



Ricerca didattica e formazione degli insegnanti

Modelli, approcci e metodologie

Atti del Convegno Internazionale SIRD

Università degli Studi di Salerno

26-28 giugno 2024

a cura di
Rosanna Tammaro, Cristina Lisimberti e Andrea Tinterri





Collana SIRD

Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione

diretta da

RENATA VIGANÒ

Direttore

Renata Viganò

(Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano)

Vice-Direttore

Pierpaolo Limone

(Università Telematica Pegaso)

Comitato scientifico

Federico Batini (Università degli Studi di Perugia)

Guido Benvenuto (Sapienza Università di Roma)

Giovanni Bonaiuti (Università degli Studi di Cagliari)

Loretta Fabbri (Università degli Studi di Siena)

Ettore Felisatti (Università degli Studi di Padova)

Luciano Galliani (Università degli Studi di Padova)

Maria Lucia Giovannini (Università degli Studi di Bologna)

Valentina Grion (Università degli Studi di Padova)

Maria Luisa Iavarone (Università degli Studi di Napoli "Parthenope")

Jean-Marie De Ketele (Université Catholique de Lovanio)

Alessandra La Marca (Università degli Studi di Palermo)

Marco Lazzari (Università degli Studi di Bergamo)

Pietro Lucisano (Sapienza Università di Roma)

Patrizia Magnoler (Università degli Studi di Macerata)

Massimo Margottini (Università degli Studi di Roma Tre)

Antonio Marzano (Università degli Studi di Salerno)

Giovanni Moretti (Università degli Studi di Roma Tre)

Elisabetta Nigris (Università degli Studi di Milano-Bicocca)

Achille M. Notti (Università degli Studi di Salerno)

Antonella Nuzzaci (Università degli Studi di Messina)

Filippo Gomez Paloma (Università degli Studi di Macerata)

Loredana Perla (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")

Vitaly Valdimirovic Rubtzov (City University of Moscow)

Maria Jose Martinez Segura (University of Murcia)

Paolo Sorzio (Università degli Studi di Trieste)

Roberto Trinchero (Università degli Studi di Torino)

Ira Vannini (Università degli Studi di Bologna)

Luisa Zecca (Università degli Studi di Milano Bicocca)

Coordinatori del Comitato di Redazione

Cristina Lisimberti (Università Cattolica del Sacro Cuore)

Andrea Tinterri (Università Telematica IUL)

Comitato di Redazione

Concetta Ferrantino (Università degli Studi di Salerno)

Iolanda Sara Iannotta (Università degli Studi di Salerno)

Maria Tiso (Università degli Studi di Salerno)

Collana soggetta a peer review

Ricerca didattica e formazione degli insegnanti

Modelli, approcci e metodologie

a cura di

Rosanna Tammaro, Cristina Lisimberti e Andrea Tinterri

Atti del Convegno Internazionale SIRD

Università degli Studi di Salerno

26-28 giugno 2024





Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 979-12-5568-263-9
ISSN collana 2612-4971
PUBBLICATO NEL MESE DI DICEMBRE 2024

2024 © by Pensa MultiMedia®
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

INDICE

Premessa	13
Formare l'insegnante professionista. La sfida di un'innovazione istituzionale di <i>Renata Viganò</i>	

Introduzione	21
Formazione docente e sviluppo professionale: il valore delle pratiche e delle ricerche nel Convegno Internazionale SIRD 2024 di <i>Rosanna Tammaro</i>	

Sessione Parallela 1: Ricerca didattica e impatto sugli apprendimenti

1. Ri-significazione dei dati sulla dispersione scolastica in 'Lettera a una professoressa'. Analisi semiotico-semiologica in chiave didattica Laura Sara Agrati, Arianna Beri	30
2. Lingua e trasversalità delle discipline: analisi di un caso nei <i>Laboratori del Sapere</i> Alessandra Anichini, Loredana Camizzi, Serena Goracci	39
3. Autovalutazione e formazione continua dei docenti Giovanni Arduini, Leila De Vito	48
4. Fattori predittivi e performance accademica: il ruolo dei prerequisiti nel rendimento universitario Maria Giulia Ballatore, Anita Tabacco	55
5. L'immaginazione come risorsa pedagogica: una revisione sistematica Maria Vittoria Battaglia, Francesco Maria Melchiori	66
6. La valutazione formante per lo sviluppo dell'apprendimento metacognitivo Maria Luisa Boninelli	74
7. Colori Emotivi: attivazione mnestica e potenziamento dell'engagement attraverso specifiche lunghezze d'onda nei bambini della scuola primaria Elèna Cipollone, Claudia Chierichetti, Stefania Morsanuto, Francesco Peluso Cassese	84
8. Il modello politropico per un'educazione al pensiero complesso Paola Cotticelli	93
9. Analisi sull'impatto dell'intelligenza artificiale nei sistemi formativi formali: il punto di vista degli educatori Davide Di Palma, Francesco Tafuri	101

10. La valutazione nella scuola primaria italiana: la percezione dei docenti in formazione attraverso una prova di verifica fittizia Rosanna Di Vagno, Maria Sacco, Michele Baldassarre	108
11. Il rapporto tra insegnamento e apprendimento della lingua scritta: esiti di una ricerca sulle competenze narrative in classe seconda Elisa Farina	117
12. Il Peer-feedback nella scuola secondaria di secondo grado per lo sviluppo di competenze spendibili nei contesti scolastici e professionali Rossella Luongo, Rosella Vaccaro	126
13. Body Percussion e apprendimento: ricerca didattica esplorativa Mariapia Mazzella, Arianna Fogliata, Antinea Ambretti	133
14. Impariamo dal passato: analisi dell'esperienza di docenti e studenti coinvolti nella DaD nel periodo pandemico e post pandemico Luigina Mortari, Roberta Silva, Susanna Puecher, Lisa Ruffini	141
15. Attività ludica e stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia. Prospettive e approcci dell'insegnante Valentina Perciavalle	149
16. Affettività e apprendimento Marco Piccinno	154
17. Engagement giovanile nei musei: risultati e implicazioni di un'indagine scolastica in Puglia nella fascia d'età 9-18 Maria Sacco, Michele Baldassarre, Rosanna Di Vagno	165
18. Il ragionamento abduttivo nelle aule universitarie: assunti, ipotesi esplicative, scopi dell'azione Beatrice Saltarelli, Enrico Miatto	173
19. Il Peer Feedback come pratica valutativa e metariflessiva nella scuola primaria Rossella Vaccaro, Rossella Luongo	180

Sessione Parallela 2: Formazione degli insegnanti e sviluppo professionale

1. Valorizzare la consapevolezza in insegnanti che sperimentano e valutano un'innovazione metodologica Francesca Anello, Gabriella Ferrara	189
2. Il profilo del docente abilitato: i tre pilasti della formazione nell'Allegato A del DPCM 23 agosto 2023 Angela Arsena	196
3. La formazione del docente specializzato per le attività di sostegno didattico in Italia: un'indagine sui percorsi di formazione Antonio Balestra, Maria Grazia Simone, Riccardo Mancini, Daniela Maggi	202

4. Quali fattori influenzano le attitudini degli studenti di lingue, futuri insegnanti, verso la ricerca educativa?	217
Monica Banzato	
5. Engagement, innovazione e successo formativo: un'indagine sui bisogni formativi dei docenti specializzati per le attività di sostegno	224
Alessandro Barca, Maria Concetta Carruba, Valentina Paola Cesarano, Fabio Orecchio	
6. Percezioni di autoefficacia e rappresentazioni di insegnamento e apprendimento. Uno studio esplorativo con gli insegnanti	234
Chiara Bertolini, Laura Landi, Lucia Scipione, Agnese Vezzani	
7. Sostenere il cambiamento nella progettazione didattica: un approccio partecipativo e riflessivo nella formazione dei Docenti	244
Barbara Bocchi	
8. <i>In prima a tutta potenza</i> . Un progetto di ricerca-formazione evidence-based tra Università e Scuola per il potenziamento della letto-scrittura	251
Sofia Boi, Marianna Valente, Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti, Fabio Bocci	
9. Cittadinanza globale e docenti: un incontro necessario	259
Michela Bongiorno, Selena Notaro	
10. Open Badge EduSex: Un percorso formativo pilota per il futuro personale educativo	266
Valeria Bruno, Emiliane Rubat du Mèrac	
11. Perché una pedagogia della neurodiversità? Principi, strategie e proposte d'intervento a scuola	274
Marco Cadavero, Alice Femminini, Anna Salerni	
12. I discorsi e le parole” per gli alunni alloglotti: opportunità di apprendimento con il dispositivo SELF MATERN-AILE	282
Marika Calenda, Christine Rouchon	
13. La costruzione di significati nei contesti scolastici: il linguaggio tra normativa e prassi per la promozione dell'inclusione	291
Flavia Capodanno, Antonella Perrotta, Fausta Sabatano, Paola Aiello	
14. Il mentoring per lo sviluppo professionale degli insegnanti	301
Davide Capperucci	
15. Umanesimo scientifico e pensiero sistemico nella formazione degli insegnanti	309
Teresa Celestino, Meri Cerrato	
16. Competenze trasformative urgenti nella formazione degli insegnanti: un approccio critico, metacritico e sistemico all'Educazione alla Cittadinanza Globale	316
Meri Cerrato, Teresa Celestino	
17. Uno studio esplorativo sulla percezione della competenza didattica dei docenti dell'Università Telematica Pegaso	325
Valentina Paola Cesarano, Elisabetta De Marco, Maria Concetta Carruba, Alessandro Barca, Antonella Lotti	

Sostenere il cambiamento nella progettazione didattica: un approccio partecipativo e riflessivo nella formazione dei Docenti

Supporting Change in Instructional Design: A Participatory and Reflective Approach in Teacher Training

Barbara Bocchi – *Università degli studi di Trieste*

Abstract

La riflessione sull'azione e sull'esperienza è da tempo considerata come elemento cruciale per lo sviluppo e l'apprendimento individuale (Schön, 1983; Gray, 2007). Tuttavia, la riflessione individuale da sola non è sufficiente quando si tratta di sviluppare pratiche sociali o attività/progettazioni collaborative. Il dialogo, infatti, rappresenta un aspetto fondamentale in molti approcci di intervento partecipativo, in cui i problemi vengono identificati e analizzati e vengono formulate visioni future e piani d'azione. Infine, gli interventi si propongono di orientare altre esperienze generative verso la creazione di nuove pratiche innovative, contribuendo così al continuo sviluppo e all'evoluzione della professionalità docente.

Il contributo mira, innanzitutto, a presentare un percorso di formazione con un gruppo di docenti della scuola Primaria e dell'Infanzia come nuova modalità in servizio per sostenere il cambiamento attraverso un intervento di ricerca-formazione e puntando in particolare all'innovazione didattica attraverso un approccio di apprendistato cognitivo per la riflessione sulle pratiche quotidiane dei docenti. Parallelamente, si propone di presentare un modello all'interno del tirocinio nel Corso di Scienze della Formazione che possa lavorare su un *habitus* riflessivo e condiviso di progettazione didattica nei contesti scolastici.

Reflection on action and experience has long been considered crucial for individual development and learning (Schön, 1983; Gray, 2007). However, individual reflection alone is insufficient for developing social practices or collaborative activities/designs. Dialogue represents a fundamental aspect in many participatory intervention approaches, where problems are identified and analysed, and future visions and action plans are formulated. Finally, these interventions aim to guide other generative experiences towards creating new innovative practices, thus contributing to teacher professionalism's continuous development and evolution.

The contribution aims, first and foremost, to present a training course with a group of primary and kindergarten teachers as a new in-service modality to support change through a research-training intervention, focusing in particular on educational innovation through a cognitive apprenticeship approach for reflection on teachers' practices. At the same time, it aims to present a model within the internship in the Education Sciences course that can work on a reflective and shared habitus of instructional design in school contexts.

Parole chiave: formazione insegnanti; sviluppo professionale; modello partecipativo.

Keywords: Teacher Training; Professional Development; Participatory Model.

1. Introduzione

La riflessione sull'azione assume un ruolo fondamentale se consideriamo il superamento dei modelli di formazione standardizzati, imponendo alla ricerca di recuperare la dignità della figura dell'insegnante, dei suoi valori e dei suoi saperi pragmatici. Per questo è necessario lo studio delle pratiche reali e l'analisi collaborativa dell'attività di chi vive e abita la scuola.

La natura complessa dell'insegnamento suggerisce di vedere la necessità di ripensare in maniera ricorsiva lo sviluppo professionale, valorizzando la sinergia tra apprendimento, esperienza e assegnazione di senso alle pratiche (Iobbi, 2015). Il sapere dell'insegnante, tuttavia, spesso non solo non è esplicito ma è anche difficilmente comunicabile: esso si costituisce attraverso una condivisione di pratiche e una sedimentazione di esperienze che strutturano le convinzioni del soggetto, fino a divenire un vero e proprio *habitus* (Perrenoud, 2001).

La ricerca sullo sviluppo professionale degli insegnanti indica già da diversi anni che le attività di formazione professionale tradizionali (come corsi di formazione, seminari, webinar) trovano spesso un debole riscontro nella pratica didattica in classe (Tuytens & Devos, 2014). Per questa ragione, in letteratura si propongono approcci alternativi per lo sviluppo professionale che sottolineano l'importanza del contesto in cui gli insegnanti imparano il ruolo fondamentale dell'interazione con gli altri e la condivisione di competenze professionali (Borko, Jacobs & Koellner, 2010).

Diversi studi sulla formazione dei docenti (Altet, Paquay & Perrenoud, 2002; Schön, 2006) mostrano come gli insegnanti in servizio apprendano principalmente attraverso la pratica, con una riflessione nella e sulla pratica. I percorsi di formazione professionale degli insegnanti, intesi come percorsi di formazione con un impatto evidente sulla pratica didattica e sull'apprendimento degli studenti, per essere efficaci devono individuare nella comunicazione del feedback, l'elemento essenziale per l'apprendimento dei docenti (Tuytens & Devos, 2014). Ma il feedback deve però trovare riscontro nel contesto classe degli insegnanti e nelle loro esigenze personali, aiutandoli a riconoscere i loro punti di forza e i loro limiti, a identificare le aree di azione di miglioramento, a individuare nuove competenze da acquisire e da potenziare, per sfidare le loro convinzioni arricchendo così la comprensione sulle pratiche di insegnamento (Hattie, 2012).

2. Metodologia della ricerca

L'esperienza di ricerca-formazione, che verrà illustrata, focalizza l'attenzione su due aspetti specifici dello sviluppo professionale degli insegnanti dove da un lato, viene messa in primo piano l'adozione di metodologie trasformative destinate a favorire apprendimenti applicabili nei rispettivi contesti lavorativi; dall'altro, la riflessione critica sul materiale prodotto durante il percorso formativo, la cui analisi consente di evidenziare se e in quali condizioni le prospettive formative supportano lo sviluppo dell'identità professionale degli insegnanti (Fabbri, Bracci & Romano, 2021). In questo caso, la teoria viene convalidata attraverso la pratica stessa:

Per Elliot, tale genere di ricerca articola teoria e pratica in una posizione dialogica mediata dalla ricerca e integra, in una concezione unificata della pratica, più elementi, quali pensiero, sviluppo professionale, valutazione del curriculum, riflessione e ricerca, coniugandoli ai suoi fondamenti epistemologici e ai suoi obiettivi formativi e trasformativi (Elliot, 1991 in Nuzzaci, 2018, p. 141).

La ricerca si inserisce nel filone delle indagini volte a sviluppare strumenti che sostengono, giustificano e promuovono sia la riflessione (individuale e in gruppo) che la partecipazione, sia

nella fase di creazione che nell'uso in contesto di tali strumenti (Bondioli, Savio, 2012). L'obiettivo è far emergere il punto di vista dei partecipanti, rendendo la ricerca utile non solo per chi la conduce, ma anche per il processo di indagine stesso (Mortari, 2007). La co-costruzione degli strumenti non solo consente di sviluppare un sistema di significati negoziato dal gruppo, piuttosto che su un individuo esterno alla realtà educativa considerata, ma promuove anche processi riflessivi sull'azione educativa e didattica ripensando i significati all'interno di una comunità di pratiche.

Tuttavia, come sottolinea Nuzzaci “una preconditione per la sua affermazione è che i docenti avvertano la necessità di avviare un cambiamento nella loro pratica, poiché la difficoltà maggiore da superare è ammettere che esistano delle problematiche nel proprio modo di agire, il che può minare la percezione di sé e il proprio approccio all'insegnamento” (2018, p. 141). Attraverso un'analisi condivisa da ricercatori e insegnanti, è possibile far emergere quel sapere spesso implicito che accompagna le professionalità della scuola (Perla, Vinci, 2021).

Il percorso verso la professionalizzazione, basato sull'indagine di come la conoscenza si sviluppa e influenza l'attività, permette non solo di conferire nuova dignità alle pratiche degli insegnanti e riconoscere la necessaria libertà al soggetto in formazione, ma anche di co-costruire quei saperi-strumenti (Altet, 2003) che consentono di andare oltre la definizione prescrittiva delle situazioni professionali, configurandosi come strumenti di una formazione trasformativa (Mezirow, 2000). La sperimentazione con il gruppo di insegnanti in ricerca-(form)azione presentata in questo contributo vuole essere una riflessione sulla possibilità di innescare quello che Engeström (1987) definisce “apprendimento espansivo” per creare un modello di formazione per e con gli insegnanti attraverso un processo di ri-concettualizzazione e riformulazione del problema di sviluppo e dell'elaborazione delle idee per risolverlo.

3. La ricerca

La ricerca-formazione è stata svolta negli anni scolastici 2022/2023 e 2023/2024 presso un Istituto Comprensivo di Reggio Emilia. Il progetto ha coinvolto attivamente un gruppo di insegnanti della scuola, sia nella fase di condivisione degli strumenti di indagine che nelle successive fasi dell'intervento.

Le scelte pedagogiche-educative della ricerca sono state guidate da situazioni quotidiane, dai bisogni reali e dalle difficoltà incontrate dalle insegnanti. La natura partecipativa della ricerca-formazione richiede, sin dall'inizio, il coinvolgimento del gruppo di insegnanti (Zecca, 2018). In questo contesto, sono stati individuati e proposti diversi saperi-strumenti (vd. Altet, 2003), basati sui bisogni legati alle pratiche didattiche agite nel quotidiano.

Gli obiettivi principali della ricerca-formazione sono stati:

- supportare le insegnanti nel promuovere un pensiero riflessivo condiviso;
- co-costruire uno strumento osservativo per rafforzare il legame tra pratiche di insegnamento e contesto;
- incoraggiare il confronto tra insegnanti per costruire una comunità professionale attraverso la realizzazione di pratiche efficaci.

La ricerca è iniziata nell'anno scolastico 2022/2023, su richiesta delle stesse insegnanti, che hanno espresso la necessità di una formazione sulla costruzione di strumenti di osservazione. Questo bisogno, inizialmente generico, ha permesso di avviare un percorso di ricerca-formazione collaborativa con un gruppo di dieci insegnanti, comprendente una docente di scuola secondaria di primo grado, quattro di scuola primaria e cinque di scuola dell'infanzia. La stabilità del gruppo

è stata garantita dal fatto che tutte le partecipanti erano insegnanti di ruolo dello stesso Istituto Comprensivo.

Durante il primo anno, la formazione ha risposto alle richieste delle insegnanti di sviluppare interventi partecipativi focalizzati sugli strumenti di osservazione nelle classi, con l'obiettivo di migliorare la capacità di leggere il contesto e intervenire nel processo di apprendimento-insegnamento. Le discussioni e i confronti hanno evidenziato la necessità di proseguire la formazione per un secondo anno, per collegare la teoria alla pratica educativa e creare strumenti di osservazione rispondenti alle problematiche percepite nelle classi. L'intervento è stato condotto attraverso interviste di esplicitazione, situazioni di co-confronto, osservazioni partecipate condivise e un Focus Group iniziale e finale.

Le insegnanti hanno anche richiesto uno strumento digitale che consentisse a tutte le partecipanti di monitorare il percorso e aumentare la consapevolezza e la condivisione all'interno del gruppo e con la ricercatrice. Alla fine del primo anno, è stata creata una Classroom di Google che fungesse da repository per il materiale prodotto, gli strumenti visionati e le conversazioni e le riflessioni emerse tra insegnanti e ricercatrice. Successivamente, questa piattaforma ha permesso la co-costruzione di uno strumento osservativo condiviso attraverso un documento Word su Drive. La Classroom ha inoltre ospitato un database di indicazioni bibliografiche, contenuti multimediali e link a risorse web utili per il progetto di ricerca-formazione, e ha svolto anche la funzione di forum per discutere temi e argomenti relativi alla ricerca, specialmente nella fase di creazione dello strumento e di intervento in classe.

Nella seconda annualità, partendo dalla fase di sensibilizzazione e di ascolto (inteso anche come raccolta di informazioni sullo status quo e i bisogni e i dubbi espressi), si è dato seguito alla fase di identificazione di una domanda emersa dal gruppo delle insegnanti e in particolare sollecitata da una delle insegnanti (la disposizione della classe favorisce la partecipazione degli alunni alle attività proposte?) dalla quale partire per costruire uno strumento di osservazione che potesse chiarirci la situazione e fornirci elementi per analizzare il contesto e progettare un eventuale intervento.

3.1 La costruzione dello strumento: la riflessione agita

Per individuare lo strumento di osservazione più appropriato, sono state effettuate diverse osservazioni utilizzando vari strumenti (osservazione etnografica, semi-strutturata e strutturata). Il gruppo, suddiviso in coppie, ha sperimentato questi strumenti nella stessa classe. Una volta identificato lo strumento più adatto e funzionale, il gruppo ha affrontato le difficoltà legate alla sua costruzione, come l'individuazione degli indicatori più efficaci per una lettura adeguata del contesto e del costruito di partecipazione.

Lo strumento sviluppato dalle insegnanti e dalla ricercatrice richiedeva un'analisi degli eventi e una breve osservazione etnografica durante un'attività proposta in classe. Nei successivi incontri, il gruppo ha analizzato i dati raccolti e discusso le relative interpretazioni. Durante queste discussioni, il gruppo ha esaminato lo strumento creato, riconoscendone sia i punti di forza che i limiti (ad esempio, la sovrapposizione di alcune categorie o la difficoltà di una corretta interpretazione delle stesse durante la pratica osservativa).

Un'importante riflessione emersa è stata l'importanza di un processo sistematico delle pratiche attuate da una comunità professionale. Infatti, la progettazione e la costruzione dello strumento di osservazione hanno rappresentato per gli insegnanti un momento di analisi, riflessione e confronto sulla propria professionalità e sul significato delle loro azioni.

Il confronto ha portato poi all'elaborazione di diverse ipotesi per rispondere alla domanda iniziale e alla proposta di un setting diverso per favorire la partecipazione degli studenti. È emerso

dalle osservazioni condivise che l'interazione non dipende solo dal setting d'aula, ma anche dalla progettazione delle attività. Il gruppo ha poi introdotto alcuni cambiamenti in classe, utilizzando lo strumento per rilevare eventuali differenze nel contesto analizzato come supporto alle ipotesi fatte. La ricercatrice ha parallelamente registrato l'audio di tutti gli incontri analizzandoli e cercando di cogliere momenti nodali di cambiamento all'interno del gruppo, raccolto i materiali e gli strumenti prodotti compresi le diverse versioni create e dettagliando le motivazioni che hanno portato ai cambiamenti apportati dal gruppo.

4. Risultati

Per poter osservare i cambiamenti avvenuti negli insegnanti, sono state realizzate due sessioni di Focus Group nell'ambito delle quali sono state proposte ai docenti le stesse domande: una volta prima dell'inizio delle attività e una al termine del periodo di sperimentazione in classe. Le due sessioni sono state previste per effettuare un'analisi qualitativa della percezione degli insegnanti in servizio sia rispetto all'attività formativa svolta, sia rispetto alla loro capacità di riflessione e di autovalutazione. Il materiale raccolto è stato analizzato attraverso un monitoraggio dei contenuti e sistematizzando successivamente le categorie emerse dalle discussioni del gruppo. I Focus miravano ad esplorare la percezione degli insegnanti rispetto al lavoro di condivisione, alla riflessività, alla capacità di apportare cambiamenti nel processo di insegnamento.

Dai focus group con gli insegnanti è emerso che l'esperienza formativa li ha effettivamente aiutati ad autovalutarsi con maggiore obiettività. Quasi tutti i docenti intervistati hanno affermato che il processo di costruzione dello strumento osservativo è servito per diventare maggiormente consapevoli dei propri punti di forza e di debolezza. Se nella prima fase della ricerca i docenti intervistati tendevano a percepire se stessi come abbastanza efficaci e competenti, dopo il processo di costruzione dello strumento e della discussione condivisa dei dati emersi, i docenti hanno manifestato maggiore insicurezza sottolineando, nella maggior parte dei casi, come la riflessione portata avanti abbia incrementato la loro consapevolezza sulla complessità della professione.

Nel gruppo delle insegnanti è stato sottolineato come l'insegnante sia chiamato a compiere un lavoro sempre più riflessivo, meno intuitivo e più comunicabile, più coordinato e più interdependente rispetto sia ai colleghi, considerati portatori di esperienze interessanti per il confronto e lo scambio, ma anche all'esterno del contesto scolastico (in riferimento soprattutto ai genitori e agli enti pubblici sul territorio).

Sulla riflessività, il gruppo è stato concorde nel sottolineare che il processo di costruzione dello strumento di osservazione ha agito da stimolo e fondamento per condurre riflessioni personali e collettive profonde. Le attività proposte e le sollecitazioni poste dalla ricercatrice durante la ricerca-formazione hanno permesso loro di confrontarsi come professionisti e di cogliere la circolarità tra teoria e pratica. Queste risposte mostrano un accordo parziale rispetto a quelle fornite durante il focus group iniziale, dove alcune docenti avevano espresso l'opinione che gli argomenti del corso avrebbero fornito una buona occasione per avviare una riflessione personale, pur sottolineando che la teoria non avrebbe potuto sostituire la loro esperienza diretta.

Riguardo alla capacità di lavorare in gruppo, si è notata una sostanziale differenza tra le due sessioni di focus group: mentre all'inizio del corso la maggior parte dei docenti riteneva di far già parte di una comunità di apprendimento e di vivere costantemente una dimensione di collegialità e di non avere difficoltà a condividere la propria esperienza con i colleghi, nel focus group finale la maggior parte delle insegnanti ha evidenziato di aver, se non proprio compreso, almeno intuito che cosa comporta realmente lavorare in team, identificandolo come spazio condiviso nel quale si mettono insieme non solo le necessità ma anche le competenze portate da

ciascuno, facilitando la condivisione di narrazioni, la ricerca di soluzioni e la progettazione di sviluppi comuni.

Hanno poi rilevato come il cambiamento organizzativo all'interno della classe può determinare l'emergere di un'interazione efficace o generare dinamiche che ne ostacolano la realizzazione, chiamando così l'insegnante a svolgere un lavoro sempre più riflessivo, meno intuitivo ma più comunicabile, coordinato e interdipendente con i colleghi, i quali sono considerati portatori di esperienze significative per il confronto e lo scambio di idee.

5. Conclusioni

La persistenza di una dimensione inconsapevole ed implicita nelle azioni del soggetto in formazione ostacola significativamente la possibilità di un cambiamento effettivo. I concetti radicati e le convinzioni profonde (e volte granitiche), pur non esplicitati, influenzano la selezione degli stimoli esterni e il comportamento in situazione, rischiando di assimilare le proposte formative senza una reale trasformazione dei propri schemi d'azione, ma piuttosto aggiornando il linguaggio per adeguarsi alle esigenze istituzionali.

Inoltre, un approccio che riconosca e valorizzi il sapere, l'esperienza e la ricchezza del soggetto emerge come l'unico modo per superare la separazione tra ambito accademico e professionale. L'Università, fornendo gli strumenti teorici necessari e chiedendo un impegno attivo nel percorso di formazione e ricerca, può favorire un nuovo modello che integri inseparabilmente e ricorsivamente ricerca e formazione.

L'innovazione di una proposta formativa che si basi sulla rielaborazione riflessiva dell'azione da parte del soggetto appare cruciale per sviluppare una cultura autentica di formazione continua, fondamentale per la professionalizzazione degli insegnanti. Questo approccio implica il rinnovamento dei significati che guidano le decisioni dei soggetti.

Il percorso di formazione intrapreso ha consentito ai docenti, insieme al ricercatore esperto, di dedicare tempo all'esplorazione e alla riflessione sulla propria professionalità, evitando che le energie si disperdessero semplicemente nell'attività pratica. La riflessività promossa dal processo di costruzione dello strumento di osservazione ha facilitato il passaggio da una conoscenza tacita, implicita nell'azione, a una conoscenza critica derivata dalla riflessione e dalla condivisione delle pratiche e delle sfide educative. Imparare dal proprio lavoro e dal confronto professionale ha fornito a ciascun insegnante l'opportunità di stabilire un circolo virtuoso tra teoria e prassi, iniziando con la riflessione, il confronto e la collaborazione professionale. La ricerca-formazione messa in campo ha favorito la prospettiva dell'insegnante-ricercatore che conosce in maniera approfondita e scientifica il contesto classe e lo trasforma progettando interventi migliorativi, controllando i processi e reiterandolo, se necessario, con revisione e cambi di strategia (Trinchero, 2018).

Riferimenti bibliografici

- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants: quelle professionalisation?* Bruxelles: de Boeck Supérieur.
- Asquini, G. (a cura di) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli, A. & Savio, D. (2012). *Educare nelle sezioni primavera*. Bergamo: Junior.
- Borko, H. Jacobs, J. & Koellner, K. (2010). *Contemporary approaches to teacher professional develop-*

- ment: processes and content. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (a cura di), *International encyclopedia of education*, 7, Oxford: Elsevier, pp. 548-556.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Iobbi, V. (2015). La concettualizzazione dell'azione come strada innovativa per la formazione degli insegnanti. *Formazione & Insegnamento*, XIII, 2, pp. 303-309.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow, *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Nuzzaci, A. (2018). La Ricerca-Azione nel rapporto tra Teoria e Pratica: praticare la teoria o teorizzare la pratica? *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 8(2), pp. 137-175.
- Perla, L. & Vinci, V. (2021). La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dalla didattica dell'implicito. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), pp. 38-67.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Schön, D. A. (2006). *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Trincherò, R. (2018). *I metodi della ricerca educativa*. Bari-Roma: Laterza.
- Tuytens, M. & Devos, G. (2014). How to activate teachers through teacher evaluation? *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4), pp. 509-553.