la percentuale media rilevata per ciascun indicatore della categoria "presentazione dell'attività"



La categoria della presentazione dell'attività è composta di 7 indicatori, tra i quali sono uno di essi non è mi stato osservato: il numero 2: "Si accerta attraverso

domande che tutti abbiano compreso gli obiettivi da raggiungere.”. Quello che all’opposto presenta una media maggiore di osservazioni è il numero 5 “Presenta agli allievi le fasi di lavoro che dovranno seguire durante l’attività.”, ma nonostante ciò rimane un valore medio decisamente basso, pari al 22,92%.

La mancanza di dati relativi al secondo indicatore sembra essere collegata al valore molto basso riportato dal primo, anch’esso dedicato alla presentazione degli obiettivi dell’attività che si andrà a svolgere.

In generale, i 6 casi studio indagati hanno riportato una percentuale media di osservazioni per questa categoria molto bassa. Questa specificità potrebbe essere dovuta sia ad una scarsa conoscenza, da parte dei docenti, dell’importanza di questa fase preliminare a qualsiasi spiegazione o successiva azione didattica, sia potrebbe essere sintomo di un tempo molto ristretto dedicato a questo momento, nel quale proprio per la sua limitatezza temporale, vengono esplicate un numero molto esiguo di buone prassi.

La seconda sezione del PraDiVaP, dedicata alla spiegazione e alla realizzazione dell’attività, ha mostrato invece un andamento diverso da tutte le altre. La figura 22 illustra efficacemente quanto appena enunciato.

Fig. 22: la percentuale media rilevata per ciascun indicatore della categoria “spiegazione dell’attività/attività”



Il momento dedicato alla spiegazione e alla realizzazione dell’attività presenta una percentuale media molto alta se confrontata con le altre sezioni. Su 27 indicatori di cui è composta, solo 2 non sono mai stati osservati, ovvero il numero 16 “Si collega a concetti di altre discipline” e il numero 30 “Propone attività diversificate per livelli di apprendimento (in base alle difficoltà degli allievi)”, mentre un terzo ha riportato un valore medio molto basso, pari al 2,08% (si fa riferimento all’*item* numero 24 “Coinvolge gli allievi in drammatizzazioni e giochi di ruolo”).

La mancata rilevazione dell’indicatore riferito alla proposizione di attività diversificate per livello d’apprendimento sembra strettamente connesso alla mancanza di dati osservativi riferibili alla categoria del “lavoro in gruppo”, per due questioni principali: in primo luogo la categoria appena citata fa riferimento, nello specifico, alla predisposizione di attività di recupero o rinforzo, per gruppi di livello, derivanti da prove di valutazione formativa; in secondo luogo l’*item* 30 presuppone la possibilità di dividere i bambini in gruppi, a seconda del livello di conoscenze acquisite o di obiettivi raggiunti.

All'opposto invece alcuni indicatori hanno ottenuto percentuali medie di osservazione molto alte, come ad esempio l'*item*:

- 8 – “Usa un linguaggio chiaro e ordinato per presentare gli argomenti/le attività” – 64,58%
- 10 – “Enfatizza i concetti importanti facendo delle pause, aumentando il tono di voce, parlando lentamente, ...” – 54,17%
- 9 – “Usa uno stile di comunicazione vario (tono di voce, lentezza e velocità, serietà e scherzo, ...)” – 50,00%
- 25 – “Coinvolge gli allievi in compiti operativi (li fa provare in modo concreto...)” – 41,67%.

Le prassi didattiche che presentano una percentuale di osservazione superiore alle altre si riferiscono in 3 casi su 4 (ovvero gli *item* 8, 9 e 10) allo stile comunicativo adottato dall'insegnante, mentre l'ultimo fa riferimento più specificatamente alle modalità di interazione. Le sotto categorie dedicate alla spiegazione e al controllo rientrano nell'andamento medio basso della categoria (se si escludono i 4 indicatori che supero il 40%), riflettendo l'immagine di un docente che mette in atto buone prassi comunicative, ma più debole sotto l'aspetto del controllo della sua azione didattica e della spiegazione, che dovrebbe essere accurata, diversificata, connessa con gli apprendimenti precedenti e in grado di facilitare la comprensione da parte di tutti gli studenti

A differenza di quanto è avvenuto nelle altre categorie, per tutti gli insegnanti osservati è stato possibile rilevare dati riferibili alla spiegazione e allo svolgimento dell'attività. Essi hanno inoltre mostrato di mettere in atto almeno 10 buone prassi tra le 27 contenute nella sezione.

Complessivamente, quella della “spiegazione dell'attività/attività” si dimostra la categoria con percentuali medie di osservazione più alte, ciò sta a significare una profonda predilezione dei 6 casi studio verso la messa in atto di azioni didattiche finalizzate a tale scopo, pur mostrando al suo interno una diversificazione evidente tra le prassi maggiormente messe atto e quelle invece meno praticate.

La categoria che segue, all'interno del PraDiVaP, è quella della valutazione formativa, per la quale non sono stati raccolti dati durante le ore di osservazione. Ciò evidenzia la mancanza di un'adeguata formazione degli insegnanti in merito all'importanza dell'attuare prove di valutazione formativa, che possano definirsi tali perché rispondenti a specifici criteri che le contraddistinguono dalle prove di verifica tradizionalmente realizzate dai docenti.

Si passerà ora ad esaminare la categoria della valutazione sommativa realizzata mediante prova scritta o orale. Le figure 23 e 24 mostrano la percentuale media dei dati rilevati:

Fig. 23: la percentuale media rilevata per ciascun indicatore della categoria "valutazione sommativa - prova scritta"

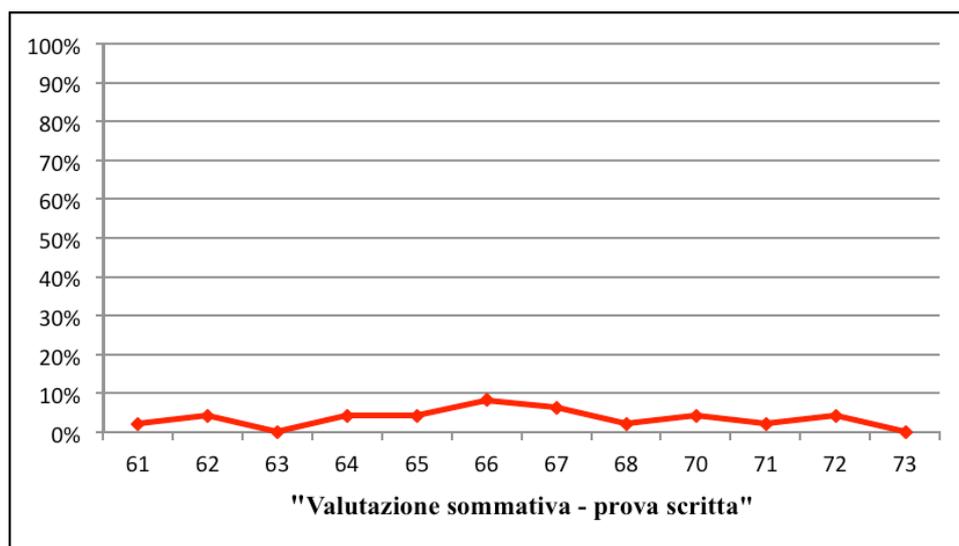
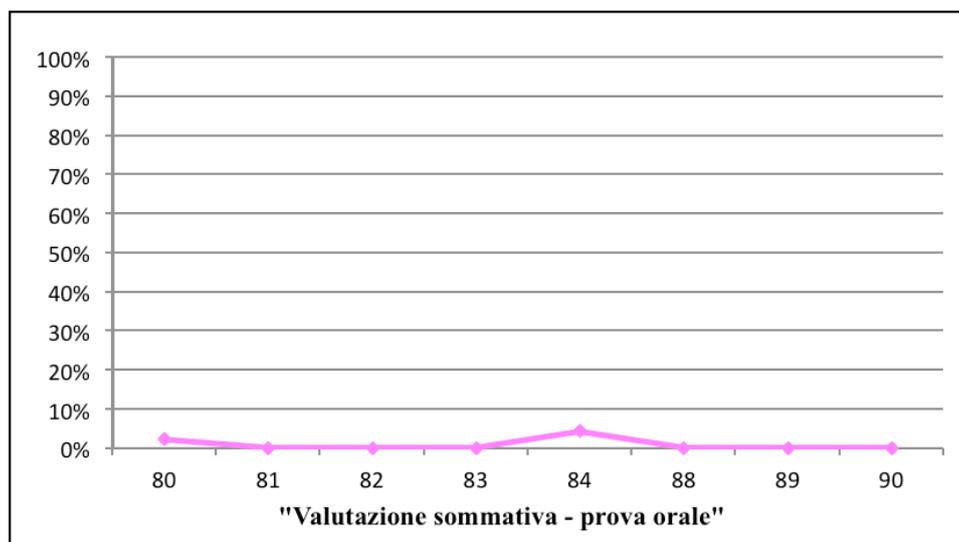


Fig. 24: la percentuale media rilevata per ciascun indicatore della categoria “valutazione sommativa - prova orale”



In entrambe le categorie, ovvero quella della “valutazione sommativa – prova scritta” e quella della “valutazione sommativa - prova orale”, sono stati rilevati un numero decisamente esiguo di dati.

Le percentuali medie di osservazione conseguite da ciascun indicatore sono indiscutibilmente basse e nella maggior parte dei casi, per quanto concerne la prova orale, di valore pari a zero. Tali dati mettono in evidenza una scarsa variabilità delle prassi didattiche agite dall’insegnante durante le ore scolastiche, il quale ripropone generalmente lo stesso modello d’azione e le stesse scelte educative.

In entrambi i casi, inoltre, i dati sono stati rilevati su una sola docente. Nello specifico, nel caso della prova scritta si tratta dell’insegnante A, mentre nel caso della prova orale ci si riferisce all’insegnante E; pertanto la percentuale media assume valori molto bassi per tutti gli indicatori rilevati. Anche in questo caso, come in quello della valutazione formativa, si dimostra una mancanza di formazione in merito a questo importante ramo della didattica.

Le successive due categorie presenti nel PraDiVaP, ovvero quella del “lavoro in gruppo” e quella della “personalizzazione – attività laboratoriali”, purtroppo non hanno dato risultati migliori della precedente: per entrambe non sono stati raccolti dati, mettendo in luce una forte carenza, tra le prassi didattiche messe in atto dall’insegnante, in riferimento a due categorie che dovrebbero trovare spazio all’interno del processo di insegnamento-apprendimento, in quanto ricoprono funzioni essenziali, volte al recupero e al potenziamento (in seguito ad una valutazione formativa), o allo sviluppo dei “talenti personali”.

L’analisi dei dati ricavati dalle osservazioni condotte sui sei insegnanti (definiti casi-studio) durante lo studio pilota lascia emergere l’immagine di un docente che non mette in atto con completezza tutte le azioni didattiche che sarebbero necessarie a condurre un buon processo di insegnamento-apprendimento, in grado di attuare buone prassi riferibili al momento della presentazione o, ancor più, della spiegazione dell’attività, ma totalmente carente per quanto concerne la valutazione, sia essa considerata nella sua funzione formativa sia in quella sommativa, il lavoro in gruppo e le attività volte alla personalizzazione.

La maggior parte dei dati ricavati dallo studio pilota è riconducibile al momento della spiegazione e della conduzione delle attività, dalla loro analisi emergono alcuni elementi interessanti: i docenti dimostrano una forte attenzione verso i bisogni educativi e personali dei propri alunni, durante la spiegazione utilizzano un linguaggio chiaro ed ordinato, enfatizzano i concetti importanti e controllano frequentemente che i propri studenti abbiano capito attraverso brevi domande.

All’opposto, come più volte specificato, gli insegnanti dedicano poco tempo alla valutazione formativa e sommativa, al lavoro in gruppo e alle attività volte alla personalizzazione.

Nello specifico, in riferimento alla valutazione esiste un enorme *gap* tra ciò che le teorie di riferimento definiscono come buone pratiche e le azioni didattiche dai docenti: essi non dimostrano di possedere una buona preparazione e le prassi messe in atto non sono supportate da conoscenze teoriche. Tale divario sarebbe

spiegabile dall'assenza di un'adeguata cultura sulla valutazione e dalla mancanza di un *training* specifico per gli insegnanti.

I molteplici dati raccolti durante le osservazioni dei 6 casi studio hanno dato vita a numerose suggestioni e spunti di riflessione che hanno condotto i ricercatori ad individuare la necessità di approfondire quegli aspetti della didattica per i quali non sono stati raccolti dati durante lo studio pilota. Nel seguente paragrafo verrà illustrato un approfondimento sul tema della valutazione e del lavoro di gruppo che è stato condotto nell'anno scolastico 2015-2016 su due insegnanti appartenenti ai sei casi studio.

### **11.5. Il focus sulla valutazione e sul lavoro di gruppo**

Nella prima parte dell'anno scolastico 2015-2016 vi è stata una prosecuzione dello studio pilota, con l'intento di approfondire le sezioni del PraDiVaP che non erano state fin d'ora osservate, o, perlomeno, quelle nelle quali erano stati raccolti il minor numero di dati. Si fa riferimento, nello specifico, alle seguenti categorie:

- valutazione formativa;
- valutazione sommativa – prova scritta;
- valutazione sommativa – prova orale;
- lavoro in gruppo;
- personalizzazione – attività laboratoriali.

L'indagine è proseguita con il coinvolgimento di due docenti tra i casi studio osservati durante lo studio pilota: l'insegnante A e l'insegnante F. La scelta dei soggetti è stata dettata da motivazioni contingenti riguardanti principalmente la loro volontà a partecipare, le osservazioni raccolte negli anni precedenti e le loro competenze in materia di valutazione.

Nello specifico è stato individuato il docente A perché, in primo luogo, è stato uno dei pochi soggetti che ha attuato momenti di valutazione (durante le 4 ore di raccolta dei dati previste dal PraDiVaP); in secondo luogo perché durante le osservazioni svolte in precedenza ha mostrato di svolgere le prove di valutazione in modo adeguato e competente; ha proposto agli alunni numerosi lavori in gruppo che, purtroppo, non sono stati osservati mediante l'utilizzo dello strumento.

L'insegnante, inoltre, si è mostrato, durante i momenti dedicati alla restituzione dei dati raccolti, particolarmente interessato al tema della valutazione e del lavoro di gruppo, manifestando l'intenzione di modificare e migliorare le proprie prassi didattiche per un'innovazione professionale.

L'insegnante F, invece, durante l'incontro di restituzione avvenuto a maggio 2015 (per i dati raccolti nel precedente anno scolastico) ha richiesto spontaneamente di poter essere osservato anche nell'anno successivo. La sua necessità di esser nuovamente valutato da un osservatore esterno e con uno strumento strutturato, è stata sollecitata, secondo il parere del docente, dalle riflessioni emerse grazie all'analisi dei dati raccolti durante l'osservazione realizzata per lo studio pilota e per il *try out* dello strumento. In entrambe le indagini non erano stati rilevati dati riferibili a momenti dedicati alla valutazione (sia formativa, sia sommativa) né al lavoro in gruppo, pertanto l'insegnante ha ritenuto importante poter conoscere i propri punti di forza e di debolezza su tali tematiche, al fine di migliorare le proprie azioni didattiche.

Purtroppo, durante l'osservazione del caso F, si sono presentati numerosi imprevisti, dovuti principalmente ad alcune problematiche emerse nei primi mesi di scuola nella classe di titolarità dell'insegnante, motivo per cui la disponibilità del docente è stata limitata, così come, di conseguenza, il tempo a disposizione per essere osservato durante le attività interessanti per questa fase della ricerca.

Pertanto i dati raccolti sono riferibili ad un numero esiguo di ore e non possono essere considerati rappresentativi per un focus di approfondimento sulle tematiche

in oggetto. Tuttavia possono ugualmente essere uno spunto per riflettere su quanto rilevato, con l'obiettivo di proporre all'insegnante F di completare l'iter osservativo durante il secondo quadrimestre, se la situazione in classe si sarà stabilizzata.

Il docente A è stato invece osservato per un numero adeguato di ore tale da poter avere un discreto approfondimento sui temi della valutazione sommativa e del lavoro di gruppo.

Le categorie riferite alla valutazione formativa e alla personalizzazione non sono state osservate, mentre quella della valutazione sommativa con prova orale ha riportato un numero esiguo di osservazioni, pertanto il focus non può considerarsi esaustivo e le sezioni in oggetto meritano ulteriori approfondimenti.

La tabella 3 mostra i minuti di osservazione (e il numero di rilevazioni effettuabili - si ricorda che i dati vengono rilevati per ogni sessione di 30 minuti) realizzati per ciascuna categoria, suddivisi per i due soggetti implicati nell'indagine.

Tab. 3: tempo di osservazione per ciascuna categoria – insegnante

<i>CATEGORIE</i>	<i>INSEGNANTE A</i>	<i>INSEGNANTE F</i>	<i>TOTALE</i>
<i>Valutazione formativa</i>	0 minuti	0 minuti	0 minuti
<i>Valutazione sommativa – prova scritta</i>	300 minuti (10 rilevazioni)	90 minuti (3 rilevazioni)	390 minuti
<i>Valutazione sommativa – prova orale</i>	60 minuti (2 rilevazioni)	30 minuti (1 rilevazione)	90 minuti
<i>Lavoro in gruppo</i>	390 minuti (13 rilevazioni)	90 minuti (3 rilevazioni)	480 minuti

<i>Personalizzazione – attività laboratoriali</i>	0 minuti	0 minuti	0 minuti
---	----------	----------	----------

Come emerge chiaramente dalla tabella, vi è una forte disparità tra i minuti riferiti ai dati raccolti per l'insegnante A e quelli invece riferiti all'insegnante F; in nessuna categoria essi risultano comparabili, se non in quella della "valutazione sommativa – prova orale", dove il tempo in cui sono stati raccolti i dati ('60 per il caso A e '30 per il caso F) è talmente esiguo che non risultano essere neanche rappresentativi della sezione.

Sono proposti di seguiti i grafici riassuntivi di ogni categoria per ciascuno dei due insegnanti, accompagnati da un istogramma dove sono inseriti i dati di entrambi i soggetti. Quest'ultimo grafico non vuol essere utilizzato come strumento per paragonare le prassi didattiche messe in atto dai due soggetti in quanto, come ben specificato, essi non sono stati osservati per lo stesso numero di ore, quindi i dati ricavati non sono "quantitativamente" confrontabili. L'istogramma riassuntivo vuol essere solo un'esemplificazione di come potrebbero essere tali dati in vista di una possibile prosecuzione e di un ipotetico sviluppo della ricerca sperimentale.

Le figure seguenti (figure 25, 26 e 27) illustrano la categoria della "valutazione sommativa – prova scritta":

Fig. 25: i dati rilevati per la categoria della “valutazione sommativa - prova scritta” -  
Insegnante A

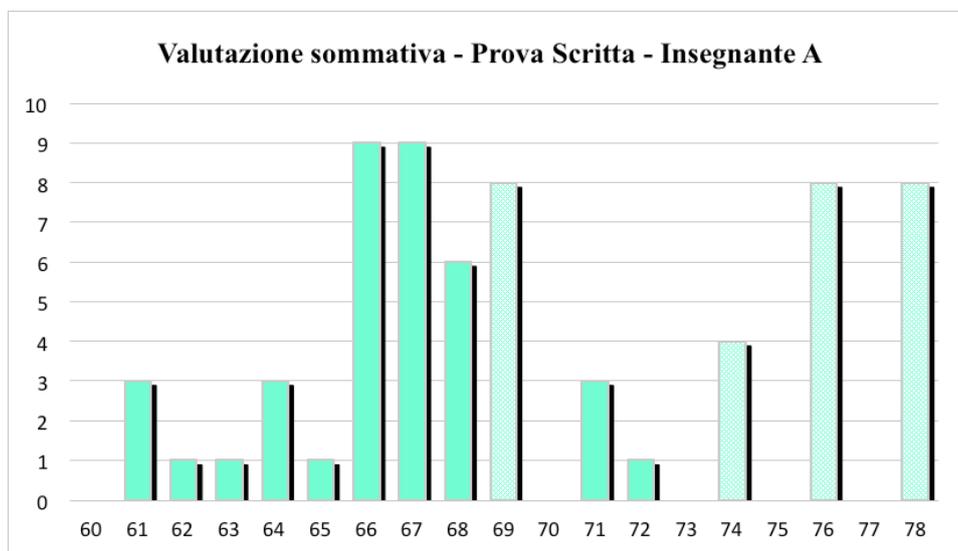


Fig. 26: i dati rilevati per la categoria della “valutazione sommativa - prova scritta” -  
Insegnante F

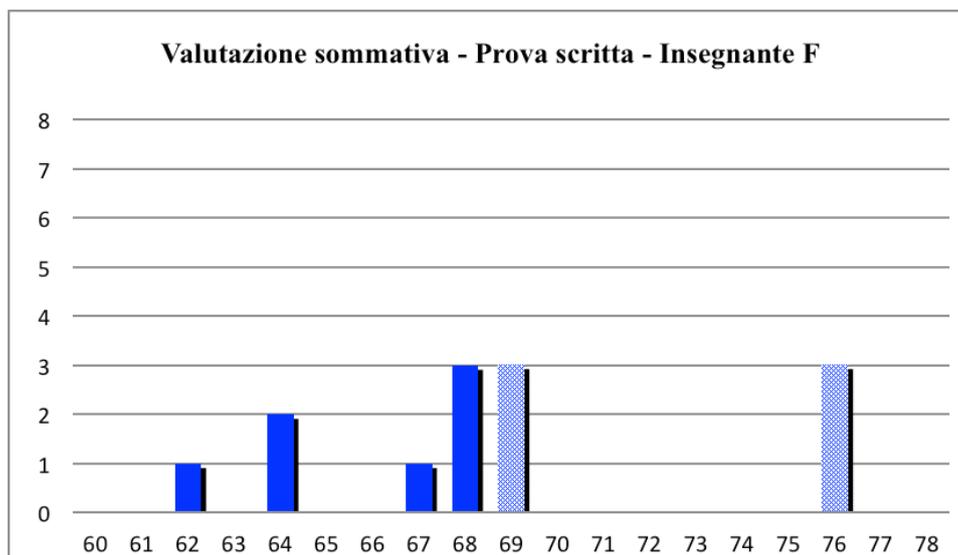
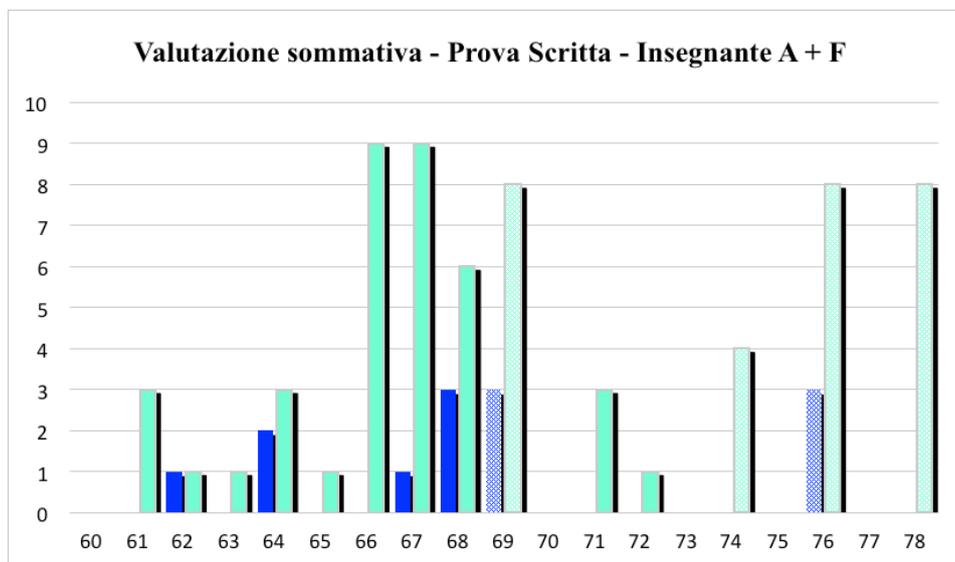


Fig. 27: i dati rilevati per la categoria della “valutazione sommativa - prova scritta” -  
Insegnante A + Insegnante F



L'insegnante A mette in atto 14 prassi didattiche sulle 19 contenute nella categoria “valutazione sommativa – prova scritta” del PraDiVaP, quindi, complessivamente, si può affermare che possiede buone competenze in riferimento all’attuazione di prove scritte riferite ad una valutazione con funzione sommativa. Se si vanno ad analizzare gli indicatori non osservati emerge una carenza nella restituzione e nella correzione, per quanto concerne la presentazione dei criteri di valutazione, l’analisi e la discussione con degli errori con gli allievi che hanno avuto maggiori difficoltà, l’annotazione sulle prove di un commento analitico riferito alle singole prestazione dell’alunno.

Inoltre, come accade anche per l’insegnante F, la somministrazione delle verifiche non è stata proceduta dalla realizzazione di attività didattiche differenziate per allievi che hanno presentato difficoltà simili e la prova stessa non contestualizza le abilità da verificare entro contesti concreti e autentici.

Complessivamente il docente A appare abbastanza competente, pur avendo ancora numerosi aspetti su cui lavorare ed innovare la propria didattica.

Per l'insegnante F invece sono state rilevate solo 6 prassi su un totale di 19, pertanto il soggetto non sembra possedere buone competenze in materia di valutazione. Tuttavia, come accennato, tale carenza potrebbe derivare dal numero ristretto di osservazioni effettuate per la categoria e non dipendere esclusivamente dalle capacità didattiche del docente.

Le figure 28, 29 e 30 si riferiscono invece alla categoria della valutazione sommativa – prova orale:

Fig. 28: i dati rilevati per la categoria della “valutazione sommativa - prova orale” - Insegnante A

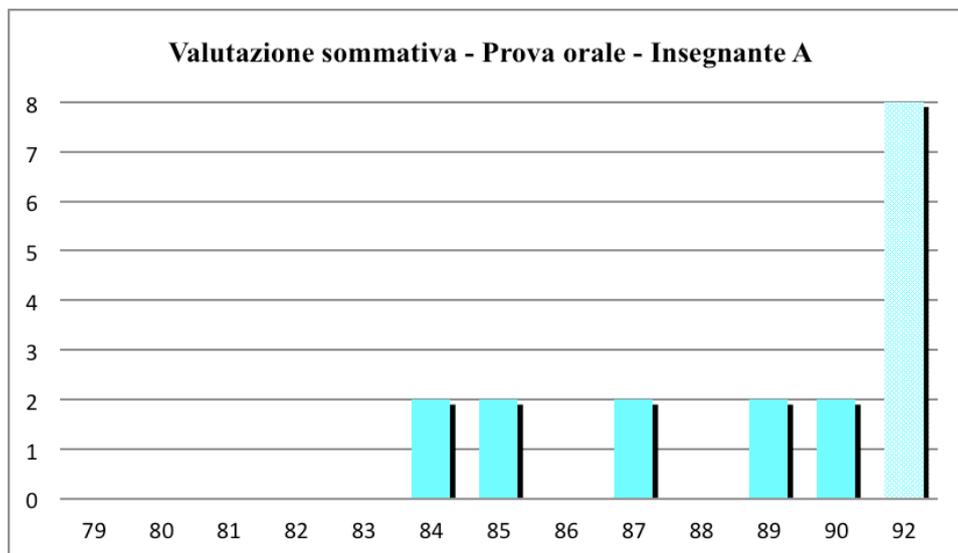


Fig. 29: i dati rilevati per la categoria della “valutazione sommativa - prova orale” - Insegnante F

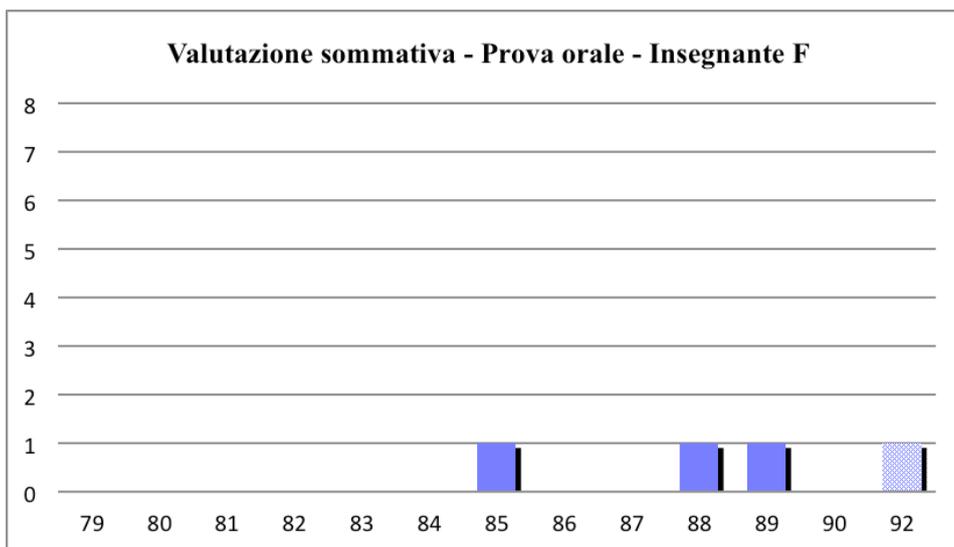
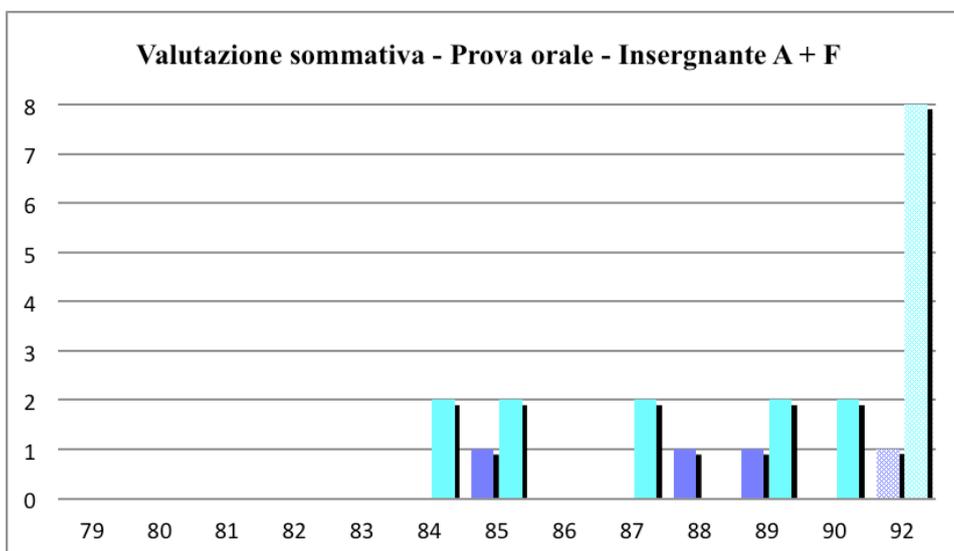


Fig. 30: i dati rilevati per la categoria della “valutazione sommativa - prova orale” - Insegnante A + Insegnante F



I grafici mettono in evidenza, per entrambi gli insegnanti coinvolti nella sperimentazione, la messa in atto di poche prassi considerate di qualità, mancanza

che si presuppone sia dovuta ad un tempo di osservazione molto limitato o alla scarsa abitudine di effettuare prove orali che rispettino criteri di qualità e permettano effettivamente di verificare l'acquisizione di conoscenze da parte degli allievi. Infatti, per l'insegnante A la categoria in oggetto è stata osservata per 60 minuti, mentre per l'insegnante B ci si riferisce a dati raccolti in 30 minuti, un lasso di tempo davvero esiguo.

In entrambi i casi non è possibile effettuare nessuna particolare interpretazione sui dati raccolti, se non supporre che l'aver osservato entrambe le categorie della valutazione, soprattutto nel caso dell'insegnante F, per un periodo di tempo così ristretto, lascia pensare che alla valutazione sommativa siano dedicati pochi momenti all'interno della situazione educativa.

Una sorte migliore spetta al lavoro in gruppo, anch'esso elemento isolato e poco costante all'interno del processo didattico. Le figure seguenti (figure 31, 32 e 33) mostrano i dati raccolti in 390 minuti di osservazione, per l'insegnante A, e 90 minuti, per l'insegnante F.

Fig. 31: i dati rilevati per la categoria del "lavoro in gruppo" - Insegnante A

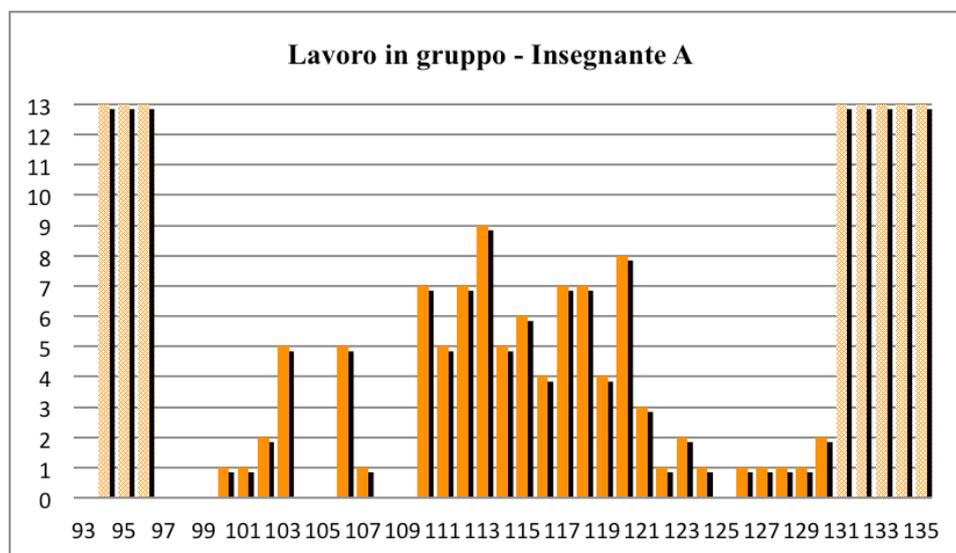


Fig. 32: i dati rilevati per la categoria del “lavoro in gruppo” - Insegnante F

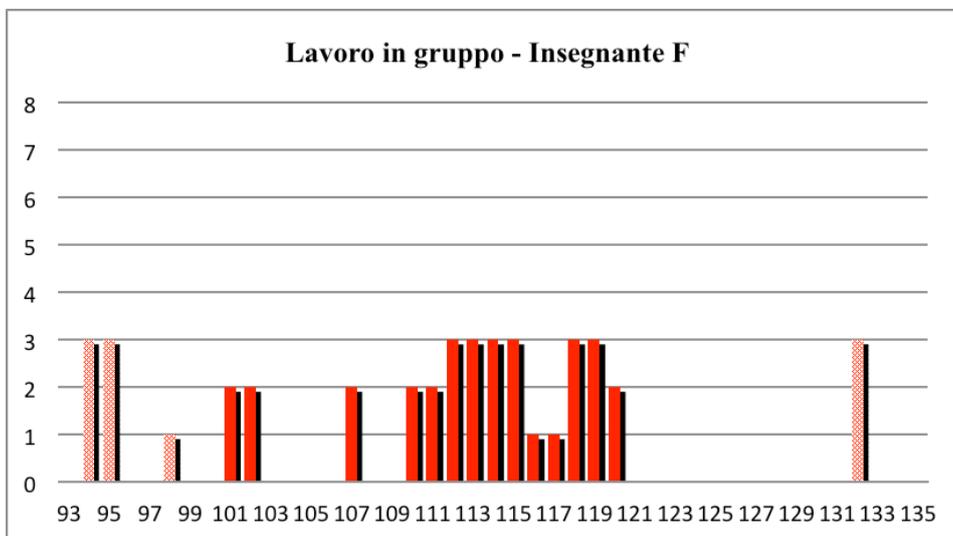
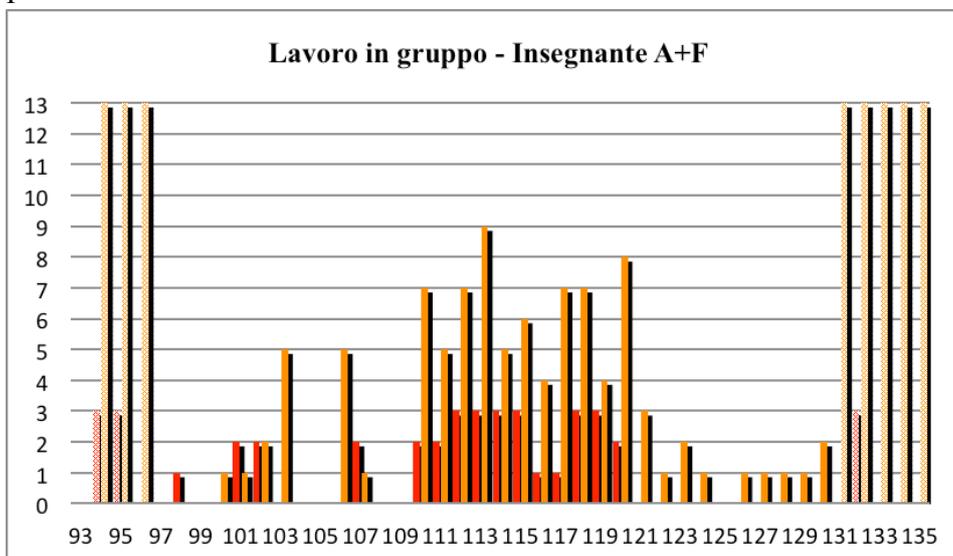


Fig. 32: i dati rilevati per la categoria del “lavoro in gruppo” - Insegnante A + Insegnante F



L'insegnante A attua abitualmente lavori in gruppo, utilizzandoli come strumenti di rinforzo per l'acquisizione delle conoscenze (ad esempio in storia) o come attività di recupero per gli alunni che hanno carenze sul piano della ortografia, della produzione scritta o della rielaborazione del testo.

Le numerose buone prassi che mette in atto riflettono un'altrettanto buona capacità di organizzazione e presentazione del lavoro da svolgere, ottime modalità di interazione e controllo durante lo svolgimento dell'attività, buone competenze nel proporre differenti tipologie di valutazione e variegate procedure di restituzione. L'insegnante generalmente utilizza delle griglie di autovalutazione da compilare singolarmente o in gruppo, che vanno a costituire una parte della valutazione finale del lavoro svolto, nella quale ricadono diverse prestazioni, tra le quali: l'efficacia del gruppo, l'elaborazione grafica del cartellone, l'esposizione e la presentazione, il contenuto, il voto espresso dalla classe, il voto espresso dagli esperti.

Durante il tempo dedicato allo svolgimento dell'attività l'insegnante: osserva gli allievi raccogliendo informazioni analitiche sul loro comportamento; gira fra i gruppi controllando l'andamento del lavoro, dando sostegno a chi ne ha bisogno (spiegazioni, materiali aggiuntivi, *feedback*, ...) o, in generale, a tutti i gruppi; incoraggia il lavoro di ciascun gruppo sollecitando l'impegno di tutti; stimola con parole e gesti il confronto e la discussione fra i allievi; lascia loro la possibilità di scegliere come svolgere l'attività proposta non imponendo un'unica modalità; dà spazio, ascolta e risponde alle domande e alle curiosità degli allievi; incoraggia e valorizza i diversi contributi evitando ogni etichettamento.

In generale dall'analisi dei dati raccolti emerge l'immagine di un insegnante che mette in atto delle scelte didattiche adeguate, in grado di proporre, gestire e valutare con efficacia un lavoro di gruppo, pur avendo anch'esso un margine di miglioramento sul quale poter lavorare.

Il docente F, a differenza del caso appena affrontato, mette in atto poche prassi tra quelle identificate dallo strumento come indicatori di una didattica di qualità.

Emerge infatti l'immagine di un docente che mette in atto buone prassi riferibili alle modalità d'interazione e di controllo, come si evinceva anche dai dati raccolti nello studio pilota, ma manchevole per quanto concerne l'area della presentazione, della valutazione e della restituzione del lavoro svolto.

Tali carenze in merito alla messa in atto di buone prassi didattiche potrebbe essere dovuta, come nei casi precedenti, alla ristrettezza dei dati raccolti o alle poche competenze da parte del docente sul tema del lavoro in gruppo.

Il focus descritto in questo paragrafo era nato con l'obiettivo di raccogliere dati su quelle categorie che non erano state osservate, o avevano presentato una percentuale molto bassa di rilevazioni, durante lo studio pilota.

La finalità è stata solo parzialmente raggiunta in quanto per tre categorie si è ripetuta la stessa situazione: nessuno dei docenti ha mostrato di dedicarsi (ovviamente durante le ore in cui è stato possibile osservare) a momenti volti alla valutazione formativa, alla personalizzazione e, se non per un tempo molto esiguo, alla valutazione sommativa mediante prova orale.

Detto ciò, non si vuol affermare che gli insegnanti coinvolti non abbiano competenze in merito alle categorie appena descritte o che, in generale, non compiano mai delle valutazioni formative o attività laboratoriali, ma che non mettono in pratica tali momenti della didattica con la frequenza che sarebbe necessaria affinché si possa parlare di un buon processo educativo.

I dati raccolti consentono inoltre di riflettere sul possesso, da parte del docente, delle competenze essenziali per mettere in atto buone prassi funzionali alla realizzazione di un processo di insegnamento-apprendimento di qualità, il quale prevede come tappe essenziali, oltre alla presentazione e alla spiegazione dell'attività, anche : la valutazione formativa, con la successiva predisposizione di attività di recupero o di rinforzo da svolgere per gruppi di livello (il lavoro in gruppo); la valutazione sommativa, utile a valutare il raggiungimento di tutti gli obiettivi preposti, e le attività laboratoriali volte alla personalizzazione degli apprendimenti, allo sviluppo dei talenti personali.

Affinché sia possibile parlare di una didattica di qualità, che sostenga una scuola democratica e valorizzi la professionalità del docente come esperto in ambito educativo, è necessaria un'adeguata formazione su tutti i temi che ricalcano il

processo educativo di insegnamento-apprendimento, perché possa condurre all'acquisizione efficace di conoscenze e competenze da parte degli allievi.

## CAPITOLO 12

### CONCLUSIONI, SUGGERIMENTI E PROBLEMI APERTI

#### **12.1. Cosa emerge dalle restituzioni effettuate con gli insegnanti: appunti e riflessioni**

Il percorso osservativo realizzato grazie all'utilizzo del PraDiVaP e di due strumenti strutturati, utili ad una lettura e ad una interpretazione contestuale della situazione esaminata, si è concluso con la restituzione agli insegnanti coinvolti di un *format* contenente i dati ricavati durante le osservazioni. Alla fase incentrata all'osservazione ha fatto seguito un importante momento dedicato alla restituzione dei dati raccolti, nel quale si è permesso a ciascun insegnante di riflettere sulle proprie prassi didattiche e sulla propria professionalità, partendo dall'analisi dei grafici riassuntivi dei dati ricavati dal ricercatore durante le ore riservate all'osservazione.

Il momento dedicato alla riflessione, svolto individualmente con ciascun insegnante coinvolto, è stato preceduto dalla restituzione di un documento contenente, sotto forma di grafici e tabelle, i dati analizzati, che sono stati inizialmente presentati e spiegati dal ricercatore (si veda, ad esempio, il paragrafo 7.6.).

La restituzione rappresenta uno dei principi fondamentali di tutti quegli approcci, attuati mediante l'osservazione e la valutazione, che non vogliono restare sterili applicazioni di strumenti con finalità sommative e di rendicontazione, piuttosto vogliono porsi come motori di una possibile innovazione. La restituzione, nello

specifico è, al contempo, la conclusione del percorso osservativo e l'inizio di una nuova progettazione modificata e migliorata grazie a quanto emerso dall'analisi dei dati raccolti; il dialogo sollecitato dal valutatore o dall'osservatore avviene in uno scambio reciproco di co-costruzione di significati (Bondioli, 2004).

Le discussioni scaturite dall'interazione tra gli insegnanti e l'osservatore, durante i momenti dedicati alla restituzione, hanno dato vita a molteplici riflessioni in merito alla messa in atto di prassi didattiche di qualità e alla funzione formativa dell'osservazione valutativa condotta, si è avuta in alcuni casi anche la possibilità di registrare i colloqui avvenuti<sup>18</sup> e saranno riportati in questo paragrafo i passaggi più significativi.

### *12.1.1. Le riflessioni scaturite dagli incontri di restituzione*

Dalle restituzioni effettuate, per entrare maggiormente nel merito, emergono due fattori degni di essere menzionati: tutti gli insegnanti coinvolti hanno sottolineato il ruolo centrale di una valutazione formativa riferita alle loro prassi e, in particolare, la definiscono come un supporto per la loro professionalità e uno stimolo per l'innovazione della pratica didattica. A tale manifesto apprezzamento per un *educational evaluation*, per la funzione profondamente formativa del percorso di osservazione e valutazione utile all'innovazione della propria professionalità, si contrappone una forte resistenza verso il cambiamento, la modificazione, di alcune prassi didattiche profondamente radicate nelle tradizionali modalità di insegnamento proprie del nostro sistema scolastico, valoriale e culturale. In base ai costrutti che sorreggono il PraDiVaP e delineano una chiara idea di qualità dell'insegnamento, alcune pratiche didattiche sono

---

<sup>18</sup> Legenda riferibile alle trascrizioni delle restituzioni effettuate con i docenti: « ... » inizio e fine del discorso diretto; [...] omissione di una parte del colloquio; nota su evento esterno al contesto del colloquio; ... pausa breve; // pausa lunga; (...) spiegazione necessaria alla comprensione del discorso; \*\*\* nome proprio; *corsivo* termine non italiano

risultate molto deboli ed ancorate ad una tradizione ben lontana a ciò che può esser definito *good teaching*. Si fa riferimento, come è emerso dai dati relativi ai profili dei docenti, alle prassi relative alla valutazione, sia nella sua accezione formativa sia in quella sommativa, al lavoro in gruppo e alle attività laboratoriali. Tale resistenza, riferita alle attività da svolgere in gruppo o che prevedono la predisposizione di percorsi differenti che possono essere scelti individualmente dagli alunni, viene motivata dalla mancanza di ore di compresenza e dall'impossibilità di svolgere queste attività se si è un unico insegnante a dover gestire una classe di 25 alunni.

Ciò evidenzia, in entrambi i casi, una mancanza di cultura e di una formazione specifica in merito alle tematiche descritte, causa, a sua volta, di una scarsa motivazione nel prodigarsi in tali attività poiché non se ne conoscono le essenziali funzioni formative, aventi come fine ultimo l'apprendimento di conoscenze e competenze da parte degli alunni.

L'insegnante D, ad esempio, manifesta il suo disagio nel dover dare un voto ad alunni di classe I nel primo quadrimestre scolastico, afferma di aver dato un voto politico perché non ritiene possibili fornire una valutazione effettiva dopo un così breve tempo scuola e, soprattutto, con bambini così piccoli alla prima esperienza di alfabetizzazione. Afferma che nel ciclo precedente aveva iniziato ad interrogare in storia e geografia non prima della classe III, quando si affrontano concetti sui quali è possibile realmente interrogare un alunno, cosa che a suo parere non ha valore se si tratta di verificare oralmente il possesso di competenze quali quella della discriminazione tra destra o sinistra.

*«Il primo quadrimestre ho dato il 7 politico, perchè ho detto io non posso andare a dire ai genitori il prossimo quadrimestre dandogli un 8, lascia pure che glielo dica che è politico, che quel bambino ha dei problemi. se gli ho dato un 8, allora, un conto è un politico perchè comunque si assestano tutti in un livello che ci può stare, un conto è una situazione come questa dove ho una decina che io devo capire dove batto, se batto segno oppure no, e quindi ho delle due massacrato quelli che invece, i quattro gatti mi verrebbe da dire, che invece si assesteranno su valutazioni forti. Secondo*

*quadrimestre io ho dovuto cominciare a interrogare sui giorni della settimana ... cioè, allucinata!»*

Il ricercatore, nella parte finale dell'incontro di restituzione, fa notare all'insegnante che dall'analisi dei dati raccolti con lo strumento emerge una totale assenza di osservazioni per le sezioni dedicate alla valutazione.

L'insegnante D è d'accordo con la lettura presentata e riconosce che tale mancanza era stata riscontrata anche nell'anno precedente, tuttavia la sua concezione legata alla valutazione rimane fortemente ancorata al voto, come riscontrato nella restituzione relativa alle osservazioni effettuate per il *try out* dello strumento, e sfugge completamente la funzione formativa delle prove di verifica. Le sue parole sono in questo caso estremamente significative:

*«Paradossalmente quest'anno, presa dalla disperazione a marzo poi di quando ci hanno infilato il bimbo là nell'altra classe ... e anche per via del fatto che io il secondo quadrimestre non potrò, cioè ... sembra cioè ... non dovrebbe essere una motivazione quella del voto, però ... per me incide perché a me interessa di norma che loro abbiano, padroneggino determinate competenze soprattutto nell'uso del linguaggio per dire in prima e grosso modo a me è sempre capitato che fossero abbastanza tutti mmm diciamo collocati sullo stesso livello. Parlo di prima non ti sto parlando di competenze poi degli anni successivi e quindi come ti ripeto quelli che sono i concetti della prima [...] le classiche parole. Quest'anno, cioè io ho iniziato a fare una tabella dove io quando gli chiedo di andare a ... quando facciamo i bollini nel diario [...] io l'ho detto eh, oggi l'ho detto adesso io interrogo tra virgolette però io me li sto segnando perché io non posso matematicamente pensare, ma non è una questione di voto, è una questione di rimando anche eh ... mio ma anche soprattutto ai genitori [...] Il mio problema non è il voto, non è mai il voto, però quando la situazione nell'apprendimento procede in modo regolare e abbastanza uniforme io grosso modo, al di là di tenermi degli appunti, però riesco a ricostruire bene la storia e riesco ad avere un quadro abbastanza ... vado molto per memoria, so che non è scientificamente corretto, però ci vado. In una situazione come questa dove ho delle differenze notevolissime che dovrò ... non dovrò far emergere, dovranno emergere perché dovranno emergere, c'è poco da dire, ma non per una questione di voto ma perché comunque a me a cosa serve un voto nei confronti della famiglia? A quello che dovrebbe servire: il voto certifica, quello di fine anno, le competenze del bambino, ma vorrei riuscirlo ad aiutare là dove c'è qualcosa che eh ... ci si può lavorare sopra [...]. Ma io mi doto anche di una serie di strumenti, però guarda \*\*\* che non passa (riferita alle informazioni su un bambino che mostra reali problemi sull'apprendimento) [...] Allora a me le griglie ammetto, mi*

*servono e mi servono e le uso, le posso usare, però ti giuro \*\*\* alcune cose guarda, sbaglio di sicuro, però il modo di lavorare, ammetto il limite, è trascriverle, però le ho be chiare, cioè posso ricostruire [...] Io ammetto che comunque la valutazione, è qualcosa che ho ben presente nella testa, ma in maniera sistematica ... perché era emerso anche l'anno scorso che era una quinta, non la pratico in maniera sistematica se non in determinate e poche situazioni, pochissime, tipo per le quinte le interrogo, non gli faccio le verifiche scritte e quindi ok l'interrogazione però .. sì, non la pratico in maniera sistematica e questo lo so, so che è un mio limite».*

Emerge fortemente l'immagine di un docente che collega il concetto di valutazione esclusivamente al voto, da utilizzare per creare differenziazioni tra i bambini. In questo senso, la valutazione assume palesemente un'accezione negativa, discriminatoria e, nonostante l'insegnante abbia la necessità di tener nota dei comportamenti dei propri alunni, non utilizza nessuno strumento strutturato ma prende nota di ciò che le sembra particolarmente rilevante e affida tutto alla propria memoria.

Nello stesso tempo il dialogo trascritto tratteggia l'immagine di un docente in bilico, in grado di comprendere l'importanza e la necessità di valutare ma che non riesce a sperimentarsi nelle pratiche valutative, quasi temesse di non poterle padroneggiare. Questa ambivalenza è riconducibile ad una formazione sul tema della valutazione che necessiterebbe di essere approfondita, perché solo con un'adeguata conoscenza delle pratiche ad essa connesse, dell'importanza di attuarle in modo consono e una corretta comprensione di quelle che sono le sue funzioni (distogliendo l'attenzione dal concetto di "voto") i docenti potrebbero sentirsi in grado di cimentarsi in queste prassi, sperimentando nuove modalità in grado di soddisfare le loro necessità didattiche ed educative.

L'idea di una valutazione con un'accezione fortemente negativa ci è confermata anche dalla restituzione condotta con l'insegnante E, la quale racconta che lei non usa mai, con gli alunni, il termine "verifica" perché loro la vivono con terrore:

*«Con loro non le chiamo mai verifiche perché so che, come fanno con matematica, appena lei gli dice vi faccio fare la verifica c'è, si scatena la paura, l'ansia. La vivono malissimo, la parola verifica, la parola prova, la vivono malissimo questi bambini. [...] Io ho provato a verificare senza*

*dirglielo e soprattutto senza voto. Il voto è difficilissimo che lo dia, faccio le faccine, i cuoricini, bravo, bravissimo ... ma non non metto mai voti o non le chiamo mai verifiche, cioè sono verifiche per me, io so che sono prove di verifica perché quando voglio verificare appunto un obiettivo, voglio verificare una competenza. Serve a me, perché loro ancora sono piccoli, si caricano d'ansia terribilmente. [...] Poi è ovvio che crescendo si devono abituare anche a quello (riferito al voto) però ti dico, con storia, per me è importante che arrivino con tranquillità, che capiscano quello che devono fare [...] e che poi siano liberi di esprimersi davanti agli altri senza l'ansia perché importante è quello, di riuscire a parlare davanti a tutti senza avere l'ansia, la vergogna, al paura. [...] Così non sentono la pressione addosso».*

Anche da questo dialogo emergono alcune concezioni errate sulla valutazione, frequentemente associata al voto e ad una situazione spesso negativa e sinonimo di disagio. Tuttavia l'insegnante dimostra di comprendere l'importanza di attuare prove di valutazione scritte e orali, pur non mettendo in pratica, come emerge dai dati raccolti, un numero elevato di buone prassi, come ad esempio la registrazione dei comportamenti mediante strumenti strutturati: anche lei, come l'insegnante D, affida alla memoria e al ricordo la valutazione derivante dalle verifiche orali, affermando di ritenere molto più importante che gli alunni acquisiscano buone capacità comunicative e di esposizione, rispetto all'apprendimento dei contenuti. Dalle restituzioni scaturiscono, per gli insegnanti, importanti spunti da cui partire per riflettere sulle proprie prassi, sulle difficoltà individuali, sulla possibilità di far fronte ad esse modificando le proprie azioni, sull'idea di qualità che sostiene lo strumento, sulla propria adesione ad essa o, all'opposto, sulla necessità di prenderne le distanze.

L'insegnante D, ad esempio, ha fatto emergere, in sede di restituzione, una differenza importante tra la gestione e la modificazione degli spazi e dei tempi, tenendo conto delle opinioni e delle necessità dei bambini, che è praticabile con alunni di classi IV o V, rispetto a quanto è invece fattibile con alunni di classe I. In risposta ad un'analisi dei dati raccolti proposta dall'osservatore, nel quale è stata messo in evidenza come punto debole, sul quale poter lavorare, la condivisione delle scelte in merito alla gestione dei tempi e degli spazi, l'insegnante ha risposto:

*«Forse, ti dico, un pò c'è anche un mio modo di lavorare che è un po' così, nel senso che ... ecco tornano un po' i ragionamenti di quello che dicevo anche l'anno scorso quando abbiamo fatto la restituzione, con \*\*\* (si riferisce osservatore che ha condotto la ricerca nell'anno precedente). Più o meno i primi anni, non è che cioè, ma anche dopo, io non sono molto per lasciare a loro una scelta, delle due mmm è più così: guardo come loro si muovono e in base a come loro si muovono gli modifico l'attività, gli modifico l'ambientazione. Non sono molto per lasciare ai bimbi ... a loro la scelta. Nel momento in cui le attività è libera oppure quant'altro, allora si che si organizzano, li si organizzano totalmente e la mia presenza è finalizzata solo a guardarli, osservarli e vedere cosa succede, intervenire solo in determinati casi».*

Ella dichiara apertamente di non condividere pienamente l'idea di qualità dello strumento, in riferimento alla modificazione di spazi e tempi in funzione delle necessità delle opinioni dei bambini, posizione condivisibile in quanto riflette una sua modalità che conduce tuttavia (secondo quanto emerge dalle osservazioni effettuate) ad un'interazione positiva con gli alunni e ad una buona gestione del clima in classe.

La medesima opinione appartiene all'insegnante E, la quale sostiene che la negoziazione dipende strettamente dall'età dei bambini ed è difficile attuarla nelle prime classi perché essi stessi fanno fatica a gestirsi.

La restituzione condotta con l'insegnante D ha messo in luce un ulteriore punto su cui riflettere: in risposta all'analisi condotta dal ricercatore sui dati rilevati, ella ha evidenziato una sua difficoltà nel presentare gli obiettivi da raggiungere e nell'accertarsi che gli alunni li abbiano compresi, pur ritenendoli fattori importanti:

*Ricercatore: «L'unica cosa che ho notato che mancava era l'accertamento degli obiettivi da raggiungere, è vero che son piccoli».*

*Insegnante: «Io faccio fatica, io veramente con loro faccio fatica. Guarda ti dico \*\*\* devo ammettere una cosa, non è mai stata ... cioè non mi era mai capitato di trovarmi in una situazione come questa, che ... quando leggo un libro, ad esempio, è lettura regalata non ho mai fatto chiesto niente ma capitava che anche loro interagissero. Questo giro qua molto spesso io non ... La cosa che chiedo è che giorno viene, cioè il calendario, è l'unica cosa che bene o male ... perchè ammetto che ho un pò paura di ... non tanto apura delle risposte ma mmm ho bisogno di capire delle cose, voglio riuscire a capire prima ... prima di mettere in difficoltà gratuitamente un bambino. Poi*

*è anche vero che ha bisogno di quelle domande per cercare di capire, però ... alcune dinamiche secondo me nooon meritano più un cioè ... è chiaro che ci sono le situazioni strane, e ho bisogno di altro».*

La reazione dell'insegnante alla segnalazione ricevuta da parte del ricercatore è immediata: ammette di non riuscire a mettere in atto ciò che vorrebbe a causa della presenza di una maggioranza di alunni che hanno competenze e conoscenze molto basse. Anche l'insegnante A presenta la stessa problematica in merito alla mancata presentazione degli obiettivi e al controllo che essi siano stati compresi dagli alunni; essa riconosce l'importanza di tale azione, proponendosi di metterla in atto.

Il dialogo con l'insegnante D continua riportando il docente sul piano della valutazione e, anche in questo caso, emerge una concezione distorta della valutazione e una difficoltà nel proporre e gestire questa attività:

*Ricercatore: «Perché sei così legata all'idea della valutazione con l'interrogazione?».*

*Insegnante: «No ma non la stavo pensando con l'interrogazione»*

*Ricercatore: «No, cosa stavi pensando? »*

*Insegnante: «Facciamo una cosa e chiedo a loro di dirmi, cioè di ricostruirmi cosa è stato fatto o ... cosa abbiamo fatto ieri, cioè invece che dirlo io ... chiederlo a loro. Cioè ... se mi sposto questa è un abitudine, nel senso che è un dialogo e ricostruiamo assieme il percorso fatto, con loro non lo faccio \*\*\*».*

*Ricercatore: «Ma solo allo scopo, mica di dar dei voti eh».*

*Insegnante: «Lo so ,lo so però allora, aspetta, è vero però quando io mi trovo davanti a loro il flash è questo. Allora la situazione in linea di massima è di metterli in asse, senza che mi stiano vagamente ascoltando, riuscire ad ottenere l'attenzione, quindi ... perchè guarda \*\*\* a volte l'attenzione riesci a richiamarla anche parlando con gli altri,ma non c'è santo qua è, qua io, io qua non ti dico che ho mezza classe ma ci vado vicina che.... io posso, guarda, a volte faccio questi esperimento, alzo la mano , ma qualunque segno ... posso stare lì un'ora // posso stare lì un'ora \*\*\* , posso stare lì un'ora, vado avanti a far quello che voglio».*

*Ricercatore: «Divisi in gruppo con qualche compito preciso che tu possa osservarli intanto che lavorano? Perché questo è un altro modo per raccogliere dei dati».*

*Insegnante: «Si può provare».*

*Ricercatore: «Perchè poi lo scopo forse \*\*\* può essere più proprio un tuo bisogno di raccogliere dati forse anche proprio molto spontaneo, comportamentale su come ... su tutta una serie, su come si muovono in certe situazioni».*

*[...]*

*Insegnante: «Ho capito \*\*, però cioè, io ho uno scatolone di carta pieno di carta bianca, ho detto almeno dato quelle rare volte che prendete le forbici fate un segno e lo buttate viiii, almeno usate quella carta lì per piegare e per fare gli aereoplanini ... è la caccia alla carta. Io giuro \*\*\* non lo so spiegarlo però ... dividerli in gruppi, mah può essere un'idea, ammetto che può essere un'idea, però devo anche ammettere che io faccio fatica a vedere».*

*Ricercatore: «Anche per osservare, quello che dicevamo l'altra volta».*

*Insegnante: «Ci può stare eh, manca un mese, posso anche ... posso anche provarci ma per curiosità».*

*Ricercatore: «Ti ricordi l'altra volta dicevamo».*

*Insegnante: «Lavori in gruppo».*

*Ricercatore: «Sì, se lavori in gruppo oppure se utilizzi qualcosa per osservarli, tu però utilizzi se non sbaglio un diario libero».*

*Insegnante: «Sì, a volte».*

*Ricercatore: «Fatto a matita».*

*Insegnante: «Sì lo faccio, lo faccio di solito per le cose più oooo quelle cose che ho bisogno di ... allora di ricordarmi anche quando succedono».*

L'insegnante esprime la sua difficoltà nel descrivere ed identificare una possibile valutazione, tornando ripetutamente sulle problematicità di gestione della sua classe. La restituzione continua riflettendo sulla possibilità di condurre un lavoro in gruppo e la docente D mostra nuovamente la sua perplessità:

*Insegnante: «Io li divido anche in gruppi, però nel momento in cui vado a fare un lavoro per gruppi io ho anche questo problema: o li faccio di livello perché almeno, perché sennò me ne ritrovo uno che è massacrato e c'è quell'altro che detta legge anche solo per disperazione, perché \*\*\* te lo garantisco».*

*Ricercatore: «Perché non farli di livello? ».*

*Insegnante: «A no, di livello, qua li devi farli per forza di livello ».*

*Ricercatore: «Ah no, certo [...] puoi fare dei gruppi differenziati, vedi se funziona. Potresti anche costruire i gruppi facendo, dando un piccolo stimolo scritto a tutti eh su delle cose che avete fatto».*

*Insegnante: «bypassiamo lo scritto».*

*[...]*

*Ricercatore: «E a quel punto li dividi per livello, li dividi per livello a seconda di com'è andata».*

*Insegnante: «Ah per livello, \*\*\* te lo garantisco, puoi già cominciare a ridere adesso, perché guarda, non so spiegarlo, è talmente macroscopico e non è legato ai voti [...]*»

I dialoghi mettono in evidenza una forte difficoltà dell'insegnante nel proporre determinate attività, così come la sua fatica nel mettersi in discussione ed auto analizzare le proprie prassi, pur essendo una classe, effettivamente, impegnativa sul piano relazionale e con scarse competenze di base. La docente è sovrastata da una classe problematica e, come accade in molti casi simili, le buone prassi didattiche vengono messe da parte per gestire quelle che vengono considerate come emergenze. Tuttavia, proprio in un momento complesso come quello che descrive e vive l'insegnante D, sarebbe importante focalizzare la propria attenzione sulla messa in atto di azioni didattiche in grado di innescare cambiamenti positivi, come ad esempio lavorare per gruppi di livello. Numerosi spunti innovativi sono stati offerti alla docente, durante una restituzione molto lunga durata circa 80 minuti, al termine della quale la docente ha riconosciuto le proprie difficoltà ed accettato di sperimentare alcuni suggerimenti a lei proposti. Il lavoro in gruppi differenziato per livello è stato un tema toccato anche nella restituzione affrontata con l'insegnante E la quale, giustifica la sua mancata predisposizione di attività differenziate con la seguente affermazione:

*«è difficile farle a quest'età, perché sono piccoli e secondo me la vivrebbero in manieraaaa ancora discriminatoria questa cosa di fare delle attività diverse per ... tra di loro come bambini. [...] Non capiscono ancora ... Loro ancora badano a tutto quello che appare [...] Quindi secondo me ancora questa cosa di fare ... di diversificare per gruppi di livello la vivrebbero come una discriminazione del tipo: io sono meno bravo di te, tu ... perché poi se le dicono queste cose».*

Il ricercatore suggerisce di proporre attività di tipologie diverse, non in termini di livello ma in termini di qualità, così da evitare etichettamenti. L'insegnante, nonostante possieda dei pregiudizi in merito alla differenziazione delle attività

per livello di apprendimento, dovute, anche in questo caso ad una scarsa conoscenza della tematica, comprende la proposta e accetta di buon grado il suggerimento, proponendosi di sperimentarlo nei mesi a venire.

La valutazione e il lavoro in gruppo sono un tema particolarmente caldo, sul quale difficilmente si riesce ad interagire con i docenti coinvolti a causa, si può ipotizzare, di una carente formazione su tali temi che, proprio per questo motivo scoraggiano ed impauriscono alla sola idea di affrontarli, costituendo una sorta di tavolo di prova per l'insegnante stesso, prova alla quale evita di accedere perché sente di non possedere le competenze adeguate per padroneggiarla.

Con l'insegnante A è stato affrontato anche il problema della presentazione degli obiettivi (gli indicatori riferiti ad esso sono presenti in più categorie), altro fattore che compare come carente nella maggioranza delle osservazioni effettuate, per il quale infatti si riscontra una percentuale molto bassa di osservazioni. Nel caso del soggetto A, l'assenza di questi *item* emerge sia nella fase della presentazione dell'attività che in quello della valutazione o del lavoro di gruppo: è il filo rosso che collega l'analisi dei suoi dati, sul quale poter lavorare per innovare le proprie pratiche. La docente riconosce questa sua lacuna:

*«Io non parlo mai con loro degli obiettivi // no no, in effetti è proprio vero [...] beh va bene credo di riuscire a farlo // Mi vien da dire, se non lo faccio in parte quando introduco l'argomento nuovo, no? Cioè io spiego sempre quello che andremo a fare no, all'inizio della settimana per dire no, in questa settimana dobbiamo finire i tempi del modo indicativo, per dire no, e analizziamo [...]. Questo è l'obiettivo, o l'obiettivo è che voi arrivate a capire le caratteristiche del testo narrativo, riusciate a produrlo? »*

Il ricercatore rafforza la sua seconda ipotesi, facendo degli esempi concreti su quali potrebbero essere alcuni obiettivi da raggiungere per gli argomenti esposti dall'insegnante, la quale conclude dicendo:

*«Io non glielo dico mai ai bambini, ah carino, si può fare, si può assolutamente fare».*

L'insegnante A ha dimostrato di sapersi mettere in discussione per riflettere sulla criticità esposta dal ricercatore, concludendo con un'apertura verso la possibilità di sperimentare una prassi didattica che viene definita di qualità.

### *12.1.2. La funzione formativa del percorso di osservazione e valutazione*

Le restituzioni condotte con i docenti coinvolti, in generale, hanno fatto emergere da un lato alcune resistenze in merito a prassi considerate come indicatori di un insegnamento di qualità, ma dall'altro anche numerosi spunti di riflessione, dai quali partire per meta analizzare le proprie pratiche didattiche ed individuare le possibilità di miglioramento.

La riflessione sui dati raccolti, affinché possa essere parte di un processo di *formative educational evaluation* deve condurre ad un'innovazione, che passa da una riflessione condivisa. Gli insegnanti coinvolti nella sperimentazione hanno mostrato un forte interesse nel voler modificare alcune loro prassi, che erano state indicate come carenti o necessitanti di una trasformazione, evidenziando l'importanza di essere osservati e valutati, da un soggetto esterno, il quale è in grado di fornire loro una visione globale e competente. La valutazione formativa realizzata, in questo caso, mediante l'utilizzo del PraDiVaP sarebbe essenziale per sostenere la loro professionalità, attraverso un'innovazione che trae origine dall'attuazione di prassi didattiche di qualità.

L'insegnante D, a sostegno di quanto appena affermato, sostiene che:

*«per me c'è un'utilità perché comunque già durante l'osservazione eh ... comunque avere un'altra persona dentro, a volte ci sono dei momenti dove ti sembra di essere pazza. Avere un'altra persona in classe sembra una sciocchezza però anche qui due minuti in cui ci siamo scambiate due parole ... non è per avere delle conferme ma perché a volte cioè, hai bisogno di parlare con un altro adulto perché se no, veramente, rischi di appiattirti su ... una modalità infantile. A me non viene molto spontaneo però mi rendo*

*conto che rischio di appiattirmi su un ragionamento o su un approccio molto calibrato su loro, quindi di essere io che non ... non riesco più a tirare fuori nient'altro. È importante essere in classe in due per cui per me l'osservazione è utile perché comunque già anche nell'immediato ... due parole scambiate cioè, c'è un certo isolamento quando c'è l'adulto in classe coi bambini. [...] io con le colleghe ammetto noi parliamo molto [...] però è sempre comunque un contesto al di fuori. Quindi comunque avere una persona ... e poi comunque questo lavoro di restituzione, che ti piaccia o non ti piaccia, perché comunque uno è umano penso che è gratificato quando si rende conto che alcune cose le fa e onestamente è in difficoltà vede che appunto alcune cose non le fa. Poi ci possono essere tutte le motivazioni di sta terra, però è così cioè, la valutazione fai fatica a farla e fai fatica a riceverla. Io ammetto che, c'è gente che ama valutare, io faccio fatica sia in un verso che nell'altro, non è un momento idilliaco. Però diventa un momento utile è comunque utile nella misura in cui mi serve per cambiare e su questo anche se il tal dato pratico è quello che cerchi di fare. Per me è utile perché comunque penso che sia stato utile nell'arco di questi due anni, sono stati due anni molto diversi [...] per me è utile. [...] C'è veramente tanto su noi come modello d'insegnante, per cui se queste cose qua continuavano (riferita alle osservazioni e alle valutazioni sui docenti) per me se si riuscissero ad estendere servirebbe perché è anche una specie di supervisione del nostro lavoro che non abbiamo, non è prevista, non è prevista. E non deve essere a livello psicologico perché non è un piano psicologico, io non sono una psicologa [...] però veramente ragazze c'è tanto di cui lavorare».*

Questa lunga riflessione mette in luce il timore, le resistenze dell'insegnante D in merito alla valutazione, considerata come un giudizio di valore che proviene dall'alto, timore che sembra in qualche modo sovrastare la vera funzione di un processo osservativo: la formazione.

Nello stesso tempo però la docente mette in luce la valenza formativa che accompagna e dà un senso alla valutazione condotta da un soggetto esterno, manifestando apertamente la sua necessità di essere osservata e valutata, considerandolo come un processo in grado di sollecitare la modificazione delle proprie prassi didattiche; essa evidenzia inoltre l'importanza di estendere e formalizzare questi momenti di *formative educational evaluation* su tutto il corpo docente.

Anche la restituzione condotta con l'insegnante E ha fatto emergere alcuni importanti spunti volti all'innovazione: dopo aver riflettuto insieme al ricercatore

sull'importanza di tener traccia delle proprie valutazioni e non affidarle alla memoria, allo scopo di poter avere una visione longitudinale delle acquisizioni conseguite da ciascun alunno, esordisce dicendo:

*«Bisognerebbe avere uno strumento ... non un prestampato però tipo un diario di bordo, questo sarebbe una cosa interessante».*

L'aver fatto nascere nell'insegnante la necessità di sostenere la propria pratica con uno strumento valutativo è un importante segnale dell'efficacia formativa della valutazione effettuata mediante il PraDiVaP.

La stessa docente, al termine dell'incontro di restituzione, manifesta il proprio piacere ed interesse nell'aver partecipato alla ricerca:

*«comunque è sempre un piacere. [...] Ne parlavo prima di entrare qui con le colleghe fuori perché mi è venuta un pò l'ansia ...chissà se mi collegano o mi bocciando (ridendo) ... allora scherzando così. E dicevo guarda che questa cosa (riferita al percorso di osservazione e valutazione) comunque è utile e sarebbe utilissima. Adesso che si parla di buona scuola, tutte queste sciocchezze che vengono fuori, questa è una cosa utile da fare per una crescita. Poi c'è l'autocritica, ehm, perché ho detto alle mie colleghe: non so quante di noi si metterebbero in gioco no?! Perché siamo ancora pochi perché comunque nei fatti siamo docenti unici, ma nella testa soprattutto dei colleghi c'è il docente unico quindi sei intoccabile, quello che fai tu è un affar tuo e non vuoi nessuno in classe. Questa cosa sarebbe invece utilissima perché comunque ti insegna ... ti da un valore aggiunto, il fatto di mettersi in gioco ecco. Io lo renderei obbligatorio, fosse per me lo renderei obbligatorio, non ma non sto scherzando, ma veramente perché comunque io sono io là dentro e nel bene e nel male ... sono il mio unico referente capito?!? Possono essere, per me i miei bambini sono il mio specchio, però il resto, il resto no, ed è formativa questa cosa qua piuttosto che perdere delle ore con quegli aggiornamenti che fanno e ti metti là, c'è chi si corregge i compiti, chi si fa il registro eh sinceramente. [...] è una cosa che ti viene imposta dall'alto, che non te ne può fregare di meno ... ed è così più formativa una cosa del genere».*

L'insegnante D rafforza l'ipotesi della ricerca, sulla presunta funzione formativa che assume una valutazione, condotta con strumenti strutturati quali il PraDiVaP, nel momento in cui l'insegnante è disposto a mettersi in gioco per modificare le proprie prassi e innovare la propria professionalità.

Tale ipotesi viene confermata e consolidata anche dall'insegnante A, la quale, alla domanda del ricercatore sull'utilità e la valenza formativa del processo

osservativo e valutativo concluso, risponde manifestando il suo coinvolgimento e il significato che per lei ha assunto:

*«A me continua ad essere tanto utile (riferendosi anche alle esperienze valutative condotte negli anni scolastici precedenti), perché bastano pochi feedback ... ad esempio l'anno scorso la valutazione formativa io non lo facevo, lo sai bene, quest'anno invece sì. Anche solo pensare di proporre ai bambini gli obiettivi non mi sarebbe mai passato per la testa ... e quindi ... a me è proprio utile».*

Il ricercatore interviene rafforzando i suoi cambiamenti positivi avvenuti dall'anno precedente e il dialogo prosegue nel seguente modo:

*Ricercatore: «Anche per quanto riguarda la valutazione, quest'anno hai costruito delle prove ben fatte, nella valutazione sommativa ho riscontrato delle buone prassi».*

*Insegnante: «E però perché ci abbiamo lavorato insieme».*

*Ricercatore: «Quindi secondo te ha una valenza formativa, negli anni, la valutazione condotta con questo strumento? »*

*Insegnante: «Sì, secondo me se è una cosa continua sì, o perlomeno per un gran numero di ore, [...] A me è utile, a me è utile, poi non lo so, dipende da chi viene gestita e se l'insegnante ne ha voglia oppure no. Anche il chiedere ai bambini di darmi dei feedback (si riferisce alla valutazione che i bambini fanno, al termine delle prove di valutazione, in merito alla difficoltà e alla costruzione di essa, scrivendo anche una loro autovalutazione su come è andata la prova) in realtà non mi sarebbe forse venuto se non mmm se non ci fosse questa cosa di mettersi in discussione capito, di migliorare continuamente. Cioè ha una valenza formativa nel momento in cui tu ti metti in discussione. [...] Il discorso dell'autovalutazione dei bambini per me è stato fondamentale, tu su quello mi hai aiutato proprio tanto sulla questione della valutazione ».*

L'ipotesi relativa alla valenza formativa dello strumento è stata confermata anche dal docente F, il quale ha manifestato il suo interesse, ed ha richiesto apertamente al ricercatore, di poter essere osservato anche negli anni successivi poiché lo ha ritenuto estremamente utile per la sua crescita professionale e per la modificazione delle prassi didattiche. A suo parere i suggerimenti e le riflessioni derivanti dagli incontri di restituzione lo hanno supportato e guidato nel cambiare le azioni didattiche quotidiane, apportando, a suo parere, un deciso miglioramento

nella qualità della didattica e nella finalità principale che essa percorre: l'acquisizione di conoscenze e competenze da parte degli alunni.

Seppur non sia stato affrontato uno studio approfondito e su un campione ampio, considerabile come rappresentativo, si ritiene che l'ipotesi circa la funzione formativa dello strumento sia stata verificata, seppur non in modo esaustivo.

Si tratta, nello specifico della seconda ipotesi di ricerca definita nel disegno della sperimentazione: l'utilizzo formativo dello strumento (inteso come rilevazione sistematica eterodiretta, restituzione partecipata e negoziale) promuove processi di riflessione individuale/collegiale e riprogettazione didattica. Consente all'insegnante di riflettere e di individuare punti di forza e di criticità in merito a: le proprie prassi, la relazione con gli allievi, l'organizzazione del contesto (spazio, tempo, materiali), la progettazione dell'attività didattica.

La terza ipotesi è strettamente connessa alla seconda in quanto si suppone che: la restituzione e la riflessione individuale/collegiale promuovono un effettivo processo di miglioramento delle prassi didattiche, della qualità del contesto e della professionalità del docente.

Tuttavia non è stato possibile verificarla in toto poiché, come accennato, il campione non può essere considerato come rappresentativo della popolazione di riferimento. Si rende pertanto necessaria una prosecuzione dello studio sperimentale affinché la presunta funzione formativa della valutazione delle prassi didattiche condotta attraverso il PraDiVaP possa essere confermata e generalizzata alla popolazione di riferimento.

Si apre però un problema metodologico, etico e politico riguardante la generalizzabilità dei risultati, che sostanzialmente riguarda la maggioranza delle ricerche educative: perché sia possibile estendere i risultati raggiunti a tutta la popolazione di riferimento è strettamente necessario scegliere il campione con metodo probabilistico. In ambito educativo ciò è possibile? I costi, come si può facilmente immaginare, sono molto alti per l'attuazione di queste indagini, richiedendo il coinvolgimento di numerosi soggetti ed istituzioni. Il

campionamento probabilistico implica, inoltre, la scelta casuale dei soggetti che andranno a far parte del campione: fino a che punto è eticamente corretto imporre ad un docente di essere sottoposto ad una valutazione condotta da un soggetto esterno? Un ulteriore dubbio segue questo ragionamento: un insegnante che partecipa alla sperimentazione senza aver accordato il suo parere positivo a prenderne parte, sarà motivato a mettersi in gioco e modificare le proprie prassi in seguito alla restituzione e alla riflessione sui dati raccolti? Se così non fosse e se non si stabilisce un patto di corresponsabilità tra l'osservatore ed il soggetto sottoposto all'osservazione, svanisce completamente la finalità di questo tipo di valutazione: la sua presunta funzione formativa, volta all'innovazione e al miglioramento professionale dell'insegnante coinvolto.

## **12.2. L'analisi dei video per la formazione degli insegnanti**

La riflessione sulle restituzioni condotte con i docenti coinvolti nella sperimentazione ha aperto un'ulteriore questione: quella della formazione degli insegnanti. Come molti di essi hanno evidenziato, c'è un profondo bisogno di formazione che nasce dalla consapevolezza dei propri limiti e dalla necessità di innovare le proprie prassi didattiche, affinché sia possibile costruire un percorso di insegnamento-apprendimento di qualità per una scuola che possa definirsi democratica.

Emerge fortemente la richiesta, da parte dei soggetti coinvolti nel processo educativo, di una nuova formazione, sia essa iniziale che durante il servizio prestato nelle istituzioni scolastiche, in grado di aprire nuovi spazi rivolti alle pratiche d'insegnamento, intese come competenze pratiche, necessarie alla realizzazione di un *good teaching*.

La Terza indagine dell'Istituto IARD, condotta nel 2008 in collaborazione col Ministero della Pubblica Istruzione (Cavalli & Argentin, 2010), ha approfondito i

cambiamenti che hanno contraddistinto le condizioni lavorative e le pratiche didattiche dei docenti nel corso degli ultimi dieci anni.

L'indagine è stata attuata mediante la comparazione dei dati raccolti nelle tre indagini condotte negli anni 1990, 1999 e 2008 su specifici temi cari alla classe insegnante, tra i quali quello della formazione iniziale e dell'aggiornamento.

Dall'analisi dei dati emerge un forte bisogno di formazione da parte dei docenti, i quali giudicano come inadeguata quella ricevuta inizialmente e manifestano la necessità di poter disporre di una formazione in servizio in grado di colmare tali lacune. Nello specifico, si conferma la percezione delle proprie mancanze in merito alla preparazione metodologica e didattica.

Si ritiene essenziale, al fine di rispondere a questa evidente esigenza degli insegnanti, proporre a loro e, in primis, alla classe dirigenziale, l'utilizzo di strumenti e procedure che permettano loro di decentrarsi, di guardarsi dall'esterno, affinché la formazione possa essere resa maggiormente efficace e possa condurre ad una positiva modificazione delle prassi didattiche.

Nell'ottica di un utilizzo formativo di uno strumento d'osservazione strutturato, come potrebbe essere il PraDiVaP, finalizzato alla valutazione delle azioni dell'insegnante, è stata dimostrata l'importanza di poter riflettere con il docente osservato su quali azioni e, entrando maggiormente nel dettaglio, quali operazioni ha messo in atto per raggiungere gli obiettivi prefissati, in vista dell'attività e della finalità che intendeva perseguire.

L'osservazione diretta è sicuramente una delle pratiche più adeguate alla valutazione formativa; tuttavia numerosi ricercatori anglofoni e francofoni propongono l'utilizzo delle registrazioni video come pratica finalizzata a facilitare l'analisi delle prassi didattiche, in quanto attraverso di essa è possibile rivedere la propria lezione o quella di altri docenti. A tal fine risulta essenziale poter disporre di strumenti d'analisi strutturati per evitare di ottenere giudizi di valore globali e scarsamente argomentati. (Robert, 2001; Brophy, 2004; Seidel, 2005; Monnier et al., 2008).

La videoregistrazione di una situazione, purchè sia svolta facendo in modo che i soggetti osservati non ne siano profondamente influenzati, garantisce sicuramente più di ogni altro strumento, l'affidabilità e l'attendibilità dell'osservazione, quindi dei dati che da essa si possono desumere.

I principali aspetti positivi riguardano la possibilità di avere una descrizione precisa e fedele degli avvenimenti che si vogliono osservare, seppur considerando che potrebbero perdersi alcune zone visive, mancanza colmata, perlomeno in parte, dall'audio disponibile. La ripresa permette un suo utilizzo dilazionato nel tempo, ovvero i ricercatori possono utilizzarla in un secondo momento e rivederla più volte, fermando o rallentando le immagini. Inoltre la possibilità appena esposta fa sì che le immagini possano essere analizzate con numerosi strumenti e da più ricercatori contemporaneamente, permettendo un'analisi intersoggettiva utile a rendere i dati affidabili, evitando anche quegli errori dovuti all'affaticamento dell'osservatore.

La videoregistrazione sembra essere molto utile per effettuare studi che prevedono l'analisi di più variabili, come ad esempio le azioni didattiche, il comportamento non verbale del docente o il linguaggio utilizzato, cogliendo appieno le dinamiche che si esplicano nel contesto.

Gli aspetti negativi della videoregistrazione sono, in primo luogo, il rischio che i soggetti coinvolti nell'azione ne siano profondamente influenzati; in secondo luogo la raccolta di "materiali" afferenti alla sfera educativa apre uno spazio di codifica e decodifica dei fatti molto ampio, nel quale si rischia di perdersi tra le tante variabili studiabili, senza giungere ad una lettura dei dati proficua alla ricerca per la quale sono stati prodotti.

Un ulteriore problema che insorge nel momento in cui si vogliono utilizzare le videoregistrazioni per le ricerche effettuate in ambito scolastico, deriva dalla resistenza dei docenti nel concedere tale possibilità. In Italia vi è una forte opposizione, da parte degli insegnanti, nel far accedere soggetti esterni all'interno della propria aula, quasi fosse un luogo che gli appartiene e che deve rimanere

chiuso. Come è emerso dalle restituzioni i docenti temono fortemente il “giudizio” che un osservatore o un valutatore può dare sul loro operato e pochi di essi sono disposti a mettersi in giochi per cambiare le proprie prassi e modalità didattiche.

Gli aspetti negativi legati alle riprese audio e video sembrano tuttavia essere decisamente inferiori rispetto a quanto di positivo si può ricavare da esse.

Van der Marne precisa che l’analisi delle registrazioni video assume una particolare rilevanza perché

*“la trace physique des événements obtenue est une représentation la plus semblable possible à l’événement tel qu’il s’est produit dans le temps et dans l’espace, dans sa complexité et avec le jeu des divers acteurs”* (2003, p. 131).

Lo studioso vuole evidenziare come la traccia ottenuta attraverso la ripresa è una rappresentazione, il più simile possibile, di ciò che è accaduto nel tempo e nello spazio, fornendo un’idea chiara della complessità e del gioco degli attori coinvolti.

È importante precisare che la videoregistrazione assume un senso, all’interno di una sperimentazione, solo se è affiancata da adeguati strumenti utili alla decodifica dei “comportamenti” osservabili.

L’analisi delle pratiche didattiche, come più volte precisato, deve essere basata su criteri il più obiettivi possibile, che siano quindi supportati da buoni fondamenti teorici, affinché sia possibile effettuare una valutazione formativa che conduca ad un miglioramento ed un’innovazione delle pratiche, sostenuta da riflessioni pedagogiche e studi sperimentali.

La registrazione video e audio delle azioni didattiche dell’insegnante può essere, sicuramente, un mezzo particolarmente efficace per colmare il bisogno di formazione esplicitato dagli insegnanti (ad esempio nell’ultima indagine IARD, o nelle restituzioni condotte in questa ricerca).

Numerosi studi hanno dimostrato l'importanza di utilizzare la video registrazione, sia per la formazione *in-service* sia in quella *pre-service*, come mezzo di auto-osservazione o come strumento in grado di mostrare esempi concreti di buone prassi didattiche, messe in atto dai propri colleghi

Un studio che ha utilizzato tale metodologia d'indagine è quello realizzato da un gruppo di ricercatori francesi: Jeannin, Veillard e Tiberghien (2010).

Essi si sono occupati di creare e diffondere strumenti e risorse utili all'insegnamento della chimica nella scuola secondaria, mediante la predisposizione di sequenze d'insegnamento conformi ai programmi nazionali, accompagnate da attività e osservazioni realizzati anche mediante l'utilizzo di video, che sono stati messi successivamente a disposizione per la formazione degli insegnanti. La ricerca aveva come obiettivo quello di comprendere, attraverso l'osservazione strutturata e l'analisi di sequenze filmate, quali sono le strategie e le modalità d'azione messe in atto dagli insegnanti, nonché di valutare l'effetto delle nuove risorse proposte sull'insegnamento effettivamente realizzato in classe.

Questo studio è stato pubblicato nel 2010 in un articolo intitolato "*Appropriation de nouvelles ressources d'enseignement par des professeurs de physique-chimie en seconde. Cas d'une séquence en mécanique*". Emerge sensibilmente, dalle analisi da loro effettuate, l'importanza dell'utilizzo dei video nella formazione dei docenti, in questo caso, riferita ad una scuola secondaria.

Una metodologia che si è andata sviluppando negli ultimi anni, riferibile all'utilizzo delle video registrazioni nella formazione degli insegnanti è il *microteaching*, dal significato letterale di micro-insegnamento.

Essa è una tecnica elaborata e messa in atto, per la prima volta, nel 1963 presso l'università di Stanford, in un programma rivolto alla formazione degli insegnanti (Allen, 1967; Cooper & Allen, 1970).

Nello specifico, si tratta della videoregistrazione di un breve intervento didattico, da 5 a 25 minuti, condotto su una classe ridotta, composta di circa 5-10 persone,

che viene successivamente analizzato e discusso con alcuni colleghi e con un gruppo di esperti (Micheletta 2014).

Le potenzialità di questa metodologia sono legate alla possibilità, per i docenti, di lavorare in contesti concreti e, nello stesso tempo, poter ricevere *feedback* che consentono loro di migliorare le proprie prassi didattiche e le proprie competenze, potendo, potenzialmente, riproporre la stessa lezione con le opportune modifiche, in modo da renderla maggiormente efficace (Calvani et al., 2011; Bonaiuti et al., 2012).

Il PraDiVaP si inserisce all'interno di questa metodologia e, più in generale, nel tema dedicato alla video registrazione, come strumento potenzialmente idoneo alla valutazione delle prassi messe in atto dall'insegnante e video registrate, fornendo la possibilità di riflettere sui dati ottenuti con la finalità di innovare e migliorare la propria professionalità, in un'ottica di formazione continua. L'utilizzo che si suggerisce non è stato sperimentato all'interno della ricerca descritta finora, tuttavia ci si propone di proseguire la sperimentazione applicando lo strumento all'osservazione indiretta, mediante l'utilizzo di video registrazioni attuate in classe o con la metodologia del *microteaching*, sperimentandone l'utilizzo sui futuri insegnanti.

### **12.3. Riflessioni sull'utilizzo del PraDiVaP, con uno sguardo agli obiettivi e alle ipotesi della ricerca**

La ricerca di dottorato descritta in questa tesi nasce dalla necessità di sostenere e supportare gli insegnanti durante il loro percorso di crescita professionale. Il dibattito internazionale e la recente letteratura alla quale si fa riferimento, mettono infatti in evidenza un fattore molto rilevante: i sistemi scolastici adottati dai paesi democratici, orientati essenzialmente a promuovere equità e qualità delle

competenze degli studenti, necessitano di continue azioni di sostegno alla professionalità degli insegnanti e alle loro competenze didattiche.

Le iniziative di supporto intraprese si esplicano, principalmente, mediante la messa in atto di strategie di valutazione formativa delle prassi didattiche, soprattutto attraverso l'osservazione sistematica in classe. Esse costituiscono opportunità importanti per sostenere sia la riflessione individuale sia quella collegiale, per promuovere un effettivo processo di miglioramento e di innovazione dell'azione didattica, del contesto scolastico e della professionalità del docente.

Il focus della ricerca è stata la valutazione, considerata nella sua accezione formativa, delle prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria e del contesto in cui esse assumono un significato, mediante l'analisi, lo sviluppo e la verifica di procedure e strumenti d'osservazione, nello specifico il PraDiVaP, considerati in grado di innescare processi di *formative educational evaluation*, mirati a promuovere un'innovazione e un miglioramento dell'azione didattica (delle prassi), del contesto e, in generale, della professionalità docente.

Come ben descritto nel capitolo 6 dedicato al disegno della ricerca, l'indagine ha perseguito principalmente i seguenti due obiettivi:

- costruire, mettere a punto e validare uno strumento strutturato (corredato da due strumenti complementari), da utilizzare per l'osservazione delle prassi didattiche messe in atto dall'insegnante (e del contesto in cui esse avvengono) durante lo svolgimento dell'attività didattica.
- Definire procedure osservative e modalità di restituzione dei dati utili alla ricerca valutativa, nell'ottica della valutazione formativa della professionalità docente.

Un attento esame della problematica della ricerca e l'esplorazione del contesto nel quale è stata successivamente sviluppata, ha dato vita alle seguenti tre ipotesi operative:

1. lo strumento messo a punto possiede buone caratteristiche di validità e affidabilità nella rilevazione delle prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria nel contesto classe in cui opera, inteso come cornice significativa dell'attività didattica.
2. L'utilizzo formativo dello strumento (inteso come rilevazione sistematica eterodiretta, restituzione partecipata e negoziale) promuove processi di riflessione individuale/collegiale e riprogettazione didattica. Consente all'insegnante di riflettere e di individuare punti di forza e di criticità in merito a: le proprie prassi, la relazione con gli allievi, l'organizzazione del contesto (spazio, tempo, materiali), la progettazione dell'attività didattica.
3. La restituzione e la riflessione individuale/collegiale promuovono un effettivo processo di miglioramento delle prassi didattiche, della qualità del contesto e della professionalità del docente.

La terza ed ultima ipotesi non è stata verificata all'interno del percorso di dottorato, ma ci si propone di controllarla con un eventuale percorso di ricerca successivo. Si rende infatti necessario un tempo di riflessione più lungo, realizzato attraverso il monitoraggio delle pratiche didattiche agite dalle insegnanti coinvolte nella ricerca descritta, al fine di valutare se vi sia stata un'effettiva innovazione nella loro professionalità e nella pratica didattica.

In generale si può adeguatamente affermare che gli obiettivi posti sono stati raggiunti: è stato costruito e messo a punto il PraDiVaP, uno strumento strutturato atto all'osservazione, alla valutazione delle prassi didattiche e valutative messe in atto dall'insegnante di scuola primaria. Tale strumento è corredato da una *rating scale*, dedicata a rilevare gli elementi legati al contesto, e da una griglia per individuare le macroattività e il tempo dedicato ad esse da ciascun docente; tali strumenti non sono stati validati ma sono essenziali al fine di contestualizzare le informazioni ricavabili dal PraDiVaP.

È stata inoltre definita una procedura finalizzata all'osservazione e una modalità di restituzione dei dati propria di un percorso di valutazione formativa, che ha

condotto gli insegnanti a riflettere sulle proprie azioni didattiche, sulle modalità di organizzazione del contesto, di gestione del gruppo classe e sulle competenze possedute, tale da innescare un processo di innovazione e di miglioramento delle proprie prassi didattiche e della propria professionalità docente, come dimostrato ampiamente dalle restituzioni riportate nel primo paragrafo.

Allo stesso modo si ritiene opportuno sostenere che la prima e la seconda ipotesi sono state verificate, come ampiamente dimostrato dai dati raccolti e analizzati durante le osservazioni, dall'analisi dei questionari somministrati ai docenti e dalle restituzioni condotte. Il controllo della terza ipotesi, nella quale si sostiene che la restituzione e la riflessione sui dati raccolti, condotta individualmente o collegialmente, promuove un effettivo processo di miglioramento delle prassi didattiche, della qualità del contesto e della professionalità insegnante, rimanda ad un lavoro di ricerca successivo, non sostenibile all'interno di un percorso di dottorato ma successivo ad esso.

Nonostante gli obiettivi siano stati raggiunti e le ipotesi siano state verificate, l'utilizzo dello strumento merita ulteriori precisazioni.

Nello specifico, durante l'utilizzo sul campo, sono stati riscontrati alcuni punti deboli riferibili al PraDiVaP e alla procedura osservativa prevista, i quali sono stati successivamente discussi all'interno del gruppo di ricerca, facendo sorgere interrogativi e ipotesi di miglioramento.

Verrà proposta un'analisi effettuata per punti, in modo da facilitarne la lettura e la comprensione

- *Item diversificati per classi*: durante le osservazioni effettuate su diverse classi, dalla I alla V, si è potuto riscontrare che alcuni indicatori non erano rilevabili in una classe prima, mentre altri sembravano essere scontati per una classe quinta. Ad esempio l'*item* 112 “Lascia che gli allievi, all'interno del gruppo, si auto organizzino/gestiscano” è difficile da riscontrare con alunni molto piccoli in quanto devono ancora sviluppare quelle competenze necessarie a lavorare autonomamente in gruppo.

L'esigenza appena descritta è stata riscontrata anche da alcuni insegnanti durante gli incontri di restituzione; ad esempio quello avvenuto con l'insegnante A, durante il quale il ricercatore le ha riferito che, in base all'analisi dei dati raccolti, si è potuta evidenziare la mancanza dell'indicatore riferito alla co-costruzione delle regole. Il docente risponde puntualizzando che:

*«Questo lo facciamo quando faccio il lavoro di gruppo, ma generalmente no, sai, sei già in una quarta. [...] secondo me questo lo si vede tanto in una prima o in una seconda quando te li devi tutti impostare, cioè loro sono già talmente impostati».*

- *Maggior tempo di osservazione per avere una visione olistica e completa delle prassi messe in atto:* gli osservatori hanno sentito più volte la necessità di proseguire con le osservazioni mediante il PraDiVaP oltre le 4 ore previste dalla procedura osservativa, in quanto il tempo definito sembra essere decisamente limitato e non permette di ottenere una lettura completa delle azioni didattiche agite dal docente. Anche i docenti osservati hanno evidenziato durante gli incontri di restituzione questa carenza. Durante la riflessione avvenuta con l'insegnante A, ad esempio, il ricercatore ha riferito al docente che dall'analisi dei dati raccolti con il PraDiVaP veniva evidenziata la mancanza di informazioni relative ad alcune categorie. Ella ha puntualizzato che tale assenza potrebbe derivare dall'estemporaneità delle osservazione stessa, ovvero le tipologie di attività didattiche (valutazione, spiegazione, ...) vengono svolte in base all'orario in cui l'insegnante è presente in aula e allo specifico momento della giornata:

*«Dipende sempre da che giornate vieni a vedere, nel senso che è chiaro che se è mercoledì pomeriggio non spiego. Questo è il discorso un po' di quando osservi, insomma io spiego il giovedì mattina e il venerdì mattina al massimo .. per dire no, quest'anno. E quindi questo per me, è come l'altra volta (riferendosi alla restituzione delle osservazioni effettuate nell'anno scolastico precedente) la mia criticità su questo è che è relativo alle giornate, o tu vieni ad osservare una settimana di fila, perché è la settimana che ti dà l'idea di quanto è effettivamente il tempo che dedichi alla spiegazione, quanto alla correzione e quanto al lavoro individuale. Se tu lo*

*fai così a spot 4 ore, che però potrebbero anche 8, ma prendi due venerdì che comunque bene o male io imposto sempre allo stesso modo ... non ti dà l'idea reale. È la stessa criticità dell'anno scorso».*

Al termine della restituzione la docente ripresenta la stessa questione:

*«Se tu vieni ad osservarmi due settimane di fila o tre settimane in tutto il complesso si riesce ad avere una valutazione più chiara, cioè a me è utile, a me è utile».*

L'insegnante evidenzia una criticità propria della procedura osservativa e, più in generale, dell'osservazione diretta: se l'osservatore avesse raccolto i dati in una giornata diversa probabilmente avrebbe colmato le lacune riportate per alcune categorie dello strumento, tanto quanto se avesse raccolto i dati per un'intera settimana, avrebbe avuto una visione globale delle azioni intraprese, anche se non totalmente esaustiva. In linea generale, vi è la consapevolezza di questo limite, proprio di tutte le ricerche con osservazioni dirette, in quanto è impossibile registrare tutti i momenti didattici. Tuttavia raccogliere i dati per un tempo superiore alle 4 ore stabilite dalla procedura osservativa, permetterebbe di avere una visione maggiormente estesa e completa di quelle che sono le prassi messe in atto dal docente e delle "categorie" didattiche che vengono realizzate, nella consapevolezza dell'impossibilità di avere visione esaustiva dell'intera gamma di azioni che il soggetto compie all'interno del processo d'insegnamento-apprendimento, trattandosi di un campo, quello dell'educazione, difficilmente riconducibile ad una ripetitività, ad una riproposizione sempre uguale delle prassi, ed estremamente "problematico" nell'accezione sostenuta da Giovanni Maria Bertin

Tuttavia, nonostante sia stata riscontrata nei docenti e negli osservatori la necessità di prolungare i tempi di osservazione col PraDiVaP è importante specificare che essendo uno strumento osservativo utilizzato in etero valutazione non si può prevedere un tempo di osservazione estremamente lungo e dispiegato su molte settimane, poiché necessiterebbe di cospicue risorse umane ed economiche.

- *L’osservazione dovrebbe essere effettuata sull’intero team docente*: affinché sia possibile effettuare una restituzione che inneschi un dialogo e un confronto collegiale è necessario che l’osservazione sia stata effettuata su tutto il team di insegnanti titolari della classe. Purtroppo questa necessità è stata frequentemente disattesa in quanto essendo il progetto ad adesione volontaria è stato possibile, in un solo caso, osservare entrambe i docenti titolari della classe. Si ritiene tuttavia essenziale ipotizzare l’utilizzo dello strumento sull’intero team, al fine di costruire un incontro di riflessione collegiale e condiviso da tutti coloro che partecipano all’educazione dei medesimi alunni, affinché possa attivarsi quel dialogo co-costruito che conduce all’innovazione e al miglioramento.
- *Mancanza degli aspetti non verbali e di quelli legati alla comunicazione*: le osservazioni hanno messo in luce la mancanza di indicatori dedicati a rilevare il comportamento verbale e non verbale dell’insegnante. Come evidenziato nei precedenti capitoli, è stato deliberatamente scelto di non inserire nello strumento tali categorie poiché i ricercatori non possedevano le competenze necessarie e non sarebbe stato sufficiente il periodo dedicato al dottorato per approfondire anche tali aspetti. Ci si auspica, tuttavia, di porre attenzione ed inserire gli aspetti non verbali e quelli legati alla comunicazione in un percorso di ricerca successivo al dottorato, avvalendosi di esperti del settore in grado di fornire un sostegno adeguato e competente.
- *Assenza di dati riferibili ad alcune categorie e comparazione non possibile tra alcune di esse*: come evidenziato nel capitolo 11 dedicato all’analisi dei dati raccolti nello studio pilota, alcune categorie non sono state osservate nonostante su di esse sia stato realizzato anche un approfondimento, pertanto ci si trova di fronte alla necessità di proseguire con l’indagine al fine di validare anche gli indicatori contenuti nelle categorie non osservate. Inoltre, per alcune di esse, non è stata possibile effettuare una comparazione tra le prassi didattiche riscontrate su più insegnanti perché la durata temporale

dedicata alla raccolta del dato non era coincidente. Si evidenzia la necessità di tener traccia del tempo dedicato all'osservazione di ciascuna categoria, proponendosi di standardizzarlo per tutti i soggetti coinvolti, al fine di poter analizzare criticamente e comparare i dati ricavati.

#### **12.4. Problemi aperti e percorsi possibili**

“Il processo autoformativo dinamico del docente non è attivabile senza quel momento di snodo che Schon identifica come *riflessività*. Essa segna il passaggio da una conoscenza tacita, implicita nell'azione e per questo spontanea e intuitiva, ad una conoscenza critica, frutto di riflessione meditata dell'esperienza educativo-didattica. [...] La logica trasversale della riflessività offre spunti per identificare e richiamare la pluralità delle dimensioni della professionalità docente, riconducendola entro una prospettiva di unitarietà”. (Castoldi, 2002, p. 86-87).

La costruzione e la messa a punto del PraDiVaP è stata accompagnata dalla profonda convinzione che il sostegno alla professionalità dell'insegnante debba essere dato a partire da un percorso fondato sulla riflessività del docente stesso, necessario affinché il soggetto possa riflettere sulle proprie prassi didattiche, sulle modalità con cui organizza il contesto e sulle proprie competenze, possa essere in grado di leggerle criticamente ed individuare ipotesi di innovazione e di miglioramento, che corrispondano a dati di realtà individuati attraverso un'osservazione sistematica.

La pratica osservativa in classe, come più volte sottolineato, assume un ruolo di centrale importanza nel processo di innovazione delle istituzioni scolastiche e della professionalità del docente, purché sia condotta in modo sistematico e rigoroso, da soggetti adeguatamente formati e competenti nell'utilizzo di strumenti osservativi.

Il PraDIVaP, come tutti gli strumenti osservativi e normativi, è portatore di un'idea di qualità dell'insegnamento supportata da importanti riferimenti teorici ed ha la potenzialità di esplorare, mediante l'osservazione, le prassi didattiche nella loro poliedricità: guardando l'azione del docente da molteplici sfaccettature è in grado quindi di restituire ad esso un quadro olistico, anche se non esaustivo, delle azioni che mette in atto, innescando un processo riflessivo.

“Il miglioramento dell'agire professionale degli insegnanti dipende prima di tutto da una costante riflessione sulle prassi didattiche” (D'Ugo, 2013, p. 124).

L'osservazione sistematica dona al docente la possibilità di guardare il proprio lavoro quotidiano da un altro punto di vista, di poter riflettere su di esso e trovare soluzioni migliorative. Il PraDiVaP suggerisce possibili vie alternative nella direzione di un buon insegnamento, di un insegnamento di qualità, attento agli aspetti dell'individualizzazione quanto a quelli della personalizzazione.

La decisione di accogliere la prospettiva del *good teaching* è decisamente controcorrente rispetto alle scelte adottate a livello politico e dall'INValSI, maggiormente votate a considerare e valutare tutti quegli elementi legati al *successful teaching*, con l'obiettivo di definire il possesso di competenze da parte dei docenti ed operare confronti, sui quali basarsi per intraprendere ulteriori decisioni politico-amministrative.

Il PraDiVaP si pone quindi, all'interno del contesto nazionale, come strumento nuovo, innovativo e votato alla *formative educational evaluation*, campo di ricerca che meriterebbe di essere approfondito dagli esperti del settore educativo, in quanto fondato sull'idea di una valutazione che possiede una funzione a tutti gli effetti formativa, che non porta con sé giudizi di valore ma ha come finalità principale quella di arricchire ed innovare la professionalità dell'insegnante, nell'ottica di una formazione continua e costante.

L'utilizzo di strumenti osservativi per la valutazione dei docenti ha un peso molto rilevante in ambito internazionale, tuttavia la maggioranza degli strumenti,

sviluppati principalmente in Nord America, presentano una valutazione delle azioni didattiche e delle capacità progettuali dei docenti che si basa su standard stabiliti a livello federale, ma, come evidenziato da un recente studio americano (Gargani & Strong, 2014), essi non hanno come obiettivo principale quello di predire i risultati d'apprendimento degli studenti, piuttosto essi sono sostenuti dalla convinzione che i docenti in grado di ottenere un punteggio molto alto saranno conseguentemente capaci di “produrre” migliori risultati d'apprendimento negli studenti.

I ricercatori sostengono la necessità di utilizzare congiuntamente strumenti in grado di valutare le prassi didattiche dei docenti, associati ad altri in grado di valutare invece l'acquisizione di conoscenze e competenze degli studenti, al fine di evidenziare l'esistenza del nesso supposto precedentemente.

La stessa necessità è riscontrabile nel rapporto dell'OECD (2013a), il quale evidenzia che l'utilizzo di più strumenti e più valutatori è necessaria se si vuole ottenere un'immagine del docente maggiormente esaustiva, comprendente le sue conoscenze, abilità e competenze, oltre ad una valutazione che possa dirsi affidabile.

Il progetto MET – *Measures of Effective Teaching*, nato negli USA nel 2009 e sostenuto dalla fondazione Bill e Melinda Gates, ha anch'esso evidenziato che l'utilizzo di molteplici misurazioni effettuate con differenti strumenti favorisce l'acquisizione di una valutazione completa, ad esempio mediante l'osservazione e l'intervista si possono acquisire dati in merito alle prassi didattiche messe in atto dal docente, con i questionari si possono invece esplorare convinzioni e atteggiamenti, non solo degli insegnanti ma anche degli studenti e dei genitori .

Emerge un ulteriore fattore degno di nota: l'utilizzo di più osservatori: il report prodotto dall'OECD focalizza l'attenzione anche su tale necessità metodologica, quale pratica in grado di conferire validità ed affidabilità all'osservazione,

Alla luce delle riflessioni condotte fin ora, quali sono le prospettive per l'utilizzo del PraDiVaP? Quali sviluppi futuri?

L'utilizzo dello strumento, come più volte evidenziato, presuppone la presenza di almeno un osservatore adeguatamente formato, che conosca il PraDiVaP e sia in grado di attuare con rigore le procedure osservative previste, affinché i dati raccolti possano restituire una fotografia realistica della situazione in oggetto.

Attualmente, nelle istituzioni educative del nostro paese, vi è una crescente attenzione verso la formazione di personale in grado di ricoprire questo ruolo; attenzione che purtroppo non è sostenuta da investimenti economici in grado di garantire la formazione di personale qualificato ad attuare una valutazione dei docenti che operano all'interno delle scuole.

Tuttavia si prospetta la necessità di proseguire nella ricerca con l'utilizzo di almeno due osservatori per la stessa situazione educativa (per valutare l'affidabilità dello strumento) e l'ampiamiento del campione al fine di ottenere una validazione del PraDiVaP che possa definirsi esaustiva. Tale necessità apre ad un problema al quale si è accennato in precedenza, riferito all'etica della sperimentazione stessa, in quanto l'adesione alla ricerca avviene su base volontaria e si ritiene poco consono e fruttuoso costringere i docenti ad essere osservati e valutati, cosa che accadrebbe se si procedesse con un campionamento probabilistico su scala nazionale, l'unica modalità di selezione in grado di garantire la rappresentatività del campione.

Al fine di concludere la validazione del PraDiVaP sarebbe inoltre interessante effettuare una validazione di criterio, mediante una comparazione con strumenti del calibro internazionale che sono già stati validati e godono di una buona stima, quali ad esempio il CLASS o il FTEI, al fine di verificare la presenza nel PraDiVaP delle stesse aree, o categorie, presenti negli strumenti sopra citati.

La funzione esclusivamente formativa del PraDiVaP, volta alla riflessione su quanto emerso in fase osservativa e all'innovazione derivante da tale meccanismo cognitivo, dev'essere sostenuta da strumenti adeguati, coerenti, creati ad hoc per la nostra realtà educativa. Proprio per questa spiccata necessità, la sperimentazione di nuovi strumenti deve essere sostenuta da una stretta

collaborazione con il mondo accademico, con coloro che attuano la ricerca sul campo e sperimentano empiricamente quanto messo a punto basandosi sulle teorie pedagogico-educative di riferimento.

Una ricerca come quella che è stata descritta dovrebbe costituire una prassi consolidata, una collaborazione ricorrente tra università ed istituzioni scolastiche, prevedendo il coinvolgimento sia di insegnanti *pre-service*, con l'obiettivo di formare adeguatamente i docenti che prenderanno servizio nelle scuole del nostro territorio, sia di insegnanti *in service*, nell'ottica di una formazione continua.

L'innovazione del sistema scolastico, come evidenziato dalla letteratura di riferimento, passa attraverso l'individuazione delle criticità e il loro miglioramento, avendo ben chiaro che l'obiettivo ultimo di ciascun docente dev'essere quello di condurre i propri studenti all'acquisizione di conoscenze e competenze chiave per una cittadinanza attiva. Sempre più forte si delinea la necessità di volgere ad una scuola di qualità, caratterizzata dal raggiungimento degli obiettivi fondamentali per gli studenti mediante l'attuazione di buone prassi didattiche, ovvero la realizzazione, da parte dei docenti, di un *good teaching* in grado di condurre, verosimilmente, ad un *quality teaching*, prospettiva all'interno della quale la formazione dei docenti assume un ruolo di centrale importanza, quale motore principale per un'innovazione dinamica e attenta alle necessità emergenti dalla società.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abry, T., Brewer, A. J., Nathanson, L., Sawyer, B. & Rimm-Kaufman, S.E. (2010). *Classroom practices observation measure*. University of Virginia: Unpublished measure.
- Altet, M. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti*. Roma: Armando editore.
- Allen, D. W. (1967). *Micro-teaching, a description*. Stranford: University Press.
- Allen, D. W. (1980). Microteaching: A Personal Review. *British Journal of Teacher Education*, vol. 6, n. 2, pp. 147-51.
- Allen, D. W. & Ryan, K. A. (1969). *Microteaching*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Amplatz, C. (1999). *Osservare la comunicazione educativa*. Lecce: Pensa multimedia.
- Associazione TreLLLe (2002). *L'Europa valuta a scuola. E l'Italia? Un sistema nazionale di valutazione per una scuola autonoma e responsabile*. Quaderno n. 2, Genova: Tipografia Araldica.
- Baldacci, M. (2004). *I modelli della didattica*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o Individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Ballanti, G. (1981). *Analisi e modificazione del comportamento insegnante*. Teramo: Lisciani & Zampetti.
- Bamberger, J., Duckworth, E. & Lampert, M. (1981). *Final report: an experiment in teacher development*. Cambridge: MIT Press.
- Bandura, A. (1971). Vicarious and self-reinforcement processes. In R. Glaser, *The nature of reinforcement*, New York: Academic press.
- Barbieri, M. S. & Mantovani, S. (1978). Osservare: perchè e come. *Infanzia*. Vol. 29.
- Becchi, E. (1969). *Problemi di sperimentalismo educativo*. Roma: Armando.
- Becchi, E. (1994). Prima o dopo Kant nella ricerca empirica? *Cadmo*, n. 4, pp. 3-5.
- Becchi, E. (1997). *Sperimentare nella scuola: storia, problemi, prospettive*. Firenze: La nuova Italia.

- Becchi, E. & Bondioli, A. (Eds.) (1997). *Valutare e valutarsi*. Bergamo: Junior.
- Becchi, E., Bondioli, A. & Ferrari, M. (1997). Valutare e restituire: una ricerca in 17 nidi dell'Emilia Romagna. *Ikon*, vol. 34, pp. 9-58.
- Beeby, C. E. (1977). The meaning of evaluation. *Current issues in education*, vol. 4, pp. 68-78.
- Benvenuto, G. (2003). *Mettere i voti a scuola: introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci.
- Bernard, C. (1865). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Paris: Éditions Garnier-Flammarion.
- Bertin, G. M. (1970). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bertoldi, F. (1989). L'osservazione in pedagogia. *Il quadrante scolastico*, n. 43.
- Biagioli, R. & Zappaterra, T. (Eds.) (2010). *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche*. Pisa: ETS.
- Binet, A. (1909). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris: Flammarion.
- Bion, W. R. (1972). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando.
- Block, J. H. (1975). *Scuola, società e Mastery Learning*. Torino: Loescher.
- Block, J. H. (Ed.) (1983). *Mastery Learning*. Torino: Loescher.
- Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation comment*, vol. 1, n. 2, pp. 1-12.
- Bloom, S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bonaiuti, G., Calvani, A. & Picci, P. (2012). Tutorship e video annotazione: il punto di vista degli insegnanti. *Giornale italiano della ricerca educativa*, n. 9736, pp. 246-258.
- Bondioli, A. & Ferrari, M. (Eds.) (2000). *Manuale di valutazione del contesto educativo*. Milano: Franco Angeli.
- Bondioli, A. & Ferrari, M. (Eds.) (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Bergamo: Junior.
- Bondioli, A. & Nigito, G. (Eds.) (2008). *Tempi, spazi, raggruppamenti*. Bergamo: Junior.

- Borgogno, F. (1978). *L'illusione di osservare: riflessioni psicoanalitiche sull'incidenza del soggetto nel processo conoscitivo*. Torino: Giappichelli.
- Braga, P. & Tosi, P. (1998). L'osservazione. In S. Mantovani (Ed.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano: Mondadori.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il mulino.
- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves: effet-école et effets-classes en lecture. *Revue française de sociologie*, vol. 36, n. 2, pp. 273-294.
- Brophy, J. (Ed.) (2004). *Using Video in Teacher Education*. Oxford: Elsevier.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1966). *Studies in Cognitive Growth*. New York: Wiley.
- Bruner, J. (1999). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Brutti, C. (1996). *Uso e abuso dell'osservazione*. Roma: Edizioni Borla.
- Butterworth, G. & Harris, M. (1998). *Fondamenti di psicologia dello sviluppo*. Edizione italiana a cura di A. Sansavini. New York: Psychology press.
- Calonghi, L. (1977). *Sperimentazione nella scuola*. Roma: Armando.
- 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*, vol. 4, n. 6, pp. 29-42.
- Camioni, L. & Simion, F. (Eds.) (1990). *Metodi di ricerca in psicologia dello sviluppo*. Bologna: Il mulino.
- Campbell, D. T. (1975). Reforms as experiments. In E. L. Struening & G. M. Guttentag (Eds.), *Handbook of evaluation research*, vol.1, Thousand Oaks: Sage.
- Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Capperucci, D. (Ed.) (2011). *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*. Milano: Franco Angeli.
- Cardarello, R. (2014). L'insegnante tra efficacia e responsabilità. In D. Mantovani, L. Balduzzi, M.T. Tagliaventi, D. Tuorto, I. Vannini (Eds.), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro*, Roma: Aracne, pp. 65-78.

Castoldi, M. (1999). Sistemi e modelli per l'analisi dell'insegnamento: origini e svolgimenti attuali. *Ricerche pedagogiche*, N. 131.

Castoldi, M. (2002). *L'efficacia dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.

Cavalli, A. & Argentin, G. (Eds.). *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.

Cerini, G. (2012). *Passa ... parole. Chiavi di lettura delle indicazioni 2012*". Faenza: Homeless Book.

Ciari, B. (1992). *Le nuove tecniche didattiche*. Roma: Editori Riuniti.

Ciraci, A. M. (2012). Strategie didattico valutative degli insegnanti. Uno studio esplorativo nella scuola primaria. *Journal of educational cultural and psychological studies*. Vol. 5, pp. 167-185.

Claparède, E. (1920). *L'école sur mesure*, trad.it. (1997) *La scuola su misura*. Firenze: La nuova Italia.

Coggi, C. (2008). Osservazione. In J.M. PELLEZZO, G. MALIZIA & C. NANNI (Eds.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Roma: LAS.

Coggi, C. & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.

Coleman, J., Campbell, E., McPartland, J., Weinfeld, F. & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington DC: US Government Printing Office.

Commissione europea (2001). *Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio sulla collaborazione europea per la valutazione della qualità dell'insegnamento scolastico*.

Commissione Europea (2006a). *Comunicazione della commissione al consiglio e al Parlamento europeo. Efficienza e equità nei sistemi europei di istruzione e formazione*. Bruxelles, 8 settembre 2006.

Commissione Europea (2006b). *Raccomandazione del Parlamento Europeo. Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, L394/10. IT. G.U. dell'Unione Europea 30/12/2006 (2006/962/CE), p.4.

Commissione Europea (2007). *Comunicazione della commissione al Parlamento Europeo e al Consiglio. Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*. COM (2007) 392. Bruxelles, 3/8/2007.

Commissione europea (2009). *European quality assurance reference framework for vocational education and training*.

Commissione Europea (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*.  
[http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf)

Costa, M. (2011). *Il valore oltre la competenza*. Lecce: Pensa Multimedia.

Danielson, C. (1996). *Enhancing professional practice: a framework for teaching*. Alexandria: Association for supervision and curriculum development.

Danielson, C. (2011a). Evaluation that help teachers learn. *Educational leadership*, vol. 68, n. 4, pp. 35-39.

Danielson, C. (2011b). *The Framework for Teaching Evaluation Instrument. 2011 Edition*. Princeton: The Danielson Group. Disponibile su: <http://www.danielsongroup.org/>

Danielson, C. (2013). *Framework for teaching evaluation instrument. 2013 Edition*. Princeton: The Danielson Group. Disponibile su <http://www.danielsongroup.org/>

Darder, P. & Lopez, J. A. (1980). Trad. italiana di M. Ferrari & M. P. Gusmini, *QUAFES, Questionario per l'analisi del funzionamento educativo*. Milano: Franco Angeli.

Darder P. & Mestres J. (1994). *Autovalutazione dei servizi educativi per l'infanzia*, traduzione e adattamento italiano di M.P. Gusmini, Milano: FrancoAngeli, 2000.

Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating Teacher Effectiveness. How Teacher Performance Assessments Can Measure and Improve Teaching*. Center for American Progress.

Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E. & Rothstein, J. (2012). Evaluating teacher evaluation. *Phi Delta Kappan*, vol. 93, n. 6, pp. 8-15.

Darwin, C. (1972). *The Expression of the emotions in man and Animals*. London: John Murray.

Deakin Crick, R. (2008). Pedagogy for citizenship. In F. Oser & W. Veugelers (Eds.), *Getting involved: Global citizenship development and sources of moral values* (31-55). Rotterdam: Sense Publisher.

De Landsheere, G. (1971). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris: Colin-Bourrellet.

Dewey, J. (1907). *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

Dewey, J. (1916). *Democrazia e educazione*, tr. It (1972). Firenze: La Nuova Italia.

- Dewey, J. (1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione* (traduz. italiana del 1951). Firenze: La nuova Italia.
- Dewey, J. (1933) *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Houghton Mifflin.
- Dewey, J. (1949). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La nuova Italia.
- Dewey, J. (1976). *Scuola e società*. Tr. It. Firenze: La nuova Italia.
- Dewey, J. (1994). *Come pensiamo*. Introduzione e traduzione di A. Guccione Monroy, Firenze: La nuova Italia.
- D'Odorico, L. (1990). *L'osservazione del comportamento infantile*. Milano: Cortina.
- D'Odorico, L. & Cassibba, R. (2001). *Osservare per educare*. Milano: Carocci.
- Domenici, G. (1993). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma: Laterza.
- Domenici, G. (Ed.) (2008). *Nuove indicazioni per il curricolo: la prova sul campo*. Roma: Anicia.
- Domenici, G., Biasi, V., Ciraci, A.M. (2012). *Questionario CDVR – Competenze didattico-valutative e relazionali*. [http://www.robet.it/web/cati/UNIROMA3\\_FAD/inizializza.asp](http://www.robet.it/web/cati/UNIROMA3_FAD/inizializza.asp).
- Doran, H. C., & Lockwood, J. R. (2006). Fitting value-added models. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 31(2), 205-230.
- Dordit, L. (2011). *Modelli di reclutamento, formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti. Breve rassegna internazionale*. Provincia autonoma di Trento: IPRASE.
- Dozza, L. (2006). *Relazioni cooperative a scuola*. Trento: Erickson.
- Dunkin, M. & Biddle, B. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Durand, M. (2013) Human activity, social practices and lifelong education: an introduction, *International Journal of Lifelong Education*, vol. 32, n.1, pp. 1-13.
- D'Ugo, R. (2013). *La qualità della Scuola dell'infanzia. La scala di valutazione PraDISI*. Milano: Franco Angeli.
- D'Ugo, R. & Vannini, I. (2015). *PraDISI. La valutazione formativa delle Prassi Didattiche dell'Insegnante di Scuola dell'Infanzia: osservare per riprogettare*. Milano: Franco Angeli.

European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Assuring quality in education: policies and approaches to school evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fenstermacher, G. D. & Soltis, J. (1986). *Approaches to teaching*. New York: Teachers College Press.

Fenstermacher, G. D. & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers college record*, Vol. 107, n. 1, pp. 186-213.

Ferrari, M. (2000). La valutazione di secondo livello. In A. Bondioli & M. Ferrari (Eds.), *Manuale di valutazione del contesto educativo*, Milano: Franco Angeli.

Ferrari, M. (2001). *Gaquis. Griglia di Analisi della Qualità Intrinseca della Scuola*. Milano: Franco Angeli.

Fetterman, D.M. (1994). Empowerment Evaluation. *Evaluation Practice*, vol. 15, n. 1, pp. 1-15.

Fetterman, D.M. (2000). Steps of empowerment evaluation: from California to Cape Town. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models*, Boston: Kluwer academic publisher.

Flanders, N. A. (1966). *Interaction analysis in the classroom: a manual for observers*. University of Michigan: Ann Arbor.

Floden, R. (2011). Research on effects of teaching: a continuing model for research on teaching. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (th ed., pp 3-16). Washington: American Educational Research Association.

Frabboni, F. (2005). *Il laboratorio per imparare a imparare*. Napoli: Tecnodid.

Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (1998). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.

Fraisse, P. & Piaget, J (1963). *Traité de psychologie expérimentale*. Paris: Presse universitaires de France.

Franceschini, G. (2006). *Apprendere, insegnare, dirigere nella scuola riformata*. Pisa: ETS.

Galliani, L. (2014). La valutazione di sistema tra accountability e improvement. In A. M. Notti (Ed.), *A scuola di valutazione*. Lecce: Pensa Multimedia.

Gargani, J. & Strong, M. (2014). Can we identify a successful teacher better, faster and cheaper? Evidence for innovating teacher observation system. *Journal of teacher education*, vol. 65(5), pp. 389-401.

- Gattullo, M. (1967). *Didattica e docimologia. Misurazione e valutazione nella scuola*. Roma: Armando.
- Gattullo, M. (1978). *Voti, test, schede. Ricerche sulla valutazione scolastica*. Firenze: La nuova Italia.
- Gattullo, M. & Giovannini, M. L. (1989). *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*. Milano: Mondadori.
- Gattullo, M. (1990). Una ricerca empirica sugli insegnanti. Dati di sfondo di un'inchiesta in provincia di Bologna. *Scuola e città*, n.2, pp. 57-66.
- Ghelfi, D. & Guerra, L. (1993). *La programmazione educativa e didattica*. Firenze: La nuova Italia.
- Giovannini, M. L. (2012). Valore aggiunto ed efficacia delle scuole. Il miglioramento delle pratiche educative. *Rivista dell'istruzione*, vol. 1/2, pp. 41-48.
- Giovannini, M. L. (2014). La valutazione e le comparazioni internazionali. In A. M. Notti (Ed.), *A scuola di valutazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Giovannini, M. L. & Rosa, A. (2014), Valore aggiunto ed efficacia delle scuole e degli insegnanti: risultati di un'indagine empirica. In *Atti del convegno "La professionalità dell'insegnante"*. Roma: Aracne.
- Goldhaber, D. (2002). The mystery of good teaching. *Education next*, vol. 2, n. 1, pp. 50-55.
- Good, T. L. (1979). Teacher effectiveness in the elementary school. *Journal of teacher education*, n. 53.
- Goodman, P. (1986). Freedom and Learning: the need for choice. *Saturday review*, n. 73.
- Green, T. (1971). *The Activities of Teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage publications.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching: theory and practice*, vol. 8, n. 3, pp. 381-391.
- Hadji, C. (1990). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris: EDF.
- Hadji, C. (1995). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: La scuola.
- Hall, S.G. (1904). *Adolescence*, Appleton, New York.
- Harms, T. & Clifford R. M. (1994). *Scala per l'osservazione e la valutazione della scuola dell'infanzia (SOVASI)*, adattamento italiano di M. Ferrari M. e A. Gariboldi, Bergamo: Junior, 1994.

- Hildebrand, M. & Wilson, R. (1970). *Effective university teaching*. California: Berkeley.
- Hill, P. W. & Rowe, K. J. (1996). Multilevel modelling in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 7, pp 1-34.
- Hoffmann, J. V. (1991). Teacher and school effects in learning to read. In Barr, R., Kamil, M. L., Mosenthal, P. D. & Pearson, P. D. (Eds), *Handbook of reading research*, vol. II, pp. 911-950.
- Horcik, Z. & Durand, M. (2011). L'ergonomie de la formation par simulation: une démarche pilote de conception en formation d'infirmiers anesthésistes. *Activités*, vol. 8, n. 2, pp. 173-188. Disponible anche su: <http://www.activites.org/v8n2/v8n2>.
- Husén, T. (1989). Comparare l'incomparabile. La questione dei paradigmi e dei criteri nel confrontare la "qualità" dell'istruzione tra vari Paesi. *Rinascita della scuola*, vol. 1, pp. 3-17.
- InTASC (2013). *Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0: A Resource for Ongoing Teacher Development*. CCSSO: Washington.
- Jeannin, L., Veillard, L. & Tiberghien, A. (2011). Appropriation de nouvelles ressources d'enseignement par des professeurs de physique-chimie en seconde. *RDST Recherche en didactique des sciences et technologies*, n°1, pp. 267-292.
- Kanisza, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione, volume 1*. Milano: Mondadori.
- Kosmidou-Hardy, C. & Marmarinos, J. (2001), La peur de l'évaluation: evaluation de l'enseignement ou du sujet??. *International review of education*, vol. 47, n. 1, pp. 59-75.
- Laeng, M. (Ed.) (1992). *Enciclopedia epdagogica*. Brescia: La scuola.
- Laeng, M. (1992). *Pedagogia sperimentale*. Firenze: La nuova Italia.
- Lay, A. W. (1909). *Experimentelle Didaktik*. Leipzig: Nemnich.
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida.
- Likert, R. (1932). Technique for the measure of attitudes. *Archives of Psychology*, Vol. 22, N. 140, pp 1-55.
- Locke, J. (1690). *An Essay Concerning Human Understanding*. Oxford: Clarendon Press.

- Lodini, E. & Vannini, I. (Eds.) (2006). *Istruzione e formazione: il monitoraggio dell'integrazione. Valutare e accompagnare i percorsi formativi integrati nelle Province di Forlì-Cesena e Rimini*. Milano: Franco Angeli.
- Losito, B. & Pozzo, G. (2005). *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci.
- Lucisano, P. & Salerni, (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Lumbelli, L (2006). Costruzione dell'ipotesi ed astrazione nella pedagogia sperimentale. In A. Bondioli (Ed.), *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi*, Milano: Franco Angeli.
- Luyten, H. (2003). The size of school effects compared to teacher effects: an overview of the research literature. *School effectiveness and school improvement: an international Journal of Research, Policy and Practice*, vol. 14, n. 1, pp. 31-51.
- Maccario, D. (2006). *Insegnare per competenze*. Torino: SEI.
- Magri, P. & Rossi, L. (1998). *L'osservazione nella scuola*. Torino: Paravia.
- Malizia, G. & Ciatelli, S. (Eds.) (2009). *Verso la scuola delle competenze*. Roma: Armando.
- Mantovani, S. (Ed.) (1998). *La ricerca sul campo in educazione, i metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Margiotta, U. (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance. Innovazione e ricerca educativa*. Roma: Armando-CEDE.
- Mason, L. (1996). *Valutare a scuola. Prodotti, processi, contesti dell'apprendimento*. Padova: Cleup.
- Mellouki M. (2010). De l'usage de la recherche en formation à l'enseignement. In B. Wentzel & M. Mellouki (Eds.) *Recherche et formation à l'enseignement. Spécificités et interdépendance*. Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE 8, pp. 151-173.
- Micheletta, S. (2014). La video educazione per la formazione degli insegnanti: sviluppi e prospettive nel Web 2.0. *Journal of educational, cultural and psychological studies (ECPS Journal)*, vol. 10, pp. 219-244.
- Milani, L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Milani, L. (2000). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: La scuola.

Milani, L. (2000). Le competenze specifiche del mestiere di docente. *Scuola italiana moderna*, n.19, pp. 4-6.

Mitzel, H. E. (1960). *Teacher Effectiveness*, in Harris, C. V. (Ed.), *Encyclopedia of educational research (III)*, New York: Macmillan, 1481-86.

Monnier, A., Weiss, L., de Marcellus, O., Erard, S. & Staeger, P. (2008). Les observations video peuvent elles renforcer les liens entre théorie et pratique ? Une expérience dans la formation initiale des maîtresses de l'enseignement secondaire genevois (IFMES). *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n. 8, pp. 175-189.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta: riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: R. Cortina.

Nicholls, A. & Nicholls, H. (1976). *Guida pratica all'elaborazione del curricolo*. Milano: Feltrinelli.

North Carolina Department of public instruction (2012). *Teacher evaluation process*. Raleigh: McRel.

OECD (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2008). *Measuring improvements in learning outcomes. Best practices to assess the value-added of school*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2009a). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2009b). *Review on evaluation and assessment framework for improving school outcomes*. Paris: OECD Publishing

OECD (2011). *Preparing teachers and developing school leaders for 21st century – lessons from around the world*. Background report for the international summit on the teaching profession. Paris: OECD Publishing.

OECD (2013a). *Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2013b). *Teacher for the 21st century. Using evaluation to improve teaching*. Paris: OECD publishing.

Olmetti, D. (2009). *Il metodo osservativo nei contesti educative*. Roma: Monolite.

Paparella, N. & Santo, A. (1997). *Pedagogia sperimentale*. Lecce: Pensa multimedia.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels*. De Boeck Université.

- Pedhazur, E. J. & Pedhazur Schmelkin, L. (2013). *Measurement, design and analysis: an integrated approach*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Pellegrini, M. (2014). La valutazione degli insegnanti nell'area OECD. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, vol. 14, n. 4, pp. 105-117.
- Pellerey, M. (1994). *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*. Torino: SEI.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Perrenoud, P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Petracca, C., Sacchi, G.C. (2002). *Progettazione e valutazione nella scuola dell'autonomia*. Milano: Franco Angeli.
- Petter, G. (1961). *Lo sviluppo mentale nelle ricerche di Jean Piaget*. Firenze: Giunti.
- Piaget, J. (1924). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé. Traduz. It. (1973) *La costruzione del reale nel bambino*, Firenze: La Nuova Italia.
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1962). *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*. Firenze: Giunti.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS). Manual, K-3*. Baltimore: Brookes.
- Poliandri, D., Muzzioli, P., Quadrelli, I. & Romiti, S. (2012). La Scheda di osservazione in classe: uno strumento per esplorare le opportunità di apprendimento. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, numero speciale di ottobre 2012, pp. 173-187.
- Pontecorvo, C. (2004). *Discutendo si impara: interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Postic, M. & De Ketele, J. M. (1993). *Osservare le situazioni educative. I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*. Torino: SEI.

- Preyer, W. T. (1882). *The soul of the child: observations on the mental development of man in the first years of life*. Grieben: Leipzig.
- Richards, J. C. & Farrell, T. S. C. (2011). *Practice teaching. A reflective approach*. Cambridge: University press.
- Rivkin, S. G., Hanusek, E. A. & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73 (2), 417-458.
- Robert, A. (2001). Pratiques et contraintes du métier d'enseignant. *Recherches en didactique des mathématiques*, n. 21(1-2), pp. 57-80.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Rosa, A. (2013). *Il valore aggiunto come misura dell'efficacia scolastica. Un'indagine empirica nella scuola secondaria di I grado*. Roma: Edizioni nuova cultura.
- Rosenshine, B. (1970). The Stability of Teacher Effects Upon Student Achievement. *Review of educational research*, n. 12.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rosenthal, R. & Rosnow R. (1969). *Artifact in behavioral research*. New York: Academic press.
- Rossi, P. G., Magnoler, O. & Scagnetti, F. (2012). Professionalizzazione degli insegnanti: dai saperi per la pratica ai saperi della pratica. In AA. VV., *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione*, Roma: Armano, Quaderni della rivista Education Sciences & Society, pp. 545-561.
- Rousseau, J. J. (1762). *Émile ou De l'éducation*. Paris: Garnier.
- Salerni, A. (2005). *La disciplina a scuola*. Roma: Carocci.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: research theory and practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Scheerens, J. (2000). *Autovalutazione e uso delle informazioni nella scuola orientata ai risultati*. In Barzanò, G., Mosca, S. & Scheerens, J. (Eds.), *L'autovalutazione nella scuola*. Milano: Mondadori.
- Scheerens, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research*. "Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative. OECD publication.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, Chicago: Rand McNally.

Scriven, M. (1980). *Evaluation thesaurus*. Inverness, California: Edgepress.

Seidel, T. (2005). *Do we really know how to use videos for teacher training?* Paper presented at the Advancing Teacher Learning, Design and implementation of innovative professional development. Ascona: Monte Verità (Switzerland).

Shaffer, H. R. (1998). *Lo sviluppo sociale*. Milano: Raffaello Cortina.

Shagen, I. & Hutchison, D. (2003). Adding value in educational research: the marriage of data and analytical power. *British Educational Research Journal*, vol. 29, n. 5, pp. 749-765

Shulman, L. S. (1974). The Psychology of School Subjects: A Premature Obituary? *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 11, n. 4, pp. 319-339.

Siniscalco, M. T. (2008). Pisa e le valutazioni internazionali dei risultati della scuola. In m. T. Siniscalco, R. Bolletta, M. Mayer, S. Pozio (Eds.), *Le valutazioni internazionali e la scuola italiana*. Bologna: Zanichelli.

Smith, E. R. & Tyler, R. (1942). *Appraising and recording student progress*. New York: Harper & brothers.

Soresi, S. (1983). *Guida all'osservazione in classe*. Firenze: Giunti.

Stevens, S. S. (1946). On the Theory of Scales of Measurement. *Science, new series*, Vol. 103, N. 2684, pp. 677-680.

Stufflebeam, D. L. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Itasca: Peacock.

Stufflebeam, D. L. (1985). *Systematic evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff.

Taylor, B., Pressley, M. & Pearson, D. (2000). *Effective teacher and schools: trend across recent studies*. Washington DC: Office of Educational Research and Improvement.

Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of effectiveness research*. Londono: Falmer Press.

Tessaro, F. (Ed.) (2010). *Ricerca didattica e counseling formative*. Lecce: Pensa

Multimedia.

Torre, E. & Ricchiardi, P. (2007). *Le competenze dell'insegnante. Strumenti e percorsi di autovalutazione*. Trento: Erickson.

Triandis, H. C. & Berry, J. W. (1980). *Handbook, of cross-culturale psychology: methodology*. Boston: Allyn & Bacon.

- Trincherò, R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Van der Maren, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement* (2e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Vannini, I. (2009). *La qualità nella didattica*. Trento: Erickson.
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Vertecchi, B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.
- Vertecchi, B. (1978). La ricerca educativa: indagine descrittiva e sperimentazione. In A. Visalberghi (Ed.), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano: Mondadori.
- Vertecchi, B. (1984). *Manuale della valutazione*. Roma: Editori Riuniti.
- Vertecchi, B. (1991). *Introduzione alla ricerca didattica*. Firenze: La nuova Italia.
- Vertecchi, B. (1993). *Decisione didattica e valutazione*. Firenze: La nuova Italia.
- Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione: analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: Franco Angeli.
- Vertecchi, B. (2010). Problemi di ieri e di oggi. In B. Vertecchi, G. Agrusti, B. Losito, *Origini e sviluppi della ricerca valutativa*. Milano: Franco Angeli.
- Vertecchi, B. & Agrusti, G. (2008). *Laboratorio di valutazione*. Bari: Laterza.
- Vertecchi, B, Agrusti, G., Losito, B. (2010). *Origini e sviluppi della ricerca valutativa*. Milano: Franco Angeli.
- Viganò, R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Milano: Vita e pensiero.
- Visalberghi, A. (Ed.) (1964). *Educazione e condizionamento sociale*. Bari: Laterza.
- Visalberghi, A. (1967). *Esperienza e valutazione*. Firenze: La nuova Italia.
- Visalberghi, A. (1977). Interventi conclusivi al convegno. *Misurazione del rendimento scolastico. Indagine IEA e situazione italiana*. Annali della pubblica istruzione, numero monografico, pp. 360-361.
- Visalberghi, A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Vygotskij, L. S. (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti.

Walberg, H. J. & Hartel, G. D. (Eds.) (1990). *The international encyclopedia of educational evaluation*. Oxford: Pergamon press.

Watson, J. B. (1930). *Behaviorism*. Chicago: University of Chicago Press. Trad. It. *Il comportamentismo*, Firenze: Giunti, 1983.

Weiss, L., Hedwige, A., Floris, R. & Ferrez E. (2011). Développement d'un outil d'analyse de pratiques en mathématiques : comment mettre la recherche au service de la formation de formateurs? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n. 13, pp. 237-257.

Wolf, R. M. (Ed.) (1987). Educational evaluation. The state of the field. *International journal of educational research*, vol. 11, n. 1.

Zambelli, F. (1983). *L'osservazione e l'analisi del comportamento*. Bologna: Pàtron.

## **RIFERIMENTI NORMATIVI**

CCNL (2006-2009). *Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del Comparto Scuola per il quadriennio normativo 2006-2009 e biennio economico 2006-2007*.

CM n. 271 del 1991: “Trasmissione D.M. applicativo dell'art. 5, comma 7, della legge n. 148 del 5 giugno 1990”.

DPR n. 416 del 1974: “Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica”.

DPR n. 104 del 1985: “Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria”.

DPR 275 del 1999. *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1999, n. 59*. Pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 186 del 10 agosto 1999.

Direttiva n.254 del 1995: “Carta dei servizi scolastici”.

DL n. 297 del 1994: “Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione”.

DL n. 59 del 2004: “Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53”.

Allegato B al DL n. 59 del 2004: “Indicazioni Nazionali per i piani di studio personalizzati”.

DM del 31 luglio 2007: Indicazioni nazionali per il curriculum delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo

DM 139 del 2007: “Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione”.

DM 150 del 2009: "Ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e di efficienza e trasparenza delle pubbliche amministrazioni".

DM 254 del 2012: “Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente

DM 254 del 16 novembre 2012. *Indicazioni Nazionali per il Curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

D.P.C.M. 7 giugno 1995.

DPR n.80 del 2013: “Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione”.

Legge n. 477 del 1973: “Delega al Governo per l’emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato”.

Legge n. 517 del 1977: “Norme sulla valutazione degli alunni e sull’abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell’ordinamento scolastico”.

Legge n. 148 del 1990: “Riforma dell’ordinamento della scuola elementare”.

Legge n. 59 del 1997. *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*. Pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 63 del 17 marzo 1997.

Legge n. 53 del 2003: “Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale”.

Legge n. 169 del 2008: "Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università".

Legge n. 10 del 2011: “Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 29 dicembre 2010, n. 225, recante proroga di termini previsti da disposizioni legislative e di interventi urgenti in materia tributaria e di sostegno alle imprese e alle famiglie”.

Legge n.107 del 2015: “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”.

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente (2006/962/CE).

## **SITOGRAFIA**

Allen, D. W. (1967). *Microteaching: a description*. Stanford: Stanford University. Consultato dal sito: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED019224.pdf>.

Cinciannati Public School. *Teacher Evaluation System*. Disponibile su: <http://www.cps-k12.org/about-cps/employment/tes>

Commissione Europea (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf)

Cooper, J. M. & Allen, D. W. (1970). *Microteaching: history and present status*. Washington: ERIC Clearing House on Teacher Education. Consultato dal sito: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED036471.pdf>.

Danielson ,C. (2011). *The Framework for Teaching Evaluation Instrument*. Pinceton: The Danielson Group, p. IV, <http://www.danielsongroup.org/>

Eurydice: Italia introduzione: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italia:Introduzione>

Eurydice – Assicurazione di qualità: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italia:Assicurazione\\_di\\_qualit%C3%A0](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italia:Assicurazione_di_qualit%C3%A0)

Eurostat: <http://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-press-releases/-/3-02102015-BP>

La Buona Scuola: <https://labuonascuola.gov.it/>

National board for professional teaching standards: <http://www.nbpts.org/>

Ohio Department of education (2015). *Ohio Teacher Evaluation System Resource Guide*. Disponibile sul sito <http://education.ohio.gov/Topics/Teaching/Educator-Evaluation-System/Ohio-s-Teacher-Evaluation-System>

Piano dell'Offerta Formativa A.S. 2015-2016, IC Granarolo: <http://www.icgranarolo.it/pof>

Piano dell'Offerta Formativa Territoriale A.S. 2016-2018, IC 2 San Lazzaro: [http://www.2circolosanlazzaro.org/?page\\_id=1158](http://www.2circolosanlazzaro.org/?page_id=1158)

Piano dell'Offerta Formativa Territoriale A.S. 2016-2019, IC 1 Bologna <http://www.ic1bo.it/attachments/article/390/PTOF-IC1bo-15.01.2016.pdf>

Piano dell'Offerta Formativa Territoriale A.S. 2016-201, IC 3 Boologna <http://iclame.scuole.bo.it/images/documenti/scuola-15-16/ptof-ic3-16-19-pubblicazione-1.pdf>

Teacher Assessment Consortium [http://www.ccsso.org/Resources/Programs/Interstate\\_Teacher\\_Assessment\\_Cons](http://www.ccsso.org/Resources/Programs/Interstate_Teacher_Assessment_Cons)

ortium\_%28InTASC%29.

## APPENDICE

### *Allegato A - GRIGLIA PER L'OSSERVAZIONE DEL CONTESTO CLASSE*

Scuola ..... Classe ..... Data ..... Orario .....

Insegnante ..... Materia ..... N. bb presenti .....

	1° Ora			2° Ora		
	SI	SOLO IN PARTE	NO	SI	SOLO IN PARTE	NO
<b>A - TEMPI</b>						
1. La giornata educativa ha una scansione temporale riconoscibile e chiara per insegnante e bambini						
2. Le transizioni tra le diverse attività avvengono senza intoppi e senza generare confusione						
3. Tra le diverse attività che si svolgono nel corso della lezione vi è continuità						
4. Durante la lezione l'insegnante stabilisce connessioni tra l'esperienza domestica e quella scolastica del bambino						
5. L'insegnante negozia con i bambini l'uso del tempo e si stabiliscono in comune delle regole						
6. L'insegnante modifica il ritmo della lezione tenendo conto delle esigenze e delle opinioni dei bambini						
7. Durante la lezione l'insegnante ha cura di rispettare i diversi tempi di apprendimento e di attenzione dei bambini (apprendimento, attenzione, ascolto, risposta, svolgimento attività)						
8. L'insegnante dedica tempo per ascoltare tutte le risposte dei bambini						
9. L'insegnante, prima di passare all'attività successiva, attende che tutti abbiano completato la precedente (proponendo attività diversificate per chi ha già terminato)						
<b>B - SPAZI</b>						
1. Gli alunni hanno a disposizione, per lo svolgimento della normale attività didattica, un'aula spaziosa, luminosa e ben attrezzata						
2. L'aula si presenta pulita e ordinata						
3. Nell'aula c'è una notevole cura estetica nella disposizione degli oggetti e degli arredi, nella collocazione delle scritte e degli avvisi, nella disposizione delle						

produzioni infantili						
4. I cartelloni e le immagini appese sono prodotte dai bambini						
5. Sono appesi cartelloni che ricordano ai bambini le regole da seguire						
6. L'aula dispone di materiali e attrezzature opportune, in buono stato di efficienza e manutenzione e opportunamente dimensionate (banchi, sedie, spazi individualizzati, scaffali, armadi, ...)						
7. Tutti i bambini seduti al loro banco sono in grado di vedere e di sentire						
8. Durante l'attività l'insegnante modifica lo spazio tenendo conto delle esigenze e delle opinioni dei bambini						
<b>C - MATERIALI</b>						
1. Sono presenti in aula materiali relativi all'ambito: - linguistico/L2 (libri, vocabolari, ...);						
2. - matematico-scientifico (regoli, cubi di legno, ...);						
3. - storico-geografico (linee del tempo, mappe, mappamondo, ...);						
4. - artistico (lettore cd, strumenti, tempere, acquerelli, ...)						
5. E' presente una pluralità e varietà di materiali (strutturati, non strutturati, di recupero, ...) che possono essere costruiti e modificati durante l'interazione didattica						
6. I materiali sono accessibili, organizzati in modo pertinente, selezionati, funzionali, dimensionati relativamente al numero di alunni che ne fruiscono						
7. L'insegnante utilizza diversi materiali durante l'attività didattica						
8. Sono presenti tecnologie fruibili dai bambini, quali LIM, pc, stampante, ...						
<b>D - GESTIONE DELLE RELAZIONI E DELLA DISCIPLINA IN CLASSE</b>						
1. Il clima è sereno, l'insegnante e i bambini sembrano rilassati						
2. I bambini eseguono le routine stabilite con efficienza e con esigue (minime) indicazioni dell'insegnante (calendario, consegna del materiale, ...)						
3. I bambini interagiscono e collaborano tra di loro						
4. Le interazioni tra i bambini sono generalmente educate e rispettose						
5. I bambini mostrano rispetto per l'insegnante						
6. L'insegnante crea situazioni di apprendimento stimolanti e promuove azioni volte a stimolare positivamente l'attenzione						
7. L'insegnante predispone delle situazioni volte a favorire la comunicazione e la discussione tra tutti i membri del gruppo classe (dialogo iniziale, scambio dei punti di vista e stati d'animo, revisione congiunta dei compiti realizzati, ...)						

8. L'insegnante dimostra rispetto e interesse per le esperienze, le storie di vita personale, i pensieri, gli stati d'animo e le opinioni individuali degli studenti						
9. L'insegnante riconosce l'impegno e i meriti di ogni bambino, facendo apprezzamenti individualizzati e avendo cura di non creare un etichettamento						
10. L'insegnante attua una valutazione formativa utilizzando alcuni strumenti di osservazione strutturati/non strutturati (diario, griglia, ...)						
11. L'insegnante adatta il proprio stile linguistico in base alle caratteristiche dei bambini						
12. L'insegnante utilizza un tono scherzoso, è ironico e fa ridere i bambini						
13. L'insegnante previene i conflitti grazie ad interventi mirati						
14. L'insegnante non interviene immediatamente per sedare i conflitti ma sostiene il processo di mediazione						
15. L'insegnante definisce e spiega ai bambini le regole dei comportamenti di base da tenere nei gruppi						
16. L'insegnante invita i bambini a negoziare e co-costruire le regole e i comportamenti da tenere						
17. L'insegnante invita i bambini a ricordare i comportamenti attesi e le regole stabilite						
18. Durante i momenti di confusione in aula l'insegnante richiama i bambini in modo efficace, mantenendo il controllo del proprio comportamento (senza perdere le staffe)						
19. L'insegnante si mostra calmo e non fa uso di un tono di voce costantemente alto per richiamare l'attenzione dei bambini						

NOTE:

## ***Allegato B - MACROATTIVITÀ***

### *ORGANIZZAZIONE-ROUTINE*

1. Ingresso (i bambini entrano in aula, preparano il materiale, si siedono, ...)
2. Accoglienza in classe del mattino: appello, assegnazione dei ruoli, calendario, ...
3. Comunicazioni organizzative (organizzazione tempi, uso degli spazi, disposizione banchi, ...)
4. Negoziazione su uso degli spazi, sui tempi e sulle regole
5. Momenti di transizione: attesa, preparazione all'attività successiva, riordino
6. Preparazione all'uscita/uscita
7. Ricreazione/mensa

### *PRESENTAZIONE DELL'ATTIVITÀ - SPIEGAZIONE*

8. Presentazione dell'attività
9. Spiegazione didattica di argomenti utilizzando solo linguaggio verbale
10. Spiegazione didattica di argomenti utilizzando linguaggio verbale e lavagna tradizionale (o utilizzando la LIM come lavagna tradizionale)
11. Spiegazione didattica di argomenti utilizzando tecnologie (LIM, pc, ...)
12. Spiegazione didattica di argomenti esemplificando concretamente i procedimenti operativi

### *ATTIVITÀ*

13. Esecuzione, da parte degli allievi, di attività proposte dall'insegnante e correzione dei compiti fatti a casa
14. Svolgimento di attività scelte dagli allievi
15. Brevi domande al da parte dell'insegnante per assicurarsi che i bambini abbiano capito o posseggano i prerequisiti necessari
16. Dibattito in grande gruppo con gli allievi su argomenti didattici
17. Conversazione libera tra insegnante e allievi

### *LAVORO DI GRUPPO*

18. Lavoro a gruppi degli allievi diversificati per livelli di apprendimento
19. Lavoro a gruppi eterogenei di allievi

### *VALUTAZIONE FORMATIVA/SOMMATIVA*

20. Svolgimento prove di verifica scritte
21. Interrogazioni tradizionali realizzate singolarmente
22. Interrogazioni tradizionali a piccoli gruppi di allievi
23. Correzione in grande gruppo di prove di verifica
24. Correzione individualizzata di prove di verifica
25. Consegna individualizzata delle valutazioni di prove scritte
26. Consegna in grande gruppo delle valutazioni di prove scritte



*Allegato C – PraDiVaP*

*Osservazione delle Prassi Didattiche e Valutative dell'insegnante di scuola Primaria*

Scuola ..... Classe ..... Data ..... Orario .....

Insegnante ..... Materia ..... N. bb presenti .....

“Che attività stai per proporre?” .....

Se è un'attività didattica: “Quali obiettivi vuoi che gli allievi raggiungano?”  
.....

Se è un'attività valutativa: “Perché la stai proponendo?” .....

<i>L'insegnante mette in atto le seguenti prassi? In quale intervallo temporale</i>		'30	'60	'90	'120	'150	'180	'210	'240
<b>Presentazione dell'attività</b>									
PRESENTAZIONE OBIETTIVI	1. Espone chiaramente agli allievi gli obiettivi di apprendimento che si dovranno raggiungere.								
	2. Si accerta attraverso domande che tutti abbiano compreso gli obiettivi da raggiungere.								
ATTIVAZIONE	3. Cerca di incuriosire gli allievi e di motivarli all'apprendimento/all'attività (ad es: mostra degli oggetti prima di esporre l'argomento, "oggi vi racconterò di uno strano fatto, accaduto 100 anni fa, qualcuno conosce ...?").								
	4. Comunica positivamente aspettative elevate di apprendimento a tutti gli allievi (ad es: "oggi faremo un'attività molto difficile ma sono sicura che con un pò di impegno ci riuscirete" ...).								
PREPARAZIONE ALL'ATTIVITÀ	5. Presenta agli allievi le fasi di lavoro che dovranno seguire durante l'attività.								
	6. Si accerta (facendo alcune domande al gruppo classe) che gli allievi posseggano i prerequisiti necessari per la comprensione del nuovo argomento/per la nuova attività.								
	7. Richiama gli argomenti precedentemente trattati affinché vi sia continuità con i nuovi.								
<i>Comportamenti non presenti nella check list:</i>									
<b>Spiegazione dell'attività/Attività</b>									
STILE COMUNICATIVO	8. Usa un linguaggio chiaro e ordinato per presentare gli argomenti/le attività.								
	9. Usa uno stile di comunicazione vario (tono di voce, lentezza e velocità, serietà e scherzo, ...).								
	10. Enfatizza i concetti importanti facendo delle pause, aumentando il tono di voce,								



	appena fatta, “d. Tu cosa ne pensi?”... ).																		
ATTIVITÀ	30. Propone attività diversificate per livelli di apprendimento (in base alle difficoltà degli allievi).																		
	31. Propone attività che presentano almeno due diversi linguaggi (ad es: iconico e verbale, ...).																		
	32. Arricchisce il lessico degli allievi (ad es: utilizza sinonimi, ripete le parole poco conosciute, introduce termini specifici, ...).																		
	33. Propone attività di memorizzazione relativamente ai concetti più importanti.																		
	34. Lascia agli allievi la possibilità di scegliere come svolgere l'attività proposta non imponendo un'unica modalità (ad es: risolvere diversamente lo stesso problema, utilizzare colori/penne differenti, ... ).																		
	35. <i>L'insegnante ha predisposto attività di recupero in seguito a prove di valutazione? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/></i>																		
<i>Comportamenti non presenti nella check list:</i>																			
<b>Modalità d'uso di strumenti e materiali</b>																			
	36. Usa la lavagna tradizionale o a fogli mobili per appuntare parole, fare schemi e disegni.																		
	37. Usa la LIM coinvolgendo gli allievi in simulazioni e giochi di apprendimento.																		
	38. Usa schede cartacee motivandone sempre il tipo di funzione agli allievi.																		
	39. Usa il libro di testo, spiegandone i criteri di utilizzo agli allievi.																		
	40. Fa uso di libri d'autore (narrativa, saggistica) (ed es: li mostra agli allievi, ne legge delle parti, ...).																		
	41. Usa carte, mappe, schemi, per aiutare gli allievi ad entrare in contesti lontani dal proprio vissuto.																		
	42. Propone artefatti e materiali per fornire esempi concreti agli allievi.																		
	43. Invita gli allievi ad utilizzare il materiale di cui dispongono.																		

Comportamenti non presenti nella check list:								
Valutazione Formativa								
SOMMINISTRAZIONE	44. Condivide con gli allievi gli obiettivi della prova.							
	45. Condivide con gli allievi i criteri di valutazione della prova.							
	46. Si accerta con domande che gli allievi abbiano compreso quali sono gli obiettivi della prova.							
	47. Risponde a richieste di chiarimento durante lo svolgimento della prova.							
	48. Fa sì che la prova si svolga in un clima rilassato e sereno.							
	49. L'insegnante somministra brevi prove analitiche di verifica alla fine di alcune fasi dell'attività, comunicandole agli allievi? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>							
	50. L'insegnante fornisce tempo sufficiente/adeguato affinché tutti gli allievi possano terminare la propria prova? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>							
RESTITUZIONE	51. Discute con gli allievi degli errori (ad es: esamina gli errori più frequenti e chiede ai allievi di ragionare sulla risposta data, ...).							
	52. Analizza e discute gli errori degli allievi che hanno avuto più difficoltà.							
	53. L'insegnante evita qualunque etichettamento o pubblicizzazione degli errori in relazione all'insuccesso degli allievi? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>							
	54. L'insegnante restituisce le prove corrette in un tempo congruo (entro 4-5 giorni)? (Chiedere all'insegnante quando ha somministrato la prova) SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>							
CORREZIONE (Visualizzazione della prova)	55. L'insegnante corregge le prove in modo analitico, evidenziando aspetti corretti e aspetti non corretti? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>							
	56. L'insegnante si premura di scrivere sulle prove un commento analitico della prestazione dell'allievo? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>							
	57. L'insegnante evita di attribuire un voto o un commento valutativo generico (ad es: molto bravo, appena sufficiente, ...)? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>							
58. Se nessuno dei comportamenti è presente: l'insegnante si accerta della comprensione degli argomenti facendo domande orali al gruppo classe, in modo estemporaneo? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>								
59. Se sì, L'insegnante registra le risposte date dagli allievi? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>								
Comportamenti non presenti nella check list:								
Valutazione Sommativa – Prova scritta								

L'insegnante somministra la prova dopo un periodo di attività di ... .. giorni										
60. Ha effettuato attività didattiche differenziate, per gruppi di allievi che hanno presentato difficoltà simili? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>										
Se sì, quali?										
SOMMINISTRAZIONE	61. Condivide con gli allievi gli obiettivi della prova.									
	62. Condivide con gli allievi i criteri di valutazione della prova.									
	63. Si accerta con domande che gli allievi abbiano compreso quali sono gli obiettivi della prova.									
	64. Presenta chiaramente le modalità di compilazione della prova.									
	65. Esplicita quale punteggio viene assegnato ad ogni quesito contenuto nella prova.									
	66. Fa sì che la prova si svolga in un clima rilassato e sereno.									
	67. Si assicura che gli alunni svolgano la prova individualmente, senza l'aiuto o la collaborazione dei compagni.									
	68. Risponde a richieste di chiarimento durante lo svolgimento della prova.									
	69. L'insegnante fornisce tempo sufficiente/adequato affinché tutti gli allievi possano terminare la propria prova? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>									
RESTITUZIONE	70. Restituisce i risultati presentando i criteri di valutazione con chiarezza.									
	71. Non sottolinea la differenza tra prove ben fatte e mal fatte.									
	72. Discute con gli allievi degli errori (ad es: esamina gli errori più frequenti e chiede agli allievi di ragionare sulla risposta data, ...).									
	73. Analizza e discute gli errori degli allievi che hanno avuto più difficoltà.									
PREPARAZIONE	74. L'insegnante concorda/ha concordato insieme agli allievi la data della prova sommativa? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>									
	75. L'insegnante costruisce prove sommativa che contestualizzano le abilità da verificare entro contesti concreti e autentici? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>									
	76. L'insegnante costruisce prove chiare e adeguate alle abilità da verificare? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>									
CORREZIONI	77. L'insegnante si premura di scrivere sulle prove un commento analitico della prestazione dell'allievo? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>									



93. Si tratta di un lavoro di recupero/potenziamento in seguito ad una valutazione formativa o sommativa? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>									
94. L'insegnante ha dato alcune consegne relativamente al lavoro di gruppo? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> Se si, quali?									
95. L'insegnante ha diviso gli allievi in gruppi e stabilito i ruoli? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>									
ORGANIZZAZIONE DEI GRUPPI	96. Propone attività agli allievi in piccoli gruppi eterogenei.								
	97. Propone attività agli allievi in piccoli gruppi omogenei.								
	98. Propone lavori a coppie.								
	99. Utilizza metodologia di peer tutoring.								
	100. Assegna ruoli diversi a ciascun allievo all'interno del gruppo.								
	101. Presenta agli allievi i differenti ruoli senza assegnarli.								
PRESENTAZIONE DELL'ATTIVITÀ	102. Fornisce una consegna chiara.								
	103. Propone le attività in modo stimolante, invitando gli allievi a partecipare.								
	104. Espone chiaramente agli allievi gli obiettivi di apprendimento che si dovranno raggiungere.								
	105. Si accerta attraverso domande che tutti abbiano compreso gli obiettivi da raggiungere.								
	106. Presenta agli allievi le fasi di lavoro che dovranno seguire.								
USO DEI MATERIALI	107. Predisporre/propone l'utilizzo di materiali appropriati.								
	108. Predisporre materiali specifici per ciascun gruppo.								
	109. Mostra i materiali proposti fornendo una breve descrizione.								
MODALITÀ DI INTERAZIONE	110. Incoraggia il lavoro di ciascun gruppo (ad es: "bene, continuate così", "non è semplice lavorare in gruppo ma mi sembra che vi siate ben organizzati", ...).								
	111. Stimola con parole e gesti il confronto e la discussione fra i allievi.								
	112. Lascia che gli allievi, all'interno del gruppo, si auto organizzino/gestiscano.								
	113. Lascia agli allievi la possibilità di								

	scegliere come svolgere l'attività proposta non imponendo un'unica modalità.																				
	114.Dà spazio, ascolta e risponde alle domande e alle curiosità degli allievi.																				
	115.Incoraggia e valorizza i diversi contributi evitando ogni etichettamento.																				
	116.Ricorda agli allievi le regole del lavoro in gruppo.																				
CONTROLLO	117.Gira fra i gruppi sollecitando l'impegno di tutti gli allievi.																				
	118.Gira fra i gruppi controllando l'andamento del lavoro.																				
	119.Gira fra i gruppi dando sostegno a chi ne ha bisogno (spiegazioni, materiali aggiuntivi, feedback, ...).																				
	120.Fornisce indicazioni e supporto a tutti i gruppi.																				
	121.Osserva gli allievi raccogliendo informazioni analitiche sul loro comportamento.																				
	122.Agisce come mediatore all'accadere di un conflitto.																				
VALUTAZIONE E RESTITUZIONE DEL LAVORO REALIZZATO	123.Condivide con gli allievi i criteri di valutazione.																				
	124.Condivide con gli allievi i criteri di auto valutazione.																				
	125.Propone una griglia di auto valutazione che dovrà essere compilata da ciascun allievo.																				
	126.Propone una griglia di auto valutazione che dovrà essere compilata da ciascun gruppo.																				
	127.Fornisce una valutazione analitica del lavoro effettuato.																				
	128.Discute con gli allievi degli errori.																				
	129.Discute con gli allievi/gruppi delle loro auto valutazioni.																				
	130.Invita gli allievi, facendo loro delle domande, a riflettere sulle proprie modalità di partecipazione/ interazione.																				
	131.L'insegnante concorda/ha concordato con gli allievi la data della																				

	restituzione? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>																		
	132.L'insegnante fornisce tempo sufficiente/adequato affinché ciascun gruppo possa terminare il proprio lavoro? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>																		
	133.L'insegnante fornisce tempo sufficiente/adequato affinché ciascun gruppo possa presentare il proprio lavoro? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>																		
	134.L'insegnante fornisce tempo sufficiente/adequato affinché tutti gli allievi possano compilare la griglia di auto valutazione? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>																		
	135.L'insegnante evita qualunque etichettamento o pubblicizzazione degli errori in relazione all'insuccesso degli allievi? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>																		
Comportamenti non presenti nella check list:																			
<b>Personalizzazione-Attività laboratoriali</b>																			
LUOGO	136.Dentro alla classe.																		
	137.Fuori dalla classe.																		
MATERIA LI	138.Coinvolge gli allievi nell'utilizzo creativo di materiale strutturato/non strutturato.																		
	139.Utilizza, coinvolgendo gli allievi, materiale strutturato con modalità destrutturata.																		
PREPARAZIONE DELL' ATTIVITÀ	140.Propone attività che prevedano il raggiungimento di obiettivi diversificati.																		
	141.Propone attività per centri/gruppi di interesse.																		
	142.Predisporre attività che sviluppino gli interessi e le richieste degli allievi.																		
	143.Propone attività laboratoriali di tipo creativo ed espressivo.																		
MODALITÀ DI INTERAZIONE	144.Attua delle strategie per monitorare e cogliere le diverse richieste/interessi degli allievi.																		
	145.Sostiene gli allievi nella realizzazione dell'attività (non li guida in modo direttivo).																		
	146.Stimola la cooperazione nel gruppo (ad es: invita i allievi a lavorare insieme per costruire un oggetto, "potete anche lavorare in due sulla stessa parte", ...).																		
	147.Si pone come mediatore e non risolutore nei conflitti sociocognitivi.																		
	148.Mantiene alta la motivazione degli																		

	allievi con apprezzamenti positivi su quanto stanno facendo.									
149.L'insegnante evita di interrompere l'attività degli allievi con delle verifiche o con semplici domande? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>										
150.L'insegnante evita di fare commenti valutativi durante lo svolgimento dell'attività? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>										
Comportamenti non presenti nella check list:										

NOTE:

Indicatori evidenziati riguardano i dati relativi all'organizzazione del setting da parte dell'insegnante e non hanno funzione valutativa

***Allegato D – Fase esplorativo qualitativa, griglie utilizzate per la IV osservazione***

**IV° OSSERVAZIONE**

**Scuola      Classe                      Insegnante                      Data**  
**Numero bb presenti**

**Osservazione delle prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria**

Unità di osservazione principale:

Obiettivo/obiettivi della lezione:

**PRESENTAZIONE DELL'ATTIVITÀ**

- modalità unidirezionale
- modalità dialogica
- presentazione degli obiettivi
- Accertarsi che gli allievi comprendano l'importanza degli obiettivi della lezione
- accertamento della comprensione da parte di tutti gli allievi
- utilizzo di stimoli visivi
- utilizzo di schede

**SVOLGIMENTO DELL'ATTIVITÀ**

- riassunto delle lezioni precedenti
- verifica dei prerequisiti
- presentazione dei contenuti in modalità unidirezionale
- presentazione dei contenuti in modalità dialogica
- *azioni volte a stimolare l'interesse degli allievi*
- *azioni volte a stimolare la curiosità degli allievi*
- azioni volte a richiamare positivamente l'attenzione
- azioni volte a stimolare gli allievi a intervenire
- azioni volte all'inclusione (non esclusione) di tutti gli allievi della classe
- coinvolgimento dei bambini nello svolgimento dell'attività

**USO STRUMENTI/MATERIALI**

- utilizzo di stimoli visivi (lavagna) LIM come se fosse una lavagna

- utilizzo LIM in modalità multimediale
- utilizzo di materiali audiovisivi
- utilizzo di cartelloni
- utilizzo di schede cartacee
- utilizzo di oggetti/manufatti
- manipolazione di oggetti
- utilizzo materiale strutturato
- utilizzo materiale non strutturato
- utilizzo materiale strutturato con modalità destrutturata
  
- Diversificati
- Adeguati agli obiettivi/contenuti
- Adeguati agli allievi
- Adeguati al setting

#### ORGANIZZAZIONE DI GRUPPI DI APPRENDIMENTO

- omogenei
- eterogenei
- con obiettivi diversi
- con obiettivi comuni
- con metodologia di cooperative learning
- con metodologia di peer tutoring
  
- chiarezza nella consegna
- adeguatezza nei materiali
- gestione rigorosa dei tempi
- supporto individualizzato a ciascun gruppo

#### VALUTAZIONE FORMATIVA E FEEDBACK

- Attività di verifica del livello di comprensione/apprendimento di ciascun allievo
- Attività di verifica di comprensione del gruppo classe
- Azioni di sostegno alla ritenzione e il transfer (far sì che l'allievo acquisisca in modo stabile quanto trasmesso dalla lezione) (ripetizioni informazioni in contesti diversi; attività di memorizzazione)
- Modifica della lezione in base ai risultati
- Richiesta di feedback sulla comprensione dei contenuti della lezione
- Ricognizione delle difficoltà incontrate da ciascun allievo

#### ATTIVITÀ DI RECUPERO / DIFFERENZIAZIONE DIDATTICA

- Adozione di strategie di recupero per ciascuna difficoltà segnalata

- Adozione di strategie di recupero per gruppi di livello
- Adozione di strategie di recupero per ogni singolo alunno

#### VALUTAZIONE SOMMATIVA

- Presentazione della prova
- Gestione dei tempi della prova
- Predisposizione del setting adeguato al tipo di prova

### TEMPI

- La giornata educativa ha un disegno riconoscibile ma non per questo rigido e imm modificabile
- L'insegnante coglie il (è attento al) vissuto temporale dei singoli bambini e del gruppo
- L'insegnante modifica il ritmo della giornata/lezione tenendo conto delle esigenze dei bambini
- L'insegnante tiene conto delle idee e delle opinioni dei bambini quando riorganizza tempi e orari della quotidianità
- L'insegnante negozia con i bambini l'uso del tempo e si stabiliscono in comune delle regole
- Nel corso della giornata alcune attività si articolano in più fasi, ciascuna delle quali è propedeutica all'altra
- Tra le diverse attività che si svolgono nel corso della giornata vi è continuità
- In un tempo più dilatato (settimana, mese, anno) l'insegnante connette tra loro le diverse attività svolte in diverse giornate, ricordando insieme ai bambini i momenti salienti e ricostruendo il nesso che le collega
- L'insegnante stabilisce connessioni tra l'esperienza quotidiana (domestica) e quella scolastica del bambino (?)
- L'insegnante rispetta i tempi dei bambini (apprendimento, attenzione, ascolto, risposta, svolgimento attività)

### SPAZI

- Gli alunni hanno a disposizione, per lo svolgimento della normale attività didattica, aule spaziose, individuate per classe, luminose e ben attrezzate,

- La struttura scolastica è dotata di spazi comuni funzionali alla didattica (palestre, laboratori specifici, sale per assemblee e riunioni, sale per proiezioni, ...)
- Ognuno di questi spazi dispone di materiali e attrezzature opportune, in buono stato di efficienza e manutenzione e opportunamente dimensionate.
- Gli spazi vengono utilizzati in maniera pianificata
- Sono stati definiti criteri per la sorveglianza degli alunni negli spazi comuni/esterni nei momenti di utilizzo libero
- Nell'aula c'è una notevole cura nella disposizione degli oggetti e degli arredi, nella collocazione delle scritte e degli avvisi, nella disposizione delle produzioni infantili
- L'aula si presenta pulita, ordinata e arredata in modo gradevole
- Tutti i bambini seduti al loro banco sono in grado di vedere e di sentire
- In classe c'è attenzione all'individualità dei singoli (spazio personale per riporre libri, quaderni, zaini e oggetti personali)
- I cartelloni e le immagini appese sono principalmente prodotte dai bambini
- L'insegnante presta attenzione al modo in cui i bambini esperiscono lo spazio
- L'insegnante modifica lo spazio tenendo conto delle esigenze dei bambini
- L'insegnante negozia con i bambini le regole di comportamento funzionali all'utilizzo dei diversi spazi
- L'insegnante tiene conto delle idee e delle opinioni dei bambini nel riorganizzare gli spazi

## **MATERIALI**

- Sono presenti tutti quei materiali che permettono agli studenti di leggere, scrivere, fare attività motoria, di laboratorio e agli insegnanti di attivare le strategie e i metodi funzionali all'apprendimento
- Le risorse didattiche e i materiali utilizzati sono allineati alle finalità didattiche e sono adatti agli stili di apprendimento, alle esigenze degli studenti e ad un loro coinvolgimento attivo
- E' presente una pluralità e varietà di materiali (strutturati, non strutturati, di recupero, ...) che possono essere costruiti e modificati durante l'interazione didattica
- I materiali sono accessibili, organizzati in modo pertinente, selezionati, funzionali, dimensionati relativamente al numero di alunni che ne fruiscono

- Gli insegnanti sollecitano gli studenti ad utilizzare la tecnologia per apprendere contenuti, pensare criticamente, risolvere i problemi, acquisire informazioni, comunicare e collaborare

## **RAGGRUPPAMENTI**

- I bambini interagiscono e svolgono attività in piccoli gruppi (o gruppi di livello), [compatibilmente con momenti di compresenza degli insegnanti ma anche servendosi di strategie differenti (ad es. facendo lavorare i bambini in diversi centri di interesse)]
- Le transizioni tra grande e piccolo gruppo avvengono senza intoppi e senza generare confusione
- L'insegnante osserva con attenzione il comportamento sociale di bambini nei diversi gruppi per scoprire le caratteristiche dei singoli e le interazioni
- L'insegnante costruisce i gruppi in modo ragionato
- L'insegnante partecipa all'attività dei gruppi arricchendola con nuove spunti, rilanciando le idee, facilitando lo scambio tra i bambini
- L'insegnante non interviene immediatamente per sedare i conflitti ma sostiene il processo di mediazione
- L'insegnante definisce e spiega ai bambini le regole dei comportamenti di base da tenere nei gruppi
- L'insegnante invita i bambini a negoziare e co-costruire le regole e i comportamenti da tenere
- L'insegnante propone, al termine del lavoro in gruppi, una riflessione su aspetti positivi e negativi, ovvero una metariflessione sull'esperienze del lavoro di gruppo

## **CLIMA SOCIALE**

- Vi è un'atmosfera calma e indaffarata, gli insegnanti e i bambini sembrano rilassati, le voci sono allegre, si ride spesso
- Le situazioni di confusione e rumore sono tali da non creare disagio (?)
- L'insegnante fornisce numerosi feedback.
- L'insegnante loda, riconosce i meriti, cita come esempio
- L'insegnante è espansiva nel contatto fisico e lo utilizza come feedback positivo L'insegnante incoraggia il rispetto reciproco, la correttezza e l'onestà tra i membri della classe
- L'insegnante previene i conflitti grazie ad interventi mirati
- L'insegnante adatta il suo stile di interazione in base alle caratteristiche del bambino/i

- L'insegnante crea situazioni stimolanti
- L'insegnante promuove azioni volte a stimolare positivamente l'attenzione
- L'insegnante predispone delle situazioni volte a favorire la comunicazione e la discussione tra tutti i membri del gruppo classe (dialogo iniziale, scambio dei punti di vista e stati d'animo, revisione congiunta dei compiti realizzati, ...)
- L'insegnante dimostra rispetto e interesse per le esperienze, i pensieri, gli stati d'animo e le opinioni individuali degli studenti
- I bambini ricevono nell'arco della giornata momenti di attenzione e relazione individualizzati
- I bambini eseguono le routine stabilite con efficienza e con esigue (minime) indicazioni dell'insegnante (calendario, consegna del materiale, ...)
- I bambini mostrano rispetto per l'insegnante
- Le interazioni tra i bambini sono generalmente educate e rispettose
- L'insegnante pone domande che invitano gli alunni a ricordare i comportamenti attesi
- La risposta dell'insegnante al comportamento scorretto di un alunno è coerente, adeguato, rispettoso, ed efficace
- L'insegnante definisce regole comportamentali chiare e coerenti

**Allegato E – Primo try out degli strumenti: GRIGLIA PER  
L'OSSERVAZIONE DEL CONTESTO CLASSE**

**Scuola ..... Classe ..... Data ..... Orario .....**

**Insegnante ..... Materia ..... N. bb presenti .....**

	SI	SOLO IN PARTE	NO
<b>A - TEMPI</b>			
1. La giornata educativa ha una scansione temporale riconoscibile e chiara per insegnante e bambini			
2. Le transizioni tra le diverse attività avvengono senza intoppi e senza generare confusione			
3. Tra le diverse attività che si svolgono nel corso della lezione vi è continuità			
4. Durante la lezione l'insegnante stabilisce connessioni tra l'esperienza domestica e quella scolastica del bambino			
5. L'insegnante negozia con i bambini l'uso del tempo e si stabiliscono in comune delle regole			
6. L'insegnante modifica il ritmo della lezione tenendo conto delle esigenze e delle opinioni dei bambini			
7. Durante la lezione l'insegnante ha cura di rispettare i diversi tempi di apprendimento e di attenzione dei bambini (apprendimento, attenzione, ascolto, risposta, svolgimento attività)			
8. L'insegnante dedica tempo per ascoltare tutte le risposte dei bambini			
9. L'insegnante, prima di passare all'attività successiva, attende che tutti abbiano completato la precedente (proponendo attività diversificate per chi ha già terminato)			
<b>B - SPAZI</b>			
1. Gli alunni hanno a disposizione, per lo svolgimento della normale attività didattica, un'aula spaziosa, luminosa e ben attrezzata			
2. L'aula si presenta pulita e ordinata			
3. Nell'aula c'è una notevole cura estetica nella disposizione degli oggetti e degli arredi, nella collocazione delle scritte e degli avvisi, nella disposizione delle produzioni infantili			
4. I cartelloni e le immagini appese sono prodotte dai bambini			
5. Sono appesi cartelloni che ricordano ai bambini le regole da seguire			
6. L'aula dispone di materiali e attrezzature opportune, in buono stato di efficienza e manutenzione e opportunamente dimensionate (banchi, sedie, spazi individualizzati, scaffali, armadi, ...)			
7. Tutti i bambini seduti al loro banco sono in grado di vedere e di sentire			

8. Durante l'attività l'insegnante modifica lo spazio tenendo conto delle esigenze e delle opinioni dei bambini			
<b>C - MATERIALI</b>			
1. Sono presenti in aula materiali relativi all'ambito: - linguistico/L2 (libri, vocabolari, ...);			
2. - matematico-scientifico (regoli, cubi di legno, ...);			
3. - storico-geografico (linee del tempo, mappe, mappamondo, ...);			
4. - artistico (lettore cd, strumenti, tempere, acquerelli, ...)			
5. E' presente una pluralità e varietà di materiali (strutturati, non strutturati, di recupero, ...) che possono essere costruiti e modificati durante l'interazione didattica			
6. I materiali sono accessibili, organizzati in modo pertinente, selezionati, funzionali, dimensionati relativamente al numero di alunni che ne fruiscono			
7. L'insegnante utilizza diversi materiali durante l'attività didattica			
8. Sono presenti tecnologie fruibili dai bambini, quali LIM, pc, stampante, ...			
<b>D - GESTIONE DELLE RELAZIONI E DELLA DISCIPLINA IN CLASSE</b>			
1. Il clima è sereno, l'insegnante e i bambini sembrano rilassati			
2. I bambini eseguono le routine stabilite con efficienza e con esigue (minime) indicazioni dell'insegnante (calendario, consegna del materiale, ...)			
3. I bambini interagiscono e collaborano tra di loro			
4. Le interazioni tra i bambini sono generalmente educate e rispettose			
5. I bambini mostrano rispetto per l'insegnante			
6. L'insegnante crea situazioni di apprendimento stimolanti e promuove azioni volte a stimolare positivamente l'attenzione			
7. L'insegnante predispone delle situazioni volte a favorire la comunicazione e la discussione tra tutti i membri del gruppo classe (dialogo iniziale, scambio dei punti di vista e stati d'animo, revisione congiunta dei compiti realizzati, ...)			
8. L'insegnante dimostra rispetto e interesse per le esperienze, le storie di vita personale, i pensieri, gli stati d'animo e le opinioni individuali degli studenti			
9. L'insegnante riconosce l'impegno e i meriti di ogni bambino, facendo apprezzamenti individualizzati e avendo cura di non creare un etichettamento			
10. L'insegnante attua una valutazione formativa utilizzando alcuni strumenti di osservazione strutturati/non strutturati (diario, griglia, ...)			
11. L'insegnante adatta il proprio stile linguistico in base alle caratteristiche dei bambini			
12. L'insegnante utilizza un tono scherzoso, è ironico e fa ridere i bambini			
13. L'insegnante previene i conflitti grazie ad interventi mirati			
14. L'insegnante non interviene immediatamente per sedare i conflitti ma sostiene il processo di mediazione			
15. L'insegnante definisce e spiega ai bambini le regole dei comportamenti di base da tenere nei gruppi			
16. L'insegnante invita i bambini a negoziare e co-costruire le regole e i comportamenti da tenere			

17. L'insegnante invita i bambini a ricordare i comportamenti attesi e le regole stabilite			
18. Durante i momenti di confusione in aula l'insegnante richiama i bambini in modo efficace, mantenendo il controllo del proprio comportamento (senza perdere le staffe)			
19. L'insegnante si mostra calmo e non fa uso di un tono di voce costantemente alto per richiamare l'attenzione dei bambini			

NOTE:

## ***Allegato F – Primo try out degli strumenti: MACROATTIVITÀ***

### *ORGANIZZAZIONE-ROUTINE*

1. Ingresso (i bambini entrano in aula, preparano il materiale, si siedono, ...)
2. Accoglienza in classe del mattino: appello, assegnazione dei ruoli, calendario, ...
3. Comunicazioni organizzative (organizzazione tempi, uso degli spazi, disposizione banchi, ...)
4. Negoziazione su uso degli spazi, sui tempi e sulle regole
5. Momenti di transizione: attesa, preparazione all'attività successiva, riordino
6. Preparazione all'uscita/uscita
7. Ricreazione/mensa

### *PRESENTAZIONE DELL'ATTIVITÀ - SPIEGAZIONE*

8. Presentazione dell'attività
9. Spiegazione didattica di argomenti utilizzando solo linguaggio verbale
10. Spiegazione didattica di argomenti utilizzando linguaggio verbale e lavagna tradizionale
11. Spiegazione didattica di argomenti utilizzando tecnologie (LIM, pc, ...)
12. Spiegazione didattica di argomenti esemplificando concretamente i procedimenti operativi

### *ATTIVITÀ*

13. Esecuzione, da parte degli allievi, di attività proposte dall'insegnante
14. Svolgimento di attività scelte dagli allievi
15. Dibattito in grande gruppo con gli allievi su argomenti didattici
16. Conversazione libera tra insegnante e allievi

### *LAVORO DI GRUPPO*

17. Lavoro a gruppi degli allievi diversificati per livelli di apprendimento
18. Lavoro a gruppi degli allievi decisi casualmente

### *VALUTAZIONE FORMATIVA/SOMMATIVA*

19. Svolgimento prove di verifica scritte
20. Interrogazioni tradizionali realizzate singolarmente
21. Interrogazioni tradizionali a piccoli gruppi di allievi
22. Correzione in grande gruppo di prove di verifica
23. Correzione individualizzata di prove di verifica
24. Consegnata individualizzata delle valutazioni di prove scritte
25. Consegnata in grande gruppo delle valutazioni di prove scritte

### *ATTIVITÀ DI RECUPERO*

26. Attività di recupero diversificate per livello di apprendimento
27. Attività di recupero proposte per l'intero gruppo classe

### *GIOCO (possibile registrazione come "elemento trasversale")*

28. Gioco libero all'interno della classe



***Allegato G – Primo try out degli strumenti: OSSERVAZIONE  
DELL’ATTIVITÀ DIDATTICA E VALUTATIVA***

Scuola ..... Classe ..... Data ..... Orario .....

Insegnante ..... Materia ..... N. bb presenti .....

“Che attività stai per proporre?” .....

Se è un’attività didattica: “Quali obiettivi vuoi che gli allievi raggiungano?”

.....

Se è un’attività valutativa: “Perché la stai proponendo?” .....

L’INSEGNANTE METTE IN ATTO I SEGUENTI COMPORAMENTI?	SI
<b>ATTIVITA’ DIDATTICA:</b>	
<b>A - PRESENTAZIONE DELL’ATTIVITA’</b>	
1. espone chiaramente ai bambini gli obiettivi di apprendimento che si dovranno raggiungere	
2. si accerta attraverso domande che tutti abbiano compreso gli obiettivi da raggiungere	
3. cerca di incuriosire i bambini e di motivarli all’apprendimento	
4. presenta ai bambini le fasi di lavoro che dovranno seguire	
5. comunica positivamente aspettative elevate di apprendimento a tutti i bambini (“oggi faremo un’attività molto difficile ma sono sicura che con un pò di impegno ci riuscirete” ...)	
6. si accerta (facendo alcune domande al gruppo classe) che i bambini posseggano i prerequisiti necessari per la comprensione del nuovo argomento/per la nuova attività	
7. richiama gli argomenti precedentemente trattati affinché vi sia continuità tra essi	
<i>Comportamenti non presenti nella check list:</i>	
<b>B - SPIEGAZIONE/ATTIVITA’</b>	
1. usa un linguaggio chiaro e ordinato per presentare gli argomenti/le attività	
2. fa molti esempi pratici	
3. segue passaggi logici nella spiegazione	
4. usa metafore e similitudini adatte alla comprensione dei bambini	
5. ritorna più volte sui passaggi difficili della spiegazione	
6. controlla spesso che i bambini abbiano capito con brevi domande durante la spiegazione	
7. si collega a concetti di altre discipline	
8. si collega ad argomenti trattati in precedenza	

9. coinvolge i bambini con domande	
10. stimola i bambini ad intervenire	
11. coinvolge i bambini in drammatizzazioni e giochi di ruolo	
12. coinvolge i bambini in compiti operativi (li fa provare in modo concreto...)	
13. ascolta con attenzione i bambini	
14. dà spazio/ascolta le domande e le curiosità dei bambini	
15. incoraggia e valorizza i diversi contributi	
16. cambia spesso stile di comunicazione (tono di voce, lentezza e velocità, serietà e scherzo,...)	
17. enfatizza i concetti importanti facendo delle pause, aumentando il tono di voce, parlando lentamente, ...	
18. bilancia le tipologie di comunicazione verbale (uso del parlato, della scrittura, della lettura, ...)	
19. sfrutta ogni occasione per arricchire il lessico dei bambini	
20. propone attività diversificate per livelli di apprendimento	
21. predisporre attività adeguate al livello cognitivo dei bambini	
22. predisporre attività di recupero in seguito a prove di Valutazione	
23. ripete le stesse informazioni facendo esempi in contesti diversi	
24. propone attività di memorizzazione relativamente ai concetti più importanti	
25. lascia agli alunni la possibilità di scegliere come svolgere l'attività proposta non imponendo un'unica modalità (risolvere diversamente lo stesso problema, utilizzare colori/penne differenti, ...)	
26. contestualizza il contenuto tenendo in considerazione la realtà quotidiana e gli interessi dei bambini	
<i>Comportamenti non presenti nella check list:</i>	
<b>C - MODALITA' D'USO DI STRUMENTI-MATERIALI</b>	
1. usa la lavagna tradizionale o a fogli mobili per appuntare parole, fare schemi e disegni	
2. usa la LIM coinvolgendo gli studenti in simulazioni e giochi di apprendimento	
3. usa schede cartacee motivandone sempre il tipo di funzione agli allievi	
4. usa il libro di testo, spiegandone i criteri di utilizzo ai bambini	
5. fa uso di libri d'autore (narrativa, saggistica) (li mostra ai bambini, ne legge delle parti, ...)	
6. usa carte, mappe, schemi, per aiutare i bambini ad entrare in contesti lontani dal proprio vissuto	
7. propone artefatti e materiali per fornire esempi concreti ai bambini	
8. invita i bambini ad utilizzare il materiale di cui dispongono	
<i>Comportamenti non presenti nella check list:</i>	
<b>D - ORGANIZZAZIONE GRUPPI DI APPRENDIMENTO</b>	
<i>Si tratta di un'attività finalizzata al recupero di abilità e competenze a fronte di una valutazione formativa?</i>	
SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
1. propone attività ai bambini in piccoli gruppi eterogenei	
2. propone attività ai bambini in piccoli gruppi omogenei	
3. propone lavori a coppie	
4. utilizza metodologia di peer tutoring	
5. fornisce una consegna chiara	
6. propone l'attività in modo stimolante, invitando tutti i bambini a partecipare	
7. usa materiali adeguati	
8. usa materiali specifici per ciascun gruppo	

9. assegna ruoli diversi a ciascun bambino all'interno del gruppo	
10. propone di continuare i lavori di gruppo a casa	
11. gira fra gruppi sollecitando l'impegno di tutti i bambini	
12. gira fra i gruppi controllando l'andamento del lavoro	
13. gira fra i gruppi dando sostegno a chi ne ha bisogno (spiegazioni, materiali aggiuntivi, feedback, ...)	
14. osserva i bambini raccogliendo informazioni analitiche sul loro comportamento	
15. stimola il confronto fra i bambini	
<i>Comportamenti non presenti nella check list:</i>	
<b>VALUTAZIONE:</b> - <i>Se non è già stato accertato chiedere qual è lo scopo della valutazione</i> - <i>Se si tratta di una prova scritta allegarne una copia</i> Valutazione FORMATIVA <input type="checkbox"/> Valutazione SOMMATIVA <input type="checkbox"/>	
<b>E - VALUTAZIONE FORMATIVA</b>	
1. somministra brevi prove analitiche di verifica alla fine di alcune fasi dell'attività	
2. chiarisce ai bambini il fine formativo delle prove	
3. fornisce tempo sufficiente/adequato affinché tutti i bambini possano terminare la propria prova	
4. fa sì che la prova si svolga in un clima rilassato e sereno	
5. corregge le prove in modo analitico, evidenziando aspetti corretti e aspetti non corretti	
6. restituisce in tempi brevi le prove corrette	
7. dedica un tempo adeguato per discutere con i bambini degli errori	
8. dedica un tempo specifico per analizzare gli errori dei bambini che hanno avuto più difficoltà	
9. evita qualunque etichettamento o pubblicizzazione degli errori in relazione all'insuccesso dei bambini	
10. si premura di scrivere sempre sulle prove un commento analitico della prestazione del bambino	
11. modifica la lezione in base ai risultati ottenuti	
<i>Se nessuno dei comportamenti è presente: L'insegnante si accerta della comprensione degli argomenti facendo domande orali al gruppo classe? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/></i>	
<i>Comportamenti non presenti nella check list:</i>	
<b>F - VALUTAZIONE SOMMATIVA</b>	
1. concorda insieme ai bambini la data della prova sommativa	
2. condivide con i bambini obiettivi, argomenti e criteri di valutazione della prova sommativa	
3. costruisce prove sommativa che contestualizzano le abilità da verificare entro contesti concreti e autentici	
4. costruisce prove chiare e adeguate alle abilità da verificare	
5. somministra la prova sommativa solo dopo un tempo adeguato di attività e differenziazione didattica	
6. somministra la prova in una situazione di classe serena	
7. fornisce tempo sufficiente/adequato affinché tutti i bambini possano terminare la propria prova	
8. presenta chiaramente le modalità di compilazione della prova	
9. controlla fra i banchi affinché i bambini non copino	
10. corregge le prove in un tempo congruo	
11. restituisce i risultati presentando i criteri di valutazione con chiarezza	
12. fa attenzione a non sottolineare la presenza di voti alti e voti bassi	

13. si premura di scrivere sempre sulle prove un commento analitico della prestazione del bambino	
14. dedica un tempo adeguato per discutere con i bambini degli errori	
15. dedica un tempo specifico per analizzare gli errori dei bambini che hanno avuto più difficoltà	
16. evita qualunque etichettamento o pubblicizzazione degli errori in relazione all'insuccesso dei bambini	
<i>Comportamenti non presenti nella check list:</i>	
<b>G - PERSONALIZZAZIONE</b> <i>Osservabile nei momenti di svolgimento di attività di tipo laboratoriale</i>	
L'insegnante sta svolgendo un'attività laboratoriale: IN classe <input type="checkbox"/> FUORI dalla classe <input type="checkbox"/>	
1. attua delle strategie per monitorare e cogliere le diverse richieste/interessi dei bambini	
2. propone attività che prevedano il raggiungimento di obiettivi diversificati	
3. propone attività per centri/gruppi di interesse	
4. predispone attività che sviluppino gli interessi e le richieste degli alunni	
5. propone attività laboratoriali	
6. coinvolge i bambini nell'utilizzo creativo di materiale strutturato/non strutturato	
7. utilizza, coinvolgendo i bambini, materiale strutturato con modalità destrutturata	
8. non guida i bambini ma li sostiene nella realizzazione dell'attività	
9. stimola la cooperazione nel gruppo	
10. si pone come mediatore e non risolutore nei conflitti sociocognitivi	
11. non interrompe l'attività dei bambini con delle verifiche	
12. mantiene alta la motivazione dei bambini con apprezzamenti positivi su quanto stanno facendo	
<i>Comportamenti non presenti nella check list:</i>	

NOTE:

## **RINGRAZIAMENTI**

Desidero ringraziare tutti coloro che mi hanno aiutato nella realizzazione di questa tesi, con suggerimenti, critiche ed osservazioni

Un ringraziamento particolare va al mio relatore, la Professoressa Ira Vannini, per avermi seguito costantemente nel mio percorso di ricerca, avermi supportato con il suo prezioso aiuto scientifico e guidato con saggi consigli. Il suo indispensabile contributo teorico, metodologico e la sua professionalità mi hanno accompagnato durante tutte le fasi del lavoro di ricerca, dandomi la straordinaria opportunità di entrare a contatto con la dimensione più umana e affascinante della ricerca. Le esprimo inoltre la mia riconoscenza per essersi sempre prodigata affinché potessi compiere esperienze costruttive e utili alla mia crescita professionale.

Un affettuoso ringraziamento ai colleghi e agli amici che mi hanno incoraggiato o che mi hanno dato preziosi consigli per il miglioramento della presente tesi di dottorato.

Vorrei inoltre esprimere la mia gratitudine agli insegnanti coinvolti nella ricerca, per la costante disponibilità accordatami e per aver messo a mio servizio la loro professionalità.

Ringrazio i miei genitori, i quali hanno sostenuto le scelte professionali e personali più importanti della mia vita, con affetto, ascolto ed attenzione.

Vorrei infine ringraziare il mio compagno, per essere stato sempre ed incondizionatamente al mio fianco, per aver condiviso con me ogni momento di gioia e di sconforto, guidandomi e sorreggendomi con pazienza ed amore.