

Laura Tartufoli

OSSERVAZIONE E VALUTAZIONE FORMATIVA NELLA SCUOLA PRIMARIA

Il PraDiVaP: uno strumento
per innovare le prassi
didattiche e la professionalità
docente

Bologna
University Press



alphabet **29**

Laura Tartufoli

OSSERVAZIONE E VALUTAZIONE FORMATIVA NELLA SCUOLA PRIMARIA

Il PraDiVaP: uno strumento
per innovare le prassi
didattiche e la professionalità
docente

Bologna
University Press

Il volume è tratto dalla tesi di dottorato *PraDiVaP: Costruzione e validazione di uno strumento per osservare le prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria nella prospettiva della formative educational evaluation*, Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, Dottorato di ricerca in Scienze pedagogiche, ciclo XXVIII, depositata in AMSDottorato - Institutional Theses Repository (<http://amsdottorato.unibo.it/>)



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Progetto Open Access Consorzio Alfabeta

Il testo è stato sottoposto a peer review / This text has been peer reviewed

This work is licensed under a Creative Commons Attribution (CC) BY-NC-SA 4.0

This license allows you to reproduce, share and adapt the work, in whole or in part, for noncommercial purposes only, providing attribution is made to the authors (but not in any way that suggests that they endorse you or your use of the work). Attribution should include the following information:

Laura Tartufoli, *Osservazione e valutazione formativa nella scuola primaria. Il PraDiVaP: uno strumento per innovare le prassi didattiche e la professionalità docente*, Bologna: Bologna University Press, 2024

Quest'opera è pubblicata sotto licenza Creative Commons (CC) BY-NC-SA 4.0

Questa licenza consente di riprodurre, condividere e adattare l'opera, in tutto o in parte, esclusivamente per scopi di tipo non commerciale, riconoscendo una menzione di paternità adeguata (non con modalità tali da suggerire che il licenziante avalli l'utilizzo dell'opera).

La menzione dovrà includere le seguenti informazioni:

Laura Tartufoli, *Osservazione e valutazione formativa nella scuola primaria. Il PraDiVaP: uno strumento per innovare le prassi didattiche e la professionalità docente*, Bologna: Bologna University Press, 2024

Fondazione Bologna University Press

Via Saragozza, 10

40123 Bologna

tel. (+39) 051 232882

fax (+39) 051 221019

www.buponline.com

ISSN 2724-0290

ISBN 979-12-5477-464-9

ISBN online 979-12-5477-465-6

Progetto grafico: Design People (Bologna)

Prima edizione: maggio 2024

SOMMARIO

INTRODUZIONE	9
CAPITOLO 1	
VERSO UNA SCUOLA DEMOCRATICA E UN INSEGNAMENTO DI QUALITÀ	11
1.1. Il contesto italiano: aspetti evolutivi	11
1.2. Le competenze professionali	20
1.3. Quali competenze per un'adeguata professionalità	22
1.4. Il valore aggiunto e l'efficacia scolastica	28
1.5. Gli studi sull'efficacia scolastica: uno sguardo al processo d'insegnamento-apprendimento	32
1.6. L'effetto-classe e la centralità delle prassi didattiche	34
CAPITOLO 2	
LA VALUTAZIONE NEL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO	39
2.1. Il sistema scolastico italiano: un focus sulla scuola primaria	39
2.2. La valutazione degli studenti	42
2.3. Uno sguardo alla ricerca valutativa	44
2.4. La valutazione della qualità del sistema scolastico	49
2.5. Quali modalità operative per la valutazione della qualità	56
CAPITOLO 3	
L'OSSERVAZIONE IN CLASSE DELLE PRASSI DIDATTICHE	61
3.1. Alcune generalità sull'osservazione	61
3.2. Pianificare e condurre un'osservazione: alcune questioni tecniche	66
3.3. Strumenti per l'osservazione	68
CAPITOLO 4	
OSSERVARE PER VALUTARE	73
4.1. Osservare e valutare i contesti educativi e le prassi didattiche	73
4.2. Gli strumenti analizzati	79
4.3. Osservare per valutare: quale ricaduta per gli insegnanti	81

4.4. L'osservazione nel percorso professionale del docente e nella pratica didattica	85
--	----

CAPITOLO 5

L'IDEA DI QUALITÀ DEL PRADIVAP	89
5.1. Il costrutto di <i>quality teaching</i>	89
5.2. <i>Approaches to teaching</i> : indicatori di prassi didattiche di qualità	93
5.3. Quali modelli per la didattica? La prospettiva della individualizzazione e della personalizzazione	96
5.4. La valutazione	107
5.5. La predisposizione di percorsi differenziati: il lavoro di gruppo	112
5.6. Il costrutto di qualità del PraDiVaP, una sintesi	115

CAPITOLO 6

IL DISEGNO DELLA RICERCA	121
6.1. Nota introduttiva	121
6.2. Obiettivi e ipotesi della ricerca	123
6.3. Metodologia e campionamento	126
6.4. Le fasi della ricerca	129

CAPITOLO 7

GLI STRUMENTI E LA PROCEDURA OSSERVATIVA	135
7.1. Presentazione sintetica degli strumenti	135
7.2. La procedura osservativa	136
7.3. La griglia per l'osservazione del contesto classe	139
7.4. Le macroattività: la suddivisione della giornata scolastica	140
7.5. Il PraDiVaP	141
7.6. La restituzione dei dati raccolti	143

CAPITOLO 8

LA FASE ESPLORATIVA: COSTRUZIONE DEGLI STRUMENTI	147
8.1. Il percorso che ha condotto alla costruzione degli strumenti: la prima fase esplorativo-qualitativa	147
8.2. Identificazione degli indicatori e messa a punto degli strumenti	151

CAPITOLO 9

IL PRIMO TRY OUT DEGLI STRUMENTI	153
9.1. La seconda indagine esplorativa: una breve introduzione	153
9.2. Uno studio di caso: l'insegnante A della scuola "Anna Frank"	156
9.3. L'analisi critica del PraDiVaP	159

CAPITOLO 10	
LA VALIDAZIONE DEL PRADIVAP	165
10.1. Il questionario per la validazione	165
10.2. L'analisi dei dati ottenuti	166
10.3. Riflessione sui dati e modificazione del PraDiVaP	177
CAPITOLO 11	
LO STUDIO PILOTA: REALIZZAZIONE E RISULTATI	181
11.1. Una breve introduzione allo studio pilota	181
11.2. Soggetti e contesti coinvolti nell'indagine	182
11.3. I dati ottenuti dalle osservazioni: un'analisi dei singoli casi	185
11.4. Riflessione sui dati rilevati	196
11.5. Il focus sulla valutazione e sul lavoro di gruppo	201
CAPITOLO 12	
CONCLUSIONI, SUGGERIMENTI E PROBLEMI APERTI	207
12.1. Cosa emerge dalle restituzioni effettuate con gli insegnanti: appunti e riflessioni	207
12.2. L'analisi dei video per la formazione degli insegnanti	218
12.3. Riflessioni sull'utilizzo del PraDiVaP, con uno sguardo agli obiettivi e alle ipotesi della ricerca	221
12.4. Problemi aperti e percorsi possibili	225
BIBLIOGRAFIA	229
APPENDICE	235
Allegato A - Griglia per l'osservazione del contesto classe	235
Allegato B - Macroattività	239
Allegato C - PraDiVaP	241

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, 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 essenziale e 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 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 a una partecipazione critica e consapevole alla realtà sociale.

Come dimostrato da numerosi studi sviluppati, prevalentemente, in paese 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, divenendo il fulcro di una possibile innovazione.

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 evidenzia 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 dei docenti 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 a 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 della ricerca presentata in questo volume 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 i temi legati 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).

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 e 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 '60, 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 stato 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 '70, nel mondo statunitense e anglosassone, s'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 riguardanti le 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 a 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 '70, 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 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 im-preparazione 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 riguardo agli argomenti collegati alla professionalità insegnante.

Si percepisce, con il passare degli anni e con 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. 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 d'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 pro-

posti, 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 e 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 seguente riflessione:

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).

Le caratteristiche degli allievi sintetizzabili come “comportamenti cognitivi d'ingresso” e “caratteristiche affettive d'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 d'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 d'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. Si evince chiaramente all'interno del processo d'insegnamento-apprendimento, il ruolo preponderante che assume la qualità dell'istruzione.

Come sopperire a quel disagio, mostrato dai docenti, che caratterizza il funzionamento dei contesti scolastici? Esso è 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, della scelta, che modifica i comportamenti e gli atteggiamenti e rende effettivo uno spazio di libertà. Il più grande ostacolo della trasformazione nella pratica d'insegnamento è proprio la scarsa capacità di assumere decisioni (Vertecchi, 2010).

La finalità ultima di qualsiasi istituzione scolastica e, ancor più nello specifico, di ciascun docente, dovrebbe essere quella di realizzare percorsi d'insegnamento-apprendimento efficaci, che conducano all'acquisizione di conoscenze e competenze chiave necessarie per essere cittadini attivi e consapevoli. Ciò implica il possesso, da parti 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 *good teaching*, di un insegnamento didattico di qualità.

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 col-

loca la sua azione didattica all'interno di un progetto collegiale, nel quale si pone come protagonista attivo e dinamico.

L'immagine che l'insegnante crea in merito alla sua professionalità è in movimento, si basa su alcuni assunti considerati come fondamentali ma, al contempo, riflette i cambiamenti generati dalla pratica e dalla formazione 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 sono stati condotti in merito al tema della professionalità docente, al fine di comprendere le cospicue variabili che intervengono nella realizzazione di questo processo che si esplica principalmente, come sostenuto da Tessaro, mediante dinamiche relazionali (Tessaro, 2010).

A livello europeo, l'UE e 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 e istituzioni all'interno del contesto europeo¹. (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, riferito 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 bi-

¹ 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).

sogni propri 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

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 curricoli 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 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 a 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 curricoli o percorsi scolastici, ma su di essa influisce in modo significativo 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.

La professionalità degli insegnanti deve quindi essere riconosciuta come elemento essenziale nel processo d'insegnamento-apprendimento, dovrebbe essere 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 che deve farsi carico di numerose competenze e conoscenze, un insegnante che parte dalle pratiche e dall'interpretazione delle ricerche esistenti, per costruire un insieme di conoscenze e competenze che possono esser messe a disposizione della collegialità.

Tuttavia, non è compito semplice quello di costituire una classe docente che possenga 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. 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: una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*; Comunicazione della Commissione europea, 2010) 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 a esplicarsi 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 possedere? Quest'argomento sarà approfondito in seguito, si offrirà ora solo un breve accenno utile a disegnare il filo conduttore teorico che ha guidato la ricerca sperimentale.

Il costrutto d'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.

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*, una buona pratica d'insegnamento caratterizzata da standard elevati relativi ai contenuti collegati alle singole discipline e 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 d'insegnamento (Fig. 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.



Figura 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 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 d'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 e 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 scaturisce, sicuramente, dalle politiche educative attuate, ma necessita nel contempo di un corpo docente che possenga 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).

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? Per 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 3 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.

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 possano dar vita ad un insegnamento di qualità.

1.3. Quali competenze per un'adeguata professionalità

Da questa prima analisi risulta essenziale che l'insegnante, oltre ad avere una conoscenza approfondita dei contenuti disciplinari, possenga buone abilità nel gestire e utilizzare efficacemente le diverse modalità con cui il sapere può essere trasmesso, sappia cogliere gli elementi che caratterizzano ciascun contesto e 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 riuscir a mantenere una visione globale del proprio operato.

Proprio in queste azioni 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 adattare alle conoscenze del soggetto e del suo contesto e rendendole coerenti alle procedu-

re, 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, 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 rispondere adeguatamente ai bisogni soggettivi (del docente) o collettivi (dell'istituzione), valorizzando l'autonomia didattica.

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:

In qualsiasi momento della loro carriera gli insegnanti devono poter accedere 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 (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, verso lo sviluppo di una marcata professionalità dei docenti. Ciò ha dato seguito a 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 e profondamente rinnovato nel 2018, mediante il quale si definiscono le 8 competenze chiave per la formazione permanente. Tali competenze dovrebbero essere possedute dai futuri cittadini e, conseguentemente, dovrebbero essere acquisite nel percorso formativo. Esse sono:

(1) competenza alfabetica funzionale (2) competenza multilinguistica, (3) competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria, (4) competenza digitale, (5) competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, (6) competenza in materia di cittadinanza, (7) competenza imprenditoriale, (8) competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali (Commissione europea, 2018, p. 7-8).

In Italia tali cambiamenti normativi sono stati accolti 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 uno stralcio delle Indicazioni che mettono in evidenza tale connessione:

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

Quest'ampio dibattito in ambito nazionale, 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.

Negli anni '20 del secolo scorso furono effettuate le prime ricerche sull'efficacia dell'insegnante, l'obiettivo era 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 era coinvolto nel processo valutativo che era totalmente a carico di un ricercatore esterno.

In seguito, 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 '40, 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 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, sulla valutazione dell'efficacia. Il gruppo di ricerca 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 d'indagine (per approfondimenti si rimanda al saggio sopra citato).

Un'ulteriore 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 (Domenici et al., 2014) utilizzando i dati raccolti da uno studio esplorativo, effettuato con la collaborazione di 287 docenti, per la maggioranza donne, in servizio nella scuola primaria, iscritti al Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione – FaD su piattaforma e-learning, dall'A.A. 2004-2005 e laureatisi entro gennaio 2012.

La ricerca ha avuto come obiettivo principale quello di verificare quali ricadute ha la frequenza del Corso di Laurea in termini d'incremento delle reali competenze professionali degli insegnanti coinvolti. Tale indagine 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. L'ipotesi guida è che il percorso universitario possa essere in grado di produrre alcuni cambiamenti nel docente, riguardanti ad esempio i suoi atteggiamenti, la capacità di problem solving, il proprio stile educativo, ecc. Tale modificazione è rilevata mediante la valutazione delle competenze didattiche, valutative e formative, attraverso il Questionario CDVR (Competenze Didattiche, Valutative e Relazionali), appositamente ideato dai ricercatori.

I dati raccolti dimostrano che vi è stato nei docenti non solo un incremento sostanziale delle competenze didattiche, valutative e relazionali, ma anche un cambiamento nello stile relazionale adottato (Domenici et al., 2014).

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) emerge come la maggior parte dei paesi dell'Unione europea denunci problematicità nell'aggiornamento e nella formazione dei docenti, nonché forti carenze sul piano delle competenze professionali. Nello specifico quest'ultime 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 sia tra le autorità finanziatrici, poiché le attività proposte non sono efficaci e gli esiti della formazione sono solo raramente accompagnati da una valutazione (OECD, 2009).

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*. L'istituzione nasce nel 1988 per rispondere alle richieste emerse dal *National Commission on Excellence in Education*, secondo la quale per preparare adeguatamente gli studenti alle esigenze del XXI 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.

Esperienze analoghe, relative alla valutazione delle competenze professionali attraverso la definizione di standard, si riscontrano in Gran Bretagna per opera della *Teacher Training Agency* (TTA), un organismo pubblico preposto alla formazione iniziale dei docenti, nato nel 1994 con l'obiettivo di incrementare la formazione degli insegnanti migliorandone la qualità (Torre & Ricchiardi, 2007).

Questo excursus sui modelli relativi alle competenze degli insegnanti e le ricerche attuate nel contesto nazionale e internazionale mette 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, 2018).

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'inclusione di studenti

con bisogni speciali, utilizzare le nuove tecnologie, prendere parte a processi di *evaluation e accountability* (OECD, 2009).

Inoltre un recente summit sull'insegnamento (OECD, 2012) 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 la capacità di pensiero critico, divergente, creativo, 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.

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 a 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, si sviluppa ragionevolmente la necessità di ridefinire 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 è 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 curricolo (2012) e a livello

europeo dal documento sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Commissione europea, 2018).

Le competenze possedute dai docenti e, nello specifico, le azioni che essi mettono in atto all'interno del processo d'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 una progressiva modificazione del contesto sarà possibile realizzare un'organizzazione del lavoro funzionale a 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 (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione) 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*, evidenzia 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 a orientare e promuove-

vere 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 compia rilevazioni periodiche, affidato all'INValSI, finalizzato a rilevare e 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.

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 e innovazione messi in atto dalle scuole stesse (Giovannini, 2012).

A tale scopo risulta necessario sviluppare 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 compiute 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, a 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 e 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 e 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 tema:

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).

Come chiarisce Maria Lucia Giovannini, il valore aggiunto indica quanto i processi d'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 centrata sugli obiettivi che si vogliono perseguire con tali analisi e su quale debba essere l'utilizzo dei risultati ottenuti.

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 d'insegnamento-apprendimento (Giovannini, 2012).

Sostengo, alla luce di quanto espresso, che la valutazione del valore aggiunto debba essere uno strumento utile a orientare e modificare le azioni (politiche ed educative) che, in un processo d'insegnamento-apprendimento, conducono all'acquisizione di conoscenze e competenze da parte degli studenti, affinché 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 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 a un sistema di valutazione esterno che tenda a rendere esplicite e trasparenti le informazioni.

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

Negli ultimi decenni, all'interno della *School Effectiveness Research*, si è andato delineando un interesse sempre maggiore verso i processi 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" compiuta 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 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 d'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 a individuare quali sono i fat-

tori associabili al rendimento degli allievi, quindi che sarebbero manipolabili positivamente al fine di aumentare l'efficacia scolastica. I dati emersi hanno fornito una base empirica sulla quale costruire modelli teorici in grado di tracciare, strutturare logicamente, i principali fattori riguardanti l'efficacia scolastica.

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 d'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 a 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 riflessioni che conducono inevitabilmente al considerare la centralità dell'insegnante, delle sue competenze didattiche e professionali, come un tema di estrema importanza, da approfondire e analizzare al fine di innovare i processi d'insegnamento-apprendimento.

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.

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

La *School Effectiveness Research*, e le numerose ricerche a essa afferenti, 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 mostrano che i coefficienti di correlazione riscontrati assumono valori più rilevanti per le variabili relative ai processi d'insegnamento-apprendimento, rispetto a quelle concernenti la 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 ricerca oggetto di questo volume si sviluppa a partire dalle problematiche che nascono da una tale affermazione: se gli output conseguiti dagli 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 d'insegnamento al fine di aumentarne l'efficacia?

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 con 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 utile a rilevare il grado di somiglianza tra micro unità, rappresentate dai singoli insegnanti, e macro unità, costituite dalle scuole.

Da quest'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.

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

Luyten, come espresso in precedenza, 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 & Reynolds (2000), i quali autori giungono alle medesime conclusioni: l'effetto-insegnante domina sull'effetto-scuola.

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 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 sia 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 e 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 e insegnante efficace. L'obiettivo era di individuare le variabili riguardanti il processo d'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 d'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).

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 (Giovannini e Rosa, 2014).

Dalla ricerca sono emersi esiti interessanti, per necessità di semplificazione riporterò solo quelli maggiormente significativi. Un primo risultato appare 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 notevol-

mente 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.

Un altro 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, nello specifico il fattore che sembra avere una potenziale influenza è l'appartenenza a una determinata classe. Da ciò si evince la rilevanza dei processi d'insegnamento-apprendimento messi in atto da ciascun docente (Giovannini e Rosa, 2014).

Da un'analisi della letteratura nazionale e 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 riguardano i singoli insegnanti. Il focus si sposta quindi sul singolo docente, emerge una crescente necessità di rilevare quanto e come le prassi didattiche adottate influiscono sugli apprendimenti degli studenti, costituendo quel tanto auspicato “valore aggiunto”.

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 d'informazioni attendibili circa l'andamento e i risultati di ciascun processo. Pertanto si ritiene interessante e necessario approfondire il tema della valutazione, come viene attuata nel nostro contesto nazionale, quali sono i livelli indagati e come i soggetti vengono coinvolti.

LA VALUTAZIONE NEL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO

2.1. Il sistema scolastico italiano: un focus sulla scuola primaria

Il sistema scolastico italiano è stato per molti anni caratterizzato da un'organizzazione centralizzata. Dalla fine degli anni '50, fino ad arrivare alla legge n. 59 del 1997, sono stati introdotti alcuni cambiamenti normativi tendenti al decentramento, tali per cui le Regioni, le Provincie e i Comuni hanno assunto alcune funzioni amministrative: 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.

Le scuole, invece, hanno autonomia didattica, organizzativa, di ricerca e sperimentazione, posseggono un alto grado d'indipendenza, 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.

L'obbligo d'istruzione si estende per 10 anni, dai 6 ai 16 anni, nello specifico esso comprende gli 8 anni del primo ciclo d'istruzione e i primi 2 anni della scuola secondaria di secondo grado (DM 139 del 2007).

Lo strumento messo a punto in questa ricerca 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.

La scuola primaria ha una durata complessiva di 5 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 degli 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.

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'orario settimanale delle lezioni può oscillare tra 24, 27, 30 o 40 ore, in base alla prevalenza delle scelte delle famiglie e alla disponibilità di organico dei docenti.

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

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 curriculum 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 curriculum è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa. Ogni scuola predispone il curriculum 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 curriculum, p. 12).

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 e in-

tegrale 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 e alla sua valorizzazione 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 potenzia 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. [...] 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 curricolo, 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 ruolo centrale nella definizione del curricolo formativo è assunto dalla Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (con il suo allegato *Quadro di riferimento europeo*), approvata dal Parlamento Europeo il 22 maggio del 2018, frutto di un lungo percorso intrapreso nel 2006.

Il testo esplicita il quadro delle competenze chiave per l'educazione permanente (elencate nel paragrafo 1.3.) e rappresenta l'orizzonte verso il quale ciascun stato membro dell'UE dovrebbe tendere.

Tali competenze vengono certificate al termine del primo ciclo d'istruzione, con la *Certificazione delle competenze con riferimento alle competenze chiave europee*, dove viene indicato il livello conseguito dall'alunno per ognuna di esse.

In Italia le competenze chiave sono state accolte ed elaborate all'interno delle Indicazioni Nazionali le quali costituiscono la cornice, un punto di rife-

rimento 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 è considerato come la principale materia trasversale, essenziale per assicurare buoni risultati d'apprendimento in tutte le altre discipline. I docenti sono ampiamente invitati a stabilire 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 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, poiché essi rappresentano i criteri per la valutazione delle competenze previste.

2.2. 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 n. 254 in allegato al DPCM del 7 giugno e ispirata agli articoli 3, 33 e 34 della Costituzione), dal regolamento sull'autonomia (DPR 275/1999) e dalla legge 169 del 2008, modificata dall'Ordinanza Ministeriale n. 172 del 2020.

La valutazione degli apprendimenti trova una specifica disciplina in quest'ultima ordinanza, secondo la quale tale valutazione deve avvenire mediante l'assegnazione di un giudizio descrittivo, riferibile al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento per ciascuna disciplina prevista dalle Indicazioni Nazionali. Nello specifico, i giudizi descrittivi sono correlati a 4 livelli: in via di prima acquisizione, base, intermedio e avanzato. Ciascun'istituzione scolastica ha l'onere di predisporre e inserire nel proprio PTOF i criteri di valutazione.

Il Decreto Legislativo n. 62, emanato nel 2017, prevede inoltre che gli insegnanti predispongano per ciascun alunno una descrizione del processo, del livello complessivo di sviluppo, degli apprendimenti e un giudizio sintetico sul comportamento, da inserire nel documento di valutazione. 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 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.

Le Indicazioni Nazionali entrano nel merito del tema della valutazione approfondendone gli aspetti educativi e didattici. Nel documento viene espressa la necessità di compiere delle valutazioni con cadenza periodica (al termine di ogni trimestre o quadrimestre) e finale, al termine quindi dell’anno scolastico.

Il Consiglio d’Istituto definisce nel proprio PTOF 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 Piano stesso. Questa modalità garantisce che il processo valutativo avvenga in modo trasparente, omogeneo ed egualitario all’interno delle classi di uno stesso istituto.

Al termine della scuola primaria viene consegnata a ciascuno studente una Certificazione delle competenze acquisite nel corso dei 5 anni (DM 742/2017).

Tale certificazione, 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.

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 viene evidenziato come la valutazione 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 a 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 a 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 meta cognizione.

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 è essenziale al fine di promuovere un patto e 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 ad esso 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, 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. Nello specifico, i ragazzi delle classi II e V partecipano alle rilevazioni nazionali promosse dall'INVALSI sugli apprendimenti in italiano, matematica e inglese (solo per la classe V). La valutazione, inoltre, non riguarda esclusivamente gli output riconducibili al processo d'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.

2.3. Uno sguardo alla ricerca valutativa

La valutazione, intesa come ricerca valutativa, è da intendersi come una raccolta d'informazioni che saranno successivamente analizzate e 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 a una funzione definibile di accountability, ovvero di controllo, verifica e rendicontazione, ma, piuttosto, assume una funzione migliorativa, poiché attraverso la raccolta d'informazioni in merito ad uno specifico oggetto, 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 analisi e ricerche risalenti all'inizio dell'Ottocento. Ci si riferisce, nello specifico, alle riflessioni di La-croix 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 [...], la contiguità tra impostazione delle prove d'esame e modelli della cultura scolastica" (Vertecchi et al., 2010, p. 15).

Anche l'indagine di Boston 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). 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 a una valutazione d'insegnanti e dirigenti. Lo strumento messo a punto durante il percorso di ricerca s'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 esplicitata mediante la raccolta di dati riguardanti i fattori che lo compongono, le modalità organizzative e i risultati ottenuti. L'obiettivo è 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 ai *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 la costituzione di alcuni gruppi di ricercatori che hanno attuato 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.

Dagli anni '60 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 (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 a determinare 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 a un'espansione, e un successivo consolidamento, del numero dei soggetti che accedono all'istruzione.

Le indagini, realizzate su base campionaria, non sono attuate con il semplice obiettivo di descrivere la situazione in essere, ma sono tese a individuare modelli in grado di spiegare e motivare i differenti risultati d'apprendimento conseguiti dagli alunni (si veda ad esempio la ricerca comparativa PIRLS – *Progress in International Reading Literacy Study* – finalizzata alla valutazione dell'abilità di lettura dei bambini iscritti al quarto anno di scuola primaria). (Vertecchi et al., 2010).

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 nuove indagini comparative, tra le quali il PISA (*Programme for International Student Assessment*), costituisce quella maggiormente rilevante, riguardante il settore dell'istruzione. La ricerca si pone come obiettivo quello di individuare gli 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.

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.

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 necessarie per conoscere globalmente il sistema d'istruzione di un Paese; inoltre la necessità di circoscrivere l'influenza della cultura e delle caratteristiche di ciascun contesto nazionale, eliminando le specificità culturali, determinano l'utilizzo di prove che decontestualizzano culturalmente le prestazioni degli alunni. Un altro 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, al quale i diversi paesi dovrebbero giungere, perdendo di vista le specificità di ciascuno.

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, nelle quali 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.

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 valutazione 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 d'ipotesi progettuali e apparati metodologici. Inoltre i risultati di tali comparazioni hanno ottenuto una scarsa attenzione da parte dell'opinione pubblica, senza dar vita a nuovi filoni di studio e di ricerca all'interno del 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 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 [...];
- 5) all'analisi diacronica dei mutamenti che investono la popolazione scolastica [...];
- 6) alla verifica sincronica delle iniziative sperimentali (per esempio, rilevazione delle differenze fra 2 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 [...] (Vertecchi et al., 2010, p. 66-67).

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, un impegno sia istituzionale sia delle amministrazioni locali, le quali conseguono proficui risultati, come dimostrato da iniziative svolte negli anni passati, solo se supportate da dati riferibili alle ricerche istituzionali.

Tale sperimentazione, sviluppata in ambito educativo, richiederebbe 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”.

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.

2.4. 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 dagli anni ’70 l’IEA ha realizzato un progetto di valutazione internazionale dei sistemi scolastici, ottenendo delle analisi comparative del profitto. In seguito, nel 1987, gli stessi sistemi sono stati sottoposti ad un’ulteriore valutazione ad opera dell’OCSE: 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), successivamente modificato da Scheerens (2004). Il CIPP pone al centro dell’attenzione lo studio del processo formativo, ancorato a procedimenti di autovalutazione e di analisi delle modalità d’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 Eurýdice, 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 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.

La Comunità europea approfondisce ulteriormente il tema della qualità dell'istruzione con la Raccomandazione emanata nel 2009, nella quale viene sancita la creazione di un quadro di riferimento sul tema in oggetto. Nello stesso anno avvia un progetto per la costruzione di un framework unitario e sistemico utile alla programmazione di un sistema valutativo generale 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, 2009)

L'incremento della qualità dell'istruzione e della formazione è uno dei temi caldi a livello nazionale ed europeo, 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. La finalità è quella 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 d'istruzione e formazione (Commissione europea, 2015).

2.4.1. 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 or-

ganizzative 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 (Galiani, 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 dalle 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, dalla fine degli anni '60, quando la valutazione veniva fortemente criticata poiché 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 socio-economiche 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 Italia i risultati emersi dalle prime sperimentazioni condotte dalla IEA 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 a 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 apporti non furono ben accolti e trovarono una scarsa diffusione sia nell'ambito accademico sia 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, la

quale aveva aperto le porte a 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 promulgando la legge 517 nella quale si prevedeva l'abolizione, nella scuola elementare e 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 richiesto 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 è utilizzata, ma 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: 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 perché 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 della stessa. Benedetto Vertecchi (2008) specifica che 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 quest'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.

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 tema.

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.

Negli anni si è potuta osservare nel nostro paese un'evoluzione normativa positiva, orientata a fornire un 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'INValSI il compito di eseguire 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 il sistema d'istruzione e formazione.

Il Servizio Nazionale di Valutazione del sistema educativo d'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.

Nel 2004, periodo immediatamente successivo alla Legge Moratti, vi è un riordino dell'INValSI, al quale viene assegnato il compito di: valutare i dirigenti scolastici; rilevare i risultati degli apprendimenti degli alunni, mediante verifiche periodiche e sistematiche incentrate su conoscenze ed abilità; valutare la qualità dell'offerta formativa proposta dalle singole istituzioni (Galliani, 2014).

Qualche anno più tardi, nel 2008, il Ministro Gelmini emana nuove direttive rivolte all'INValSI, nelle quali viene dato l'impulso ad effettuare una valutazione di sistema basata su un rapporto di autovalutazione e su indicatori condivisi per il monitoraggio delle risorse utilizzate, degli esiti qualitativi e quantitativi desumibili al termine dei cicli scolastici. Viene inoltre incentivata la valutazione delle scuole attraverso la partecipazione a progetti internazionali quali POCSE-PISA, IEA-TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) e IEA-PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), nonché 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, la Legge n.10 del 2011, resa esecutiva col "Regolamento sul sistema nazionale di

valutazione in materia d'istruzione e formazione" (DPR 80 del 2013), ha definito specifiche funzioni per l'SNV.

In sintesi, la qualità del sistema scolastico viene 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. Anche la valutazione dei dirigenti sembra assumere una forte centralità, in un'ottica di rendicontazione sociale del loro operato.

Le Indicazioni Nazionali, in continuità e consolidando i concetti finora espressi, individuano l'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 quale strumento che preceda, segua e accompagni l'intero processo educativo, ponendosi da guida e orientamento per la pianificazione di azioni migliorative a livello 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.

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 europei.

2.5. 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.

2.5.1. 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 contempli obiettivi sostenibili per i soggetti a cui è rivolto e metodologie adeguate. La valutazione formativa verte sugli apprendimenti intermedi, verifica ciò che è stato acquisito nel corso dell'azione didattica, essa ha una funzione prevalentemente regolativa, essenziale per orientare l'azione didattica. La valutazione finale o 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 predispose delle prove da sottoporre alle classi II e V della scuola primaria, I e III della scuola secondaria di primo grado e II e V 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 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 promosse dall'OCSE o dall'IEA, quali ad esempio Il PISA, il PIRLS-ICONA/2021 (*Progress in International Reading Literacy Study* – Indagine sulla comprensione della lettura a 9 anni) e il TIMMS, PICILS (*International Computer and Information Literacy Study*), l'ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*).

Tali indagini 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.

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 all'utilizzo dei dati e alle procedure utilizzate, arrivando ad accusare le istituzioni di comparare ciò che è realisticamente incomparabile (Husén, 1989).

Le rilevazioni internazionali ciò nonostante 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).

2.5.2. La valutazione delle istituzioni scolastiche

L'autovalutazione rientra tra gli obiettivi principali del Sistema Nazionale di Valutazione, viene individuata dalle Indicazioni Nazionali come un'attività es-

senziale, 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.

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 stesso. La prima viene realizzata dai Nuclei di Valutazione Esterna (NEV), costituiti da un dirigente tecnico individuato tra gli ispettori e 2 esperti selezionati dall'INValSI. Lo scopo è di ottenere informazioni utili a comprendere le pratiche educativo didattiche e funzionali della scuola in oggetto, al fine di predisporre interventi di miglioramento.

Il Dirigente dell'istituzione scolastica e il NEV, costituito da un gruppo di docenti, predispongono e redigono il Rapporto di Autovalutazione (RAV), fondato su indicatori stabiliti a livello centrale, sull'analisi dei dati provenienti dalle prove INValSI, su questionari compilati da insegnanti, genitori e alunni, sui rapporti di autovalutazione prodotti negli anni precedenti.

Tale documento restituisce una rappresentazione della scuola mediante l'analisi del suo funzionamento e rappresenta la base di partenza per individuare le priorità di miglioramento che andranno a costituire il PdM, il Piano di Miglioramento.

Una recente pubblicazione della Commissione europea (2015), scaturita dalla comparazione delle pratiche valutativa realizzate in 26 paesi dell'UE, evidenzia che in un terzo dei sistemi educativi le scuole sono sottoposte ad entrambe le forme di valutazione, sia quella interna sia quella esterna.

In generale il Parlamento europeo raccomanda caldamente un'ampia partecipazione dei soggetti coinvolti nell'ambito scolastico in entrambe le modalità di valutazione. 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.

2.5.3. 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, grazie al quale il team di ricerca si è

proposto di individuare alcuni indicatori che potessero essere funzionali e rappresentativi.

Tale processo valutativo, riguardante l'operato dei dirigenti, prende avvio nell'A.S. 2016/2017 a seguito dell'applicazione della direttiva n. 36 del 2016. Esso dovrà tener conto del contributo del dirigente al raggiungimento degli obiettivi di miglioramento previsti nel RAV, oltre che di ulteriori criteri generali, quali ad esempio: le competenze gestionali ed organizzative finalizzate al raggiungimento dei risultati, la valorizzazione dell'impegno e dei meriti professionali del personale dell'istituto, ecc.

Per quanto concerne il personale scolastico e, nello specifico, gli insegnanti, negli ultimi anni sono state disposte le norme attuative per una valutazione del loro operato, in linea con quanto decretato per la pubblica amministrazione in merito alla "gestione del ciclo della performance" (decreto 150/2009). 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, 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.

Un ulteriore approfondimento e una più accurata specificazione in merito al tema della valutazione dei docenti sono stati disposti con la Legge sulla "Buona scuola" (n. 107/2015) nella quale sono state gettate le basi dall'amministrazione centrale per una politica della valutazione dei docenti in grado di assumere un ruolo centrale nella qualità del sistema formativo.

Nella prospettiva di una valorizzazione, anche economica, dei docenti più "meritevoli", lo strumento di valutazione messo a punto mediante il progetto di ricerca descritto in questo volume, potrebbe divenire una buona soluzione per promuovere la valutazione delle prassi didattiche attuate dai docenti di scuola primaria, 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.

L'OSSERVAZIONE IN CLASSE DELLE PRASSI DIDATTICHE

3.1. Alcune generalità sull'osservazione

L'osservazione è la metodologia 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).

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.

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.

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 poiché i suoi

alunni dimostrano livelli di attenzione molto bassa, potrebbe richiedere di essere osservato 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, ..., 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, approfondire il tema dell'osservazione come metodo e tecnica di ricerca.

3.1.1. Osservazione come metodo e come tecnica di ricerca: perché osservare?

In generale l'osservazione è descrivibile come un processo la cui principale funzione è 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 o dalle ipotesi che la guidano.

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 una 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 tale distinzione vi è stato, negli anni passati, un copioso dibattito.

Benedetto Vertecchi, nel saggio *La ricerca educativa: indagine descrittiva e sperimentazione* (1978), 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 compiere una semplice descrizione del fenomeno che non lascia presupporre nessun tipo d'intervento, nel secondo caso invece è prevista un'alterazione dello stato delle variabili e presuppone un ruolo attivo del ricercatore stesso.

Affinché si possa parlare di ricerca e si voglia ottenere una conoscenza valida e 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 sia 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 d'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 presenta 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 ha la 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 d'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. 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 la metodologia di ricerca privilegiata 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).

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. Si pone inoltre come 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 poiché 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 d'ottenere dati più affidabili, al fine di giungere a una conoscenza più approfondita del problema indagato (D'Odorico & Cassibba, 2001).

3.1.2. L'osservazione sistematica

La ricerca empirica necessita 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 e 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) sia per il punto di vista dell'osservatore e per la consapevolezza che egli ha in merito a ciò che sta osservando.

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 (1999) descrive efficacemente le caratteristiche dell'osservazione sistematica, che conferiscono validità, ripetibilità e trasferibilità alla metodologia osservativa. Secondo l'autrice essa è 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, favoriscono una raccolta di dati affidabili e siano in grado di arginare le inferenze dell'osservatore, è strettamente necessario per questa tipologia di osservazione, soprattutto se inserita all'interno di un progetto sperimentale.

L'oggettività è quindi un esercizio da praticare, una meta 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).

Lo strumento messo a punto in questo percorso di ricerca 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.

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.

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

L'osservazione si presenta spesso come l'unica metodologia "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 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 e 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.

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 e 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.

Adottare una metodologia osservativa, pertanto, 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. 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, stabilendo le modalità più adeguate per procedere nelle diverse fasi del processo osservativo. Implica inoltre definire quale ruolo spetta all'osservatore, come soggetto attivo e partecipante o neutrale e distaccato, utilizzando tutti gli accorgimenti possibili affinché la situazione osservata non sia influenzata dalla sua presenza o da quella di strumenti di registrazione. È inoltre indispensabile prevedere anche quali risorse saranno necessarie, siano esse economiche, 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.

Al fine di ottenere dati scientificamente validi è necessario limitare tutte le complicazioni derivanti dalla soggettività dell'osservatore. La molteplicità di osservazioni effettuate nel tempo o da diversi soggetti darà una maggiore veri-

dicità a quanto ipotizzato, sarà quindi utile 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, ad esempio, potrebbero scaturire dalla sua competenza o dal significato che egli dà alle situazioni osservate. Numerosi studi condotti in ambito nazionale ed internazionale (Pedhazur & Pedhazur, 2013; Rosenthal & Rosnow, 1969; ...) dimostrano 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 si può ricorrere all'utilizzo, come anticipato, di più osservatori, o ad osservazioni ripetute nel tempo, utilizzando anche il calcolo dell'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, 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, utile a calcolare in che misura la rilevazione compiuta da un medesimo soggetto relativamente allo stesso oggetto, rimane costante nel tempo; nonché per l'indice di accuratezza, finalizzato a valutare quanto la prestazione di un osservatore concorda con il criterio stabilito dal ricercatore (Camaioni & Simion, 1990; Kanisza, 1998).

3.3. Strumenti per l'osservazione

L'obiettivo della ricerca, l'oggetto dell'osservazione e la definizione della tipologia determinano in larga parte la scelta dello strumento che si andrà ad utilizzare per compiere l'osservazione (Mantovani, 1998). È tuttavia essenziale che un ricercatore conosca l'intera gamma degli strumenti disponibili, le caratteristiche, i pro e i contro di ciascuno (Amplatz, 1999); eppure 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 in questa ricerca (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.

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), media audiovisivi e tecnologici. Pietro Lucisano e Anna Salerni invece propongono una distinzione basata sulle possibilità di utilizzo: quelli atti a 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 a uno massimo, dipende dalla forma con cui vengono presentati gli stimoli e dal tipo di risposta 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" e quella non partecipante a "distanza", 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, per quanto possa essere accurata, non permette, ad esempio, di registrare completamente le conversazioni, le intonazioni della voce, i gesti non verbali. La presenza di questi mezzi nel contesto oggetto d'osservazione è anche meno invasiva ri-

spetto 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 e 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 nuovi e spunti interessanti. Inoltre la possibilità che il materiale venga visionato da soggetti e in tempi differenti costituisce un valido supporto all'affidabilità dei dati.

Il PraDiVaP si presenta come uno strumento afferente alla categoria dei sistemi chiusi, per i quali si propone di seguito un breve approfondimento.

3.3.1. 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 sono utilizzati principalmente nell'osservazione sistematica, poiché 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.

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 (Coggi & Ricchiardi, 2005). È funzionale a segnalare la presenza o l'assenza dei fenomeni elencati in un determinato intervallo, quello nel quale si compie l'osservazione, ma non permette di rilevare informazioni più approfondite (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 a 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 e una valutazione dell’oggetto in esame secondo un criterio pre-stabilito (Losito & Pozzo, 2005).

- I sistemi di categorie: rappresentano lo strumento che meglio permette di cogliere la dinamicità di una situazione. 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, i sistemi di categorie permettono di cogliere l’evoluzione dell’azione (Coggi & Ricchiaridi, 2005). 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.

Questo strumento è particolarmente utilizzato nell’analisi del processo d’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 per volta tra quelli identificati dall’osservatore e contenuti nella griglia. (Amplatz, 1999).

Questi strumenti, generalmente raggruppati con il termine “griglie d’osservazione” richiedono 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.

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 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, per 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 (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, dalle

situazioni reali e, in quest'ottica, i processi umani acquisiscano un contenuto pedagogico quando sono studiati a partire da un'ottica educativa.

Pur subendo un arresto tra gli anni '30 e '40, a causa dell'emergere di un approccio comportamentista, la pratica osservativa tornerà in auge.

Le numerose ricerche effettuate tra gli anni '50 e '80 hanno tentato di definire 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 (Castoldi, 1999).

Solo dagli anni '40 s'inizierà a prestare attenzione alle variabili di processo, ovvero le interazioni comunicativo-relazionali che avvengono tra docente e studente. 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.

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 a osservare, descrivere, quantificare, analizzare e interpretare i fenomeni che avvengono all'interno della classe.

L'osservazione entra quindi nel contesto scolastico con questo 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 d'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 trattazione. Negli Stati Uniti, dalla fine degli anni '60, furono sviluppate 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 pro-

mulgarono dei provvedimenti mirati a migliorare la qualità dell'insegnamento (Bondioli & Ferrari, 2004).

Il proficuo dibattito sviluppatosi negli Stati Uniti 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 a esserlo, a causa proprio della sua essenza in qualche modo effimera, poiché fortemente legata al soggetto umano e all'ambiente in cui esso vive, due elementi caratterizzati da un continuo mutamento e da una costante ridefinizione.

La valutazione nasce quindi come una pratica necessaria a controllare gli interventi e le innovazioni educative, 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 evidenziare 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 a 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):

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 un'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).

L'autore descrive la *formative evaluation* come una modalità che si differenzia dalla *summative* per la sua funzione, il momento in cui viene realizzata e 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. 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 a orientare le decisioni future.

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 '90, 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 e organizzative adottate sono efficaci per assolvere la sua principale funzione formativa e per dare trasparenza ai processi che si sviluppano all’interno dell’ambiente scolastico e guidano l’azione educativa.

A partire dall’ultimo decennio del ’900 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 e 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 un’interessante definizione di valutazione, descrivendola come:

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)

S’intende porre l’accento sull’importanza di criteri standardizzati ed esplicitati per una valutazione che voglia misurare in modo oggettivo la loro distanza da quanto 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). Alla funzione formativa della valutazione si associa quella dell’*empowerment*,

poiché lo scopo non è esclusivamente di conoscere la situazione e di modificarla, ma si aggiunge una 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.

Il percorso di ricerca qui descritto intende dunque collocarsi all'interno di quest'ambito problematico d'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.

Si rende manifesta la necessità di dotarsi di sistemi, procedure e strumenti per osservare, descrivere, valutare i vari aspetti che concorrono a 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 tali fenomeni vi è sicuramente una cultura della valutazione, nel nostro contesto nazionale, molto giovane rispetto a quella sviluppata, ad esempio, negli stati del Nord America.

Un ulteriore fattore incidente sulla scarsità di strumenti presenti potrebbe essere la reticenza, da parte d'insegnanti e istituzioni educative, a partecipare ad iniziative che prevedono una valutazione, prevalentemente con funzione formativa. Nei docenti si sviluppano un'ansia e una "paura della valutazione" (Kosmidou-Hardy & Marmarinos, 2001) generata dalla consapevolezza di essere valutati, specialmente se lo sguardo appartiene a 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 sia di quella primaria, ma non ve ne sono di specifici per quanto riguarda l'analisi dei fattori che incidono

specificamente sul processo d'insegnamento-apprendimento, ovvero per la valutazione delle prassi didattiche nella scuola primaria, diversamente da quanto disponibile per la fascia scolare inferiore. Né è un 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 a esaminare il sistema scolastico attraverso la valutazione di vari aspetti della professionalità docente, in un'ottica formativa e sommativa.

Si ritiene essenziale proporre un breve excursus degli strumenti dedicati all'osservazione del contesto e delle azioni messe in atto dal docente nel processo d'insegnamento-apprendimento.

4.2. Gli strumenti analizzati

La messa a spunto dello strumento 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 e 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 (Darder & Lopez, 1980), altre sono nate in seguito ad alcune riflessioni sviluppatesi grazie all'utilizzo di alcuni strumenti (GAQUIS, Ferrari, 2001) o sono stati costruiti e validati all'interno di progetti di ricerca.

Altri invece appartengono esclusivamente al panorama americano o nord europeo, sono stati tradotti per poter essere utilizzati nel nostro contesto.

Il seguente elenco presenta gli strumenti osservativi dedicati alla valutazione della qualità nella scuola primaria:

- CLASS: *Classroom Assessment Scoring System*;
- 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*;

- Scheda di osservazione in classe SGCC: *Strategie, Sostegno, Gestione, Clima*;
- TEP: *Teacher Evaluation Process*;
- TES: *Teacher Evaluation System*.

Gli strumenti elencati sono stati utili alla creazione del PraDiVaP e alla definizione degli indicatori che costituiscono i 2 strumenti ideati a corollario della procedura osservativa, poiché hanno permesso di ottenere informazioni in merito al contesto e alle categorie riferibili all'attività didattica: la Griglia per l'Osservazione del contesto classe e lo strumento dedicato alle Macroattività (entrambi saranno approfonditi nei capitoli successivi).

Oltre alle griglie sopra esposte, ne sono state analizzate altre appartenenti al panorama nazionale e internazionale. Esse non sono state inserite nell'elenco poiché presentano un supporto teorico debole e poco esplicitato, o sono riferite a ordini scolastici inferiori (ad esempio ASEi, DAVOPSI, ISQUEN, PraDiSi, Indicatori di qualità della regione Emilia-Romagna, SOVASI, SVANI).

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 molto utili per definire gli indicatori riguardanti il contesto, le routine e la gestione delle relazioni in classe, nonostante siano specificatamente formulati per ordini scolastici inferiori alla scuola primaria.

Un'analisi approfondita degli strumenti osservativi, la maggior parte dei quali sono *rating scale*, permette 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 esistono più versioni, da applicare in base alle diverse età degli studenti, come il CLASS o il CPOM.

Il QUAFES, il GAQUIS, l'FFFT, 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 a 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 tema.

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.

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 d'insegnamento-apprendimento.

Alla figura dell'insegnante e alla sua professionalità, negli strumenti creati o tradotti per il nostro paese, è 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.

Gli strumenti analizzati hanno fatto scaturire numerose riflessioni 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.

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 indagare le dinamiche relazionali e le prassi agite dall'insegnante. Questa metodologia esprime una forte potenzialità formativa, mirata al miglioramento dell'agire educativo del docente attraverso

la predisposizione di nuovi percorsi, 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, intesa come 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, richiede un'adeguata 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, dai primi anni del 2000. 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 d'insegnamento-apprendimento (Pellegrini, 2014; OECD, 2005; 2013).

L'OECD sull'onda di questo forte interesse verso il tema della valutazione, considerata come elemento essenziale per il miglioramento delle prestazioni degli studenti e della qualità delle istituzioni scolastiche, ha promosso, parallelamente alla commissione europea e agli studi realizzati oltre oceano, ricerche sul tema della valutazione in ambito scolastico (ad esempio il TALIS – *Teaching and Learning International Survey*).

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 29 paesi europei sembra percorrere due strade principali, quello dell'*accountability* e quello dello sviluppo professionale. La prima si riferisce a 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 a 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 a 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 a una gestione centralizzata (OECD, 2013). 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 (2015), e il PraDiVaP, scala di valutazione creata grazie a questo percorso di ricerca, tuttora in corso di validazione.

Le prassi didattiche e la loro valutazione sono temi di fondamentale importanza anche per l'indagine condotta dall'OECD. Essa evidenzia che quando la valutazione assume la funzione di sviluppo professionale, orientata al miglioramento delle prassi e realizzata all'interno dell'istituzione scolastica, gli insegnanti sembrano essere maggiormente predisposti a essere valutati e a far emergere i propri punti deboli, contrariamente a quanto accade se viene condotta una valutazione che va a 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, 2013).

Nella *Review on evaluation and assessment framework for improving school outcomes* (OECD, 2013) è 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, utile a condividere con gli insegnanti l'oggetto d'osservazione e la 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 (2009, 2013) fa emergere inoltre un quadro piuttosto variegato riguardante gli strumenti utilizzati per la valutazione dei

docenti, essi sono: 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 a un percorso di riflessione che conduca a un miglioramento della didattica. Nello specifico, dal TALIS *Teaching and Learning International Survey* (OECD, 2009) emerge che il 73,5% dei docenti considera 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, 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, 2009; 2013) 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 è attuata solo per adempiere a richieste provenienti dall'amministrazione scolastica.

Si evince da tale quadro che 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 sia svolta periodicamente, ovvero che non sia una pratica sporadica ma segua e accompagni i docenti in vista di una formazione continua, per l'intera carriera lavorativa (OECD, 2013).

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.

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 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.

La valutazione, in sintesi, richiede 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.

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 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 attraverso un processo che prevede momenti di valutazione interna, eterovalutazione e autovalutazione. L'uso congiunto di tali 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 sistematica si pone come metodologia privilegiata all'interno dei contesti educativi e scolastici, sia come strumento per conoscere il bambino, 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 docen-

te a riflettere sulle proprie prassi, sui propri comportamenti o sulla capacità 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 un'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.

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, sono elementi fondamentali per lo sviluppo della professionalità dell'insegnante.

Richards e Farrell (2011) inoltre, nel loro volume dedicato alla definizione di un approccio riflessivo rivolto alla pratica didattica, affrontano il tema legato all'osservazione come pratica utile anche alla formazione *pre-service* degli insegnanti. Essa è particolarmente utile per anticipare alcune delle questioni che caratterizzano l'insegnamento, traendone feedback utili alla definizione della propria professionalità.

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*.

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 '60 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. Negli stessi anni due ricercatori californiani, Kim Romney e Dwight Allen (Allen, 1967; 1980) hanno sviluppato una pratica formativa, denominata *Microteaching*, che potesse essere utile sia per le ricerche realizzate in ambito pedagogico ed educativo, sia agli insegnanti per analizzare e innovare le proprie prassi didattiche.

Questa procedura è inoltre particolarmente utilizzata per la formazione dei docenti, essendo ritenuta utile all'apprendimento di nuove competenze e a un efficace consolidamento.

Con il *Microteaching* si fa riferimento a una “didattica applicata”, che 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. Il tirocinante dovrà simulare e registrare la lezione, il filmato potrà poi essere mostrato a un piccolo gruppo di futuri docenti; su di esso il formatore darà dei feedback, i quali costituiscono il punto di forza di questa tecnica e saranno funzionali affinché il soggetto in formazione possa modificare le proprie prassi e migliorare le proprie competenze.

Il *Microteaching*, nella sua fase iniziale, faceva riferimento alle teorie comportamentiste di Skinner (nello specifico con 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, a essere un intervento centrato sulla riflessività, sviluppabile su due diversi piani: da un lato vi è quella del soggetto-attore della performance che può auto valutarsi, 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*.

La professionalità dell'insegnante va nella direzione di una costante evoluzione che richiede una formazione continua e adeguata, la quale, puntualizza Marc Durand (2013), 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 poiché 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. La riflessione, secondo l'autore, è guidata dallo scopo che vogliamo raggiungere, 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 del 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.

L'IDEA DI QUALITÀ DEL PRADIVAP

5.1. Il costrutto di *quality teaching*

Il costrutto d'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.

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, ma esso 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 e alle metodologie, con una particolare attenzione alla valorizzazione delle competenze di ciascun allievo in riferimento ai contenuti proposti.

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 oggetto di questa trattazione 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.

The model of teacher change, proposto da Guskey (2002), 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, una modificazione delle credenze e degli atteggiamenti dell'insegnante.

Questo modello evidenzia chiaramente quanto il cambiamento, per il docente, sia principalmente un processo basato sull'esperienza, graduale e difficoltoso che presenta un doppio binario: da un lato è fondamentale che il docente riceva feedback costanti sul progresso negli apprendimenti da parte degli alunni (nello specifico attraverso la valutazione formativa), dall'altro è essenziale che sia seguito costantemente e gli siano fornite 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 forma-

tiva 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 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 tracciare il profilo di un insegnamento di qualità.

È opportuno concludere che quando un insegnamento è sia buono sia efficace, si può parlare di un insegnamento di qualità (Fenstermacher & Richardson, 2005).

Si passerà ora a indagare quali sono le caratteristiche che definiscono un buon insegnamento e un insegnamento efficace.

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, l'insegnamento di per sé non produce apprendimento, inoltre non tutti i contenuti e le metodologie sono appropriate e praticabili.

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 d'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 e la terza è una costruzione degli autori del saggio in esame.

Le due categorie desunte dagli studi di 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 e il livello di esecuzione.

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 a 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 chiariscono gli autori, un buon insegnamento si verifica quando ciascun'attività rispetta o eccelle negli standard di adeguatezza che contraddistinguono le categorie descritte. È proprio questo mix di criteri interni ed esterni che permette a ricercatori esperti di giudicare quanto ciò che si sta osservando è riferibile a un buon insegnamento, senza conoscere i risultati di apprendimento degli studenti.

Da questa breve analisi si evince l'importanza di 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.

5.2. *Approaches to teaching*: indicatori di prassi didattiche di qualità

Che cosa contraddistingue un insegnamento di qualità? Quali sono le prassi didattiche che dovrebbero essere messe in atto da un docente? Com'è possibile valutarle?

Gary D. Fenstermacher e Joan Soltis, nel loro libro *Approaches to teaching* (1986), illustrano sinteticamente e con estrema chiarezza quelli che possono essere i diversi approcci all'insegnamento, ai quali sono correlati i diversi modi di concepire la figura del docente. Gli autori scrivono che i diversi approcci all'insegnamento, le concezioni generali sulla funzione del docente, giocano un ruolo fondamentale nel definire la modalità con la quale i contenuti didattici sono insegnati.

Fenstermacher e Soltis delineano tre approcci all'insegnamento, tre concezioni di cos'è l'insegnamento e cosa dovrebbe essere: *executive, therapist and liberationist approach*.

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. Seguirà una breve discussione dei tre approcci descritti dai dagli autori, rimandano il lettore a un approfondimento dal testo *Approaches to teaching* (1986).

L'approccio *executive* traccia l'immagine di 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 e 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.

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), è spesso definito come un approccio processo-prodotto.

La letteratura riguardante l'*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 poiché essenziali per il processo d'apprendimento: ciò che caratterizza ciascun alunno non può essere separato da cosa e come viene insegnato. L'insegnamento pertanto dovrebbe guidare e assistere lo studente nella scelta e nel perseguimento degli obiettivi. 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, l'utilizzo e la valutazione di quanto appreso.

Questa concezione prende le mosse dal *social criticism*, sviluppatosi in America verso la metà dello scorso secolo, sfociando 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 d'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. Il compito del docente è di guidarlo verso una scoperta di sé stesso e 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, 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 sarà 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 comporta-

mentali o competenze misurabili. La particolarità di quest'approccio sta nel fornire particolare importanza non solo alla conoscenza stessa ma alla modalità con la quale viene insegnata, che risulta a sua volta essere profondamente influenzata e dipendente 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 e intellettuali, le quali dovranno essere acquisite anche dagli studenti, al pari dei contenuti.

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 a 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 mostrano 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 è estremamente utile affinché il docente, o chi si occupa di formazione, sia consapevole di qual è il proprio concetto di educazione e del ruolo che la scuola assume in esso.

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.

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 e ottenere i migliori risultati.

5.3. Quali modelli per la didattica? La prospettiva della individualizzazione e della personalizzazione

Un altro 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” e un “oggetto”, la quale interazione da luogo a 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*.

Al fine di cogliere appieno la suddivisione proposta da Massimo Baldacci è necessario fare un passo indietro per comprendere cosa s'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, pp. 77-78).

Un modello contiene quindi al suo interno una parte teologica e concettuale, nella quale sono esplicitati i fondamenti teorici e i fini formativi, e una parte più metodologica, operativa, che svolge una funzione “normativa”, d'indirizzo per l'azione didattica.

Il modello dei Processi cognitivi superiori è fondato sulla dominanza del “soggetto” e del “processo”. Vi è l'idea 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 Edgar Morin, l'obiettivo è 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.

Nel modello dell'arricchimento culturale prevale invece l'attenzione sull'oggetto culturale e sul processo formativo. Il fine è 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

so un processo individuale, degli oggetti culturali che, secondo quest'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.

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 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 avrebbe specifiche inclinazioni intellettive e sarebbe quindi maggiormente portato a sviluppare alcuni talenti, nei quali potrebbe raggiungere l'eccellenza. La finalità di quest'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 quest'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 esercitare i propri diritti.

Le Indicazioni Nazionali 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 agire da cittadini liberi, finalità già chiaramente delineata dal Regolamento sull'autonomia delle istituzioni scolastiche del 1999 (DPR n. 275/1999).

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 un'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 alle competenze chiave per l'apprendimento permanente" del Parlamento Europeo e del Consiglio, emanata nel 2006 (modificata nel 2018), esprime tale finalità come l'urgenza di ciascun'istituzione scolastica, che dovrà condurre a 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 d'individualizzazione didattica, la quale prevede un'uguaglianza delle opportunità formative, stabilisce la necessità che determinati livelli di conoscenza e di abilità siano 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 curriculum, 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 è 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 d'intelligenza (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.

Per la costruzione degli strumenti osservativi, e per la definizione degli indicatori rispondenti a una didattica di qualità, è stato sposato il punto di vista proposto da Massimo Baldacci (2005). Secondo l'autore è essenziale dare uno spazio maggiore a 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 a un effettivo diritto all'uguaglianza e a 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 della 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 a 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 d'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 (mediante prove strutturate), che rappresentano il cuore di quest'approccio. Dalle informazioni che ne derivano è possibile compiere una riprogettazione del percorso, una retroazione, mediante la quale monitorare e regolare l'intero processo. Ovvero sarà possibile modificare il setting e 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).

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 a osservare o che è stato osservato. Gli strumenti 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, predispone 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 attento 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 sarà 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.

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 curriculum. Essi vanno esplicitati in obiettivi didattici, specifici, 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. Adottando la prospettiva di Audrey e Howard Nicholls (1976) le azioni dell'insegnante dovrebbero essere 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 possieda 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 s'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 diverse 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 sarà 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 s'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 avvicina nelle diverse situazioni didattiche, influenza fortemente sulla creazione di un setting che favorisca l'apprendimento.

Inoltre, in un'ottica d'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.

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 a 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 è 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 vivere da cittadino attivo.

Tuttavia si è ritenuto essenziale prevedere una sezione del PraDiVaP dedicata alla valutazione della personalizzazione didattica e, nello specifico, alle attività laboratoriali creativo-espressive, poiché ciascun individuo possiede il diritto alla “diversità”, il diritto a sviluppare le proprie eccellenze cognitive e i propri talenti.

5.3.2. Il modello dei talenti personali e l'ottica della personalizzazione

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 in precedenza, alcuni indicatori di un insegnamento di qualità inseriti nello strumento d'osservazione sistematica.

In tale prospettiva la programmazione è volta a 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 risulta essere 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 e 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, 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).

In questo modello è previsto l'utilizzo di sistemi simbolici eterogenei, che si accostino alle differenti 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 di allestire gli spazi offrendo situazioni stimolanti, e favorire la "dimensione del gruppo", come soggetti che condividono un percorso di apprendimento (Vannini, 2009).

5.3.3. Una sintesi dei due modelli proposti

L'analisi delle principali tipologie di programmazione riferibili all'individualizzazione e alla personalizzazione, e dei relativi modelli delineati da Massimo Baldacci, ha facilitato l'individuazione di alcune caratteristiche riferibili a un buon insegnamento, attraverso le quali è stato possibile costruire gli indicatori presenti nello strumento volto all'osservazione delle prassi didattiche.

S'intende di seguito fornire una sintesi dei principali fattori riferibili a un *good teaching* ricavati dalle strategie appena descritte.

Modello delle competenze di base – Individualizzazione.

- tenere in considerazione i livelli di partenza, i tempi, i ritmi e le modalità di conoscenza di ciascun alunno.
- Accertarsi che essi posseggano i prerequisiti necessari, collegando nuovi argomenti e contenuti a ciò che l'alunno già possiede.
- Comunicare agli allievi aspettative elevate di apprendimento.
- Definire con chiarezza, comunicare e condividere di obiettivi, argomenti, livelli di apprendimento da conseguire e attività previste.
- Esplicitare le prove di verifica che saranno realizzate e i successivi interventi integrativi o di recupero.
- Valutazione formativa come azione di monitoraggio e retroattiva.
- Modificare il percorso in base ai feedback ricavati dai momenti di valutazione formativa o dalle osservazioni strutturate.
- Attivare gruppi di recupero/consolidamento in seguito a VF.
- Valutazione sommativa come bilancio del percorso realizzato e delle competenze acquisite.

- Stimolare la motivazione.
- Proporre contenuti e materiali autentici e che abbiano una forte connessione con l'argomento che si sta affrontando.
- Lasciare all'alunno la possibilità di scegliere come apprendere connettendo le nuove conoscenze con quelle già in suo possesso.
- Proporre i contenuti secondo le diverse modalità (linguistiche e cognitive), metodologie, bilanciando gli stili verbali.
- Utilizzo mediato tra strumentazioni didattiche tradizionali e nuove tecnologie (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 cui volgere.
- Verificare, al termine del percorso, se i mezzi e le strategie adottate sono stati adeguati 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 pratiche valutative, per poterle trasporre in indicatori osservabili che siano in grado di restituire l'immagine di un insegnante competente, che sappia garantire a ogni singolo alunno il diritto all'uguaglianza e il diritto alla diversità.

L'ambito della valutazione che approfondirò è quello concernente i risultati d'apprendimento degli allievi, attraverso il quale il docente dovrebbe monitorare e regolare il processo d'insegnamento-apprendimento, al fine di raggiungere gli obiettivi curricolari. La sua funzione principale è appunto quella di fornire all'insegnante dei feedback necessari a 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).

È inoltre essenziale comunicare e informare gli studenti circa la “scala di misura” utilizzata per l’attribuzione di un giudizio o di un voto, esplicitando quale valore è 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 successivi 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 e affidabile, nel quale l’insegnante raccoglie i dati, relativi ai risultati d’apprendimento degli alunni (misurazione), che poi andrà a 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).

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 (per un approfondimento si rimanda al volume di Gaetano Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, 1993).

Un momento di estrema importanza dell’atto valutativo è 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 a 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 e impegnarsi nella verifica sen-

za essere distratto, tanto quanto è fondamentale che l'insegnante vigili sul corretto svolgimento della prova, controlli che gli studenti non scambino opinioni, punti di vista o copino da altri. Una collaborazione tra gli studenti produrrebbe una raccolta d'informazioni non valide in merito ai livelli d'apprendimento raggiunti, un'immagine sbagliata delle lacune sulle quali riprogettare interventi di recupero, i quali, a loro volta, sarebbero 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 (1993) sopra descritte.

Complessivamente, si può affermare che le sollecitazioni poste dall'insegnante agli studenti, affinché dimostrino le conoscenze acquisite e le esplicitino nella prova di valutazione, conferiscono 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 e i criteri di valutazione, assicurandosi che la prova avvenga in un clima rilassato e sereno.

Dopo aver descritto quali sono le caratteristiche peculiari della valutazione e quali prassi dovrebbero essere messe in atto dall'insegnante, è interessante approfondire le specifiche funzioni che essa può assumere.

In generale si possono quindi distinguere tre tipi di valutazione: diagnostica, formativa e sommativa.

Nello PraDiVaP 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, poiché la sua principale finalità è di orientare il processo d'insegnamento-apprendimento in fase embrionale, risulta attuabile mediante 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. Lo studioso riconosce a essa la funzione

principale di fornire all'insegnante una "rete fittissima d'informazioni" tali da favorire la progettazione d'interventi didattici differenziati, in grado di rispondere alle necessità emerse. Inoltre tale pratica permetterebbe al docente di disporre d'informazioni analitiche sulle abilità di ogni singolo allievo sia in merito a quelle acquisite sia con 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", non prevede che sia 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 a una didattica volta all'individualizzazione, poiché in essa può esprimere appieno tutte le sue potenzialità di regolazione del processo d'insegnamento-apprendimento.

Con il *Mastery Learning* 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 d'insegnamento-apprendimento (Baldacci, 2005). La progettazione di unità didattiche presenta le stesse caratteristiche e anche in essa è possibile rintracciare la centralità di tale approccio valutativo.

In queste 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 avere un monitoraggio costante delle pratiche e di regolare il processo d'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 prerequisiti essenziali per affrontare l'argomento; somministrare la prova di valutazione formativa al termine della sequenza didattica, correggere la prova insieme alla classe e, nel caso in cui emergano delle lacune, attuare degli interventi di recupero individualizzati, per piccoli gruppi; dovrà in seguito verificare con un'ulteriore prova se il percorso di recupero è andato a buon fine (Baldacci, 2005).

In seguito alla correzione, che dovrebbe essere realizzata in tempo breve e mediante chiavi di lettura trasparenti, accurate e negoziate in anticipo, il docente dovrebbe prevedere un tempo adeguato per la restituzione del feedback e la discussione con gli allievi dei risultati emersi. 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 d'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 compiere un bilancio consuntivo dell'attività realizzata e della qualità dell'offerta didattica, ovvero una valutazione sommativa degli apprendimenti conseguiti dagli studenti con 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 con riferimento agli obiettivi predisposti (Vannini, 2009).

Le buone prassi individuate in merito all'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 possiedono le stesse caratteristiche. Per tale ragione nello strumento osservativo messo a punto gli indicatori sono ripetuti in entrambe le 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, alla famiglia. L'essere posta al termine di un percorso fa sì che non abbia azione retroattiva, ovvero non va a incidere sul percorso d'insegnamento-apprendimento realizzato. La sua utilità è sicuramente riscontrabile nella progettazione di percorsi futuri, oltre che nella valutazione d'insiemi di conoscenze e abilità complesse, 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 è quella di fornire all'insegnante dei feedback sull'andamento del processo d'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 pertanto 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 di livello (massimo 5-6 alunni), 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).

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 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 differenti, 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 ai vari gruppi, ovvero che sostenga lo svolgimento del lavoro rispondendo alle eventuali domande che sorgono nel corso dell'azione fornendo, se necessario, supporto 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 ambiente in cui proporre esperienze diversificate per mezzi e contenuti.

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. Il compito del docente è di offrire stimoli e sostenere il gruppo o i singoli allievi nel percorso didattico, favorendo la loro autonomia nella scoperta, nell'elaborazione e nella costruzione delle competenze. Inoltre dovrà favorire un clima sereno e democratico, dove ciascuno

può sentirsi libero di portare il proprio contributo, facendo particolare attenzione perché vengano evitati episodi d'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 per proporre un approfondimento del lavoro didattico precedentemente effettuato, nel 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 a 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, poiché contemplano la possibilità di valutare le diverse modalità del lavoro di gruppo.

Un autore di stampo attivista che avvalorava fortemente l'utilizzo del lavoro in gruppo e dei laboratori all'interno della scuola è John 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.

Dewey (1976) individua nel laboratorio e, in generale, nel lavoro di gruppo, un contesto che lascia lo spazio al dubbio, alla possibilità, alla soluzione di problemi all'incontro e allo scontro d'idee, in un clima democratico e di condivisione.

Il lavoro di gruppo ha quindi una forte valenza formativa, sia sul piano cognitivo sia su quello sociale, nonostante ciò è una pratica poco diffusa all'interno della scuola primaria. La problematica che generalmente emerge quando si propone alle insegnanti di realizzare il lavoro di gruppo è quella 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 diverse. 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 siano condivise alcune regole di comportamento e il lavoro sia 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, nello specifico gli indicatori che delineano un lavoro di gruppo costruttivo e qualitativamente valido sono:

- a. “chiarezza-delimitazione-definizione dello scopo/occupazione”;
- b. “un’organizzazione coerente con lo scopo da perseguire e con i compiti che il gruppo si assegna”;
- c. “una dinamica costruttiva e creativa”;
- d. “la congruenza e la casualità dinamica fra le categorie di variabili inerenti scopo/compito, organizzazione, dinamica del gruppo”
(per approfondimenti: Dozza, 2006, p. 17-20).

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 dei 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 a 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. Il costrutto di qualità del PraDiVaP, una sintesi

Lo strumento PraDiVaP si fonda su un costrutto, un’idea di qualità, che cerca di accogliere spunti provenienti dal dibattito nazionale e internazionale, prendendo in esame le teorizzazioni espresse dai diversi autori, supportate 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 a una sintesi che riassume con efficacia l’idea di qualità, senza perdere la ricchezza dei 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 Vir-

ginia Richardson (2005). Secondo gli autori un insegnamento di qualità (*quality teaching*), oltre ad essere *successful* deve 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 d'insegnamento-apprendimento, una forte volontà e motivazione dello studente, cospicue opportunità e risorse.

Il PraDiVaP nasce proprio dalla necessità di avviare una valutazione formativa che vada a 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 poiché 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*. Un docente 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 e 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 d'individualizzazione, mentre il secondo a quella di personalizzazione, concetti che possono essere integrati alla sintesi proposta in precedenza. Un docente che mette in atto prassi maggiormente orientate all'*executive approach* presenta caratteristiche più affini al concetto d'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 curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012) e la Raccomandazione relativa alle competenze chiave (2018) sostengono le scelte che sono state effettuate, nell'ottica della promozione democratica del diritto all'istruzione.

Tuttavia permane l'importanza di valorizzare i "talenti personali": attraverso l'attuazione di percorsi didattici volti alla personalizzazione, è possibile garantire a ciascun alunno la possibilità di raggiungere standard d'eccellenza rispettando le proprie necessità formative.

Nel PraDiVaP le strategie e le prassi relative all'individualizzazione possiedono uno spazio notevolmente maggiore e un numero d'indicatori molto più ampio. È comunque prevista una sezione relativa alle attività laboratoriali realizzate nell'ottica della personalizzazione.

L'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) delinea l'immagine di un insegnante guidato 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 predispose 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 e 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 saranno 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, quanto era stato precedentemente affrontato e le 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.

Anche il momento della restituzione della valutazione assume una valenza centrale: 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 auto valutarsi e riflettere sulle modalità d'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 avvincenti 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.

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 qui descritto si colloca, come ampiamente descritto, 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 mostrano 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 conferisce 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.

Tuttavia, l'analisi delle pratiche didattiche deve essere basata su criteri obiettivi, supportati da buoni fondamenti teorici, affinché sia possibile effettuare una valutazione formativa che conduca a un miglioramento e un'innovazione delle pratiche, sostenuta da riflessioni pedagogiche e studi sperimentali.

La ricerca in oggetto si pone, per l'appunto, all'interno di quest'ambito problematico, nella prospettiva delle *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 d'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 2 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 5), che fornisce a esso un significato e lo colloca all'interno di un percorso di ricerca valutativa con finalità formativa.

Nei prossimi paragrafi si andrà a 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 a una loro interpretazione, che apre nuovi orizzonti di ricerca.

Tuttavia, prima di procedere, è necessario che venga esplicitato l'oggetto della ricerca: si tratta di uno studio con il quale s'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 ha previsto lo studio e l'analisi della letteratura nazionale e 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 propone nella figura 2 un quadro riassuntivo della problematica della ricerca, 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.

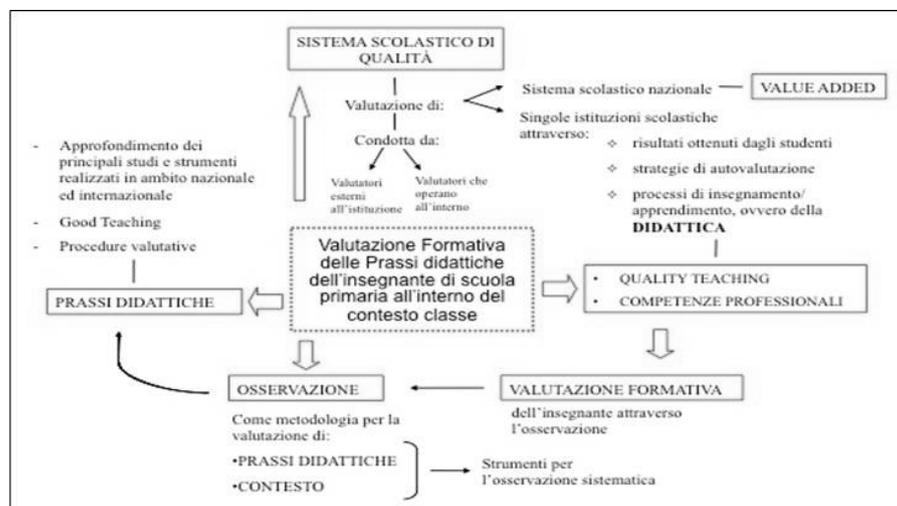


Figura 2. Mappa del quadro teorico.

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, consentendo inoltre di stabilire con chiarezza il filo che conduce dalla letteratura al costruito 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 e univoca degli scopi, degli obiettivi che s'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.

Lo studio che è stato portato a compimento in questo percorso di ricerca nasce con l'obiettivo di creare procedure osservative utili a una valutazione formativa, che mira a promuovere un'innovazione e un miglioramento dell'azione didattica, del contesto e della professionalità docente.

Attualmente il panorama italiano mostra una forte carenza di procedure specifiche per l'osservazione delle prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria.

Il mio interesse nasce quindi dalla necessità di sviluppare uno strumento (e delle procedure) utile a un'osservazione e a una valutazione formativa specificatamente pensato per la scuola primaria, che possieda buone caratteristiche di validità e affidabilità, anche in vista delle costanti richieste provenienti dal panorama internazionale, nello specifico dall'Unione Europea, sulla necessità di monitorare, migliorare e 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), nello specifico tempi, spazi, materiali e clima sociale; alle *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 e internazionale di riferimento, ha permesso di mettere a punto il PraDiVaP e 2 strumenti complementari: una gri-

glia per l'osservazione del contesto classe e uno strumento utile a rilevare il tempo dedicato alle macroattività che si susseguono durante l'attività didattica.

Questi 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 contingenti, ci si è occupati esclusivamente della validazione e dello sviluppo di procedure inerenti al PraDiVaP, lo strumento 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 2 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 pratiche 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 a essa al fine di poter intervenire per modificarla.

È necessario, secondo Renata Viganò (2002), che le ipotesi siano pertinenti, abbiano valore predittivo e orientativo, siano precise, non ambigue e verificabili.

Un attento esame della problematica della ricerca e l'esplorazione del contesto nel quale è stata successivamente sviluppata, ha dato vita alle seguenti 3 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) pro-

muove 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 e ultima ipotesi non potrà essere verificata all'interno del percorso di ricerca qui descritto, ma ci si propone di controllarla con un'eventuale indagine successiva. 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

Il percorso di ricerca, che ha avuto come focus la costruzione del PraDiVaP, è stato attuato 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, espliciti 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 e 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 e 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.

La metodologia deve quindi essere adeguata al problema di ricerca individuato e alle ipotesi formulate, affinché sia possibile garantire un elevato grado di validità.

Nella ricerca qui trattata 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 a 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 a obiettivi specifici, vedendo 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 d'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 e 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 a 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 molto 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 conduce alla selezione di un ristretto gruppo d'individui, l'"unità di campionamento", il quale sarà sottoposto alle osservazioni e alle misurazioni.

Il campione, che sarà analizzato e studiato con lo scopo di trarre informazioni utili agli interrogativi posti dalla nostra ricerca, non è altro che una selezione di alcuni soggetti da un'ampia popolazione di riferimento. Affinché i risultati ottenuti possano essere generalizzabili l'unità selezionata dovrà essere rappresentativa dell'universo al quale si riferisce, costituisce un'immagine ridotta della popolazione stesa. 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 si entrerà nel merito (si vedano Viganò, 2002; Coggi & Ricchiardi, 2005). 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.

In questa ricerca, per esigenze legate al contesto e alle risorse 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 a essere osservati e valutati, nonché dalle risorse umane, finanziarie, materiali a mia disposizione e dai vincoli temporali dettati dalla durata triennale del percorso di ricerca. Tali limiti hanno fortemente influenzato la validazione dello strumento PraDiVaP, essendo stato utilizzato su un gruppo ristretto d'insegnanti dell'area emiliano-romagnola.

Nello specifico, il campione degli insegnanti di scuola primaria osservati è stato costituito da:

- 2 insegnanti della scuola "Mazzini", IC3 di Milano Marittima, osservati durante 1 anno scolastico (classe II);

- 1 insegnante della scuola “Manzi”, IC2 di Cervia, osservato durante 1 anno scolastico (classe IV);
- 1 insegnante della scuola primaria “Spallicci”, IC2 di Cervia, osservato durante 1 anno scolastico (classe IV);
- 4 insegnanti della scuola “Cesana”, IC1 di Bologna, osservati rispettivamente durante: 3 anni scolastici (classe IV, V, I), 2 anni scolastici (classe I, II); 1 anno scolastico (classe II); 1 anno scolastico (classe III);
- 1 insegnante della scuola “Silvani”, IC3 di Bologna, osservato durante 3 anni scolastici (classe III, IV, V);
- 1 insegnante della scuola “Anna Frank”, IC di Granarolo, osservato durante 3 anni scolastici (classe III, IV, V);
- 2 insegnanti della scuola “Donini”, IC2 di San Lazzaro di Savena, osservati durante 1 anno scolastico (classe I).

Il gruppo è composto di 12 insegnanti di ruolo, 11 donne e 1 uomo (scuola primaria Silvani – IC3 di Bologna), che sono stati osservati nelle diverse fasi della ricerca.

Un ulteriore gruppo di soggetti partecipanti è stato necessario al fine di effettuare una validazione di costruito e di contenuto, attuata mediante la somministrazione di un questionario costituito da 2 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 di 92 insegnanti di 6 scuole primarie nella provincia di Bologna e 1 scuola della 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 3 fasi principali: nella prima è stata analizzata la problematica e sono state definite le ipotesi; a 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 2 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, la si può classificare come un'indagine esplorativo qualitativa. Il percorso, ciò nonostante, 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 d'innovazione delle professionalità docente e miglioramento delle prassi didattiche. La seguente figura illustra schematicamente le fasi che si andranno ad analizzare in profondità nei capitoli successivi.

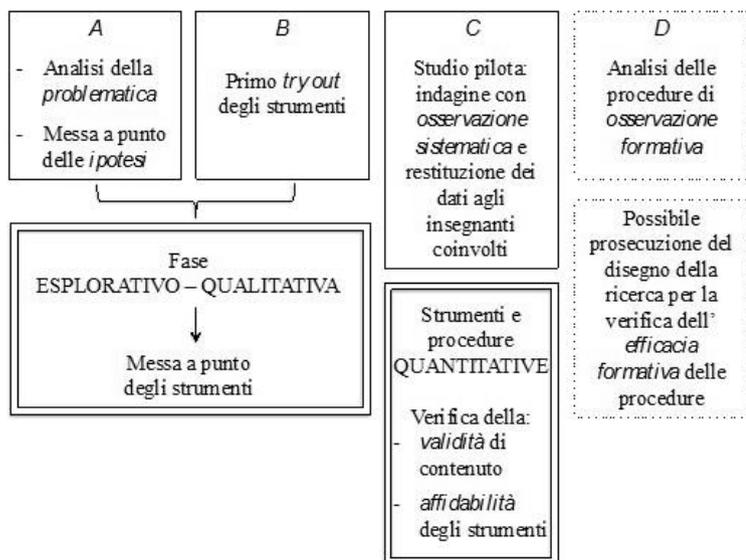


Figura 3. Le fasi della ricerca.

Come anticipato, la ricerca è stata articolata in 3 momenti distinti, che sono 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 d'indicatori relativi alle prassi didattiche e al contesto.
4. Prima indagine esplorativa qualitativa:
 - 4.1. osservazione sistematica mediante l'utilizzo di un'ampia gamma d'indicatori (provenienti da una selezione di strumenti internazionali) nelle scuole primarie della provincia di Ravenna;
 - 4.2. restituzione dei dati al gruppo d'insegnanti osservate;
 - 4.3. valutazione degli indicatori utilizzati e costruzione di un set di 3 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 d'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 a un campione d'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 6 insegnanti (casi –studio) delle scuole primarie della provincia di Bologna, utile a 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 s'ipotizza di adottare un disegno di ricerca quasi-sperimentale, a gruppo unico e osservazioni ripetute, per controllare il miglioramento delle prassi didattiche dopo il percorso di rilevazione dei dati, la restituzione e la riflessione su quanto emerso, la conseguente riprogettazione, nell'ottica di una *formative educational evaluation*.

Nella prima fase della ricerca è stata analizzata la problematica sulla quale essa è centrata, associata a 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 è stato attuato mediante un'osservazione sistematica di 4 docenti di scuola primaria del ravennate. I dati raccolti attraverso l'utilizzo di un'ampia gamma d'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 3 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 ai 6 insegnanti coinvolti (di Bologna e provincia).

In questa fase sono state coinvolte come osservatrici 4 laureande del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria.

L'osservazione sistematica attuata su un buon numero d'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 e 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 d'insegnanti della scuola primaria e la somministrazione di un questionario.

L'indagine osservativa ha visto coinvolto un campione di giudizio composta di 6 docenti (casi-studio) di 6 scuole primarie della provincia 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) d'insegnanti delle scuole primarie della provincia bolognese. La somministrazione è stata estremamente utile alla validazione di costruito e di contenuto dello strumento, ha permesso di appurare, come vedremo in seguito, che lo strumento possiede buone caratteristiche di validità e affidabilità, definendone le caratteristiche metrologiche.

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 formativa delle procedure, verificando se la restituzione e la riflessione individuale e/o collegiale promuovono un effettivo processo d'innovazione delle pratiche educative, della qualità del contesto e della professionalità del docente.

GLI STRUMENTI E LA PROCEDURA OSSERVATIVA

7.1. Presentazione sintetica degli strumenti

Gli strumenti costruiti e utilizzati nel progetto di ricerca qui descritto sono 3:

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 (allegato A);
2. la griglia “macroattività”: ovvero uno strumento utile a rilevare il tempo dedicato a ciascuna tipologia di attività (allegato B);
3. il “PraDiVaP”: lo strumento principale finalizzato all’osservazione delle Prassi Didattiche e Valutative dell’insegnante di scuola Primaria (allegato C).

L’ultimo strumento è il focus principale della ricerca, sul quale sono state compiute le prime validazioni, anche se non possono ancora considerarsi esaustive. I 2 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 Pra-DiVaP, pertanto la procedura osservativa messa a punto prevede l’utilizzo congiunto dei 3 strumenti.

In questo percorso di ricerca si è scelto deliberatamente di dare maggior spazio all’osservazione delle prassi didattiche e valutative, primariamente alla luce degli studi effettuati sulla letteratura nazionale e internazionale di riferimento 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 capp. 2 e 5).

Una decisione importante è stata presa riguardo 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 e 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 altri 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 sia non verbale (si vedano ad esempio gli studi di Pontecorvo, 2004; Rosenshine, 1970; Hildebrand & Wilson, 1970; Rosenthal & Jacobson, 1968) o i comportamenti dei docenti, che implicano fattori legati, ad esempio, alla gestualità o alla postura.

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 d'insegnamento e 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.

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 e 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 prioritariamente 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.

Solo a seguito del suddetto incontro l'osservatore potrà procedere con 10 ore di osservazione libera, carta e penna, nella quale 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 prevista un'osservazione di 2 ore, rilevando i dati a ogni ora (che si va a integrare con le osservazioni libere), possibilmente durante una consueta attività. In seguito si prevede di utilizzare per 4 ore lo strumento dedicato alle Macroattività per passare, in ultima istanza, all'utilizzo del PraDiVaP, anch'esso per 4 ore, rilevando i dati per ogni intervallo di 30 minuti. Sia per le Macroattività sia per il PraDiVaP si prevede un eventuale utilizzo per blocchi di 2 ore, poiché raramente è possibile assistere a 4 ore di didattica consecutive. È fondamentale, inoltre, che venga osservato ciascun insegnante singolarmente e che il dato raccolto sia riferibile a 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 a 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.

I dati raccolti dovranno poi essere elaborati e analizzati, per poter essere riassunti in un documento di sintesi, sul quale s'imposterà l'incontro di restituzione finale con il 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 d'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 alcune 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 avere 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 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 s'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 d'insegnamento-apprendimento; questa considerazione erronea provocherebbe un'eccessiva riduzione della complessità che caratterizza le situazioni didattiche ed educative. Tuttavia la loro funzione è di guidare lo sguardo dell'osservatore sulle prassi messe in atto dall'insegnante durante la sua azione didattica, facendo riferimento a un'idea di qualità attribuita al buon insegnamento o *good teaching*. Le osservazioni raccolte, analizzate e successivamente restituite ai docenti coinvolti, si auspica possano essere il catalizzatore per una riprogettazione didattica e un'innovazione nelle pratiche.

7.3. La griglia per l'osservazione del contesto classe

La griglia per l'osservazione del contesto classe (allegato A) è il primo strumento da utilizzare secondo la procedura osservativa prevista, poiché supporta l'osservatore nell'orientare la propria attenzione a 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 e internazionali, atti alla valutazione del contesto classe, e organizzate in una prima griglia contenente: alcuni indicatori derivanti dagli strumenti appena citati e altri messi a punto grazie alle osservazioni in aula. Una prima bozza dello strumento è stata poi 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 mediata dall'insegnante e le modalità relazionali che vengono agite quotidianamente.

Lo strumento prevede un'osservazione di circa 2 ore, durante le quali i dati dovranno essere rilevati per 2 volte: dovrà essere eseguita una rilevazione per ciascun'ora.

Per alcuni indicatori potrebbe essere necessario chiedere informazioni o chiarimenti all'insegnante, come ad esempio per alcuni item riguardanti i materiali. Ad esempio se non tutti gli oggetti sono esposti in aula e vi sono armadi chiusi sarà necessario chiedere al docente cosa essi contengono. 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 in precedenza, come ad esempio per l'item numero 4 della sezione D, nel quale si chiede di valutare se le interazioni tra i bambini sono generalmente educate e rispettose.

In ogni modo è necessario segnalare solo e unicamente ciò che è stato osservato, tralasciando qualsiasi supposizione personale che possa indurre a fornire una valutazione non corretta.

A ogni item è assegnabile un valore che sta a indicare se la situazione indicata è presente ("sì"), 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 saranno inseriti nella tabella che sarà presentata successivamente nel paragrafo dedicato alla restituzione, e sarà costruito un grafico (nello specifico un istogramma) in grado di illustrare la percentuale di item riscontrati, in toto o parzialmente, per ciascuna categoria.

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, ad esempio 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 riguardante le 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 (allegato B) è caratterizzato da un elenco di 30 possibili macroattività riscontrabili in una qualsiasi giornata scolastica. A esso sono stati aggiunti 3 elementi trasversali utili a 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 di 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 è 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, sarà inoltre necessario segnalare quante volte si ripete ciascun elemento trasversale in ogni momento della lezione. I dati devono essere raccolti per 4 ore, possibilmente consecutive, o frazionabili in blocchi di 2 ore. Al fine di eseguire 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 corrispettivo 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, sono 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 (allegato C) costituisce il cuore della sperimentazione e a esso è finalizzata l'intera ricerca finora presentata poiché come, ampiamente discus-

so, la figura dell'insegnante e le prassi didattiche messe in atto sono elementi determinanti in un processo d'insegnamento volto allo sviluppo di una scuola democratica e di qualità.

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.

Il PraDiVaP è 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 a 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 ad esempio: “Che attività stai per proporre?”, “Quali obiettivi vuoi che gli allievi raggiungano?” o, se si sta osservando un'attività valutativa, “Perché la stai proponendo?”.

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 riguardanti l'organizzazione del setting da parte dell'insegnante. Essi non hanno funzione valutativa, ma puramente conoscitiva, essenziale a orientare lo sguardo del ricercatore e fornire significato ai comportamenti osservabili.

Ne sono un esempio, gli indicatori n. 85, 86, 87 appartenenti alla categoria “valutazione sommativa - prova orale” (si veda allegato C).

Si prevede un utilizzo del PraDiVaP per 4 ore di osservazione, suddivisibili in blocchi di 2 ore, raccogliendo i dati per ogni intervallo di 30 minuti.

Essendo una *check list*, sarà necessario rilevare gli item che si presentano nell'intervallo di tempo determinato, registrando nella griglia predisposta la presenza, solo e unicamente, dei comportamenti che sono stati osservati, tralasciando qualsiasi supposizione personale che possa indurre a fornire una valutazione non corretta.

In seguito 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 4 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.

L'utilizzo del PraDiVaP conduce alla conclusione della procedura osservativa e avvia la fase successiva, quella della restituzione dei dati agli insegnanti coinvolti, dopo aver effettuato un'analisi e un'interpretazione di quanto è stato rilevato.

7.6. La restituzione dei dati raccolti

Il momento dedicato alla restituzione dei dati raccolti e 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 a 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. In seguito sarà necessario

definire il piano d'osservazione, che dovrà essere partecipato e negoziato con i soggetti che saranno osservati. Esso dovrà rispettare le esigenze degli insegnanti ed essere sostenibile rispetto alle routine della scuola nella quale si viene accolti.

Solo dopo sarà possibile iniziare le osservazioni e la raccolta dei dati, seguendo la procedura indicata. I dati raccolti saranno successivamente analizzati, interpretati e organizzati in un documento, che sarà consegnato e discusso con il docente interessato durante un momento dedicato alla restituzione. Al fine di facilitare la lettura, la comprensione, 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 3 parti, ciascuna delle quali presenta una tabella nella quale vengono riportati separatamente gli indicatori che sono stati rilevati da quelli che non sono stati riscontrati (se prevista anche la loro frequenza), 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; una seconda parte che illustra il tempo dedicato a ciascuna macroattività (strumento numero 2) e un'ultima parte, molto più corposa, nella quale sono riportati i dati ricavati dall'utilizzo del PraDiVaP.

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 a una ri-progettazione, la quale, a sua volta, sarà la fine e l'inizio di un processo circolare e dinamico che condurrà a una nuova valutazione formativa su quanto è stato progettato.

Il processo cui faccio riferimento si fonda sugli studi del gruppo di ricerca pavese (ne fanno parte, ad esempio, Anna Bondioli e Monica Ferrari), il quale ha delineato 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; approfondito nel capitolo dedicato alla valutazione formativa), evidenzia il carattere estremamente formativo della va-

lutazione, ne mostra la funzione trasformativa evidenziandone maggiormente l'aspetto educativo. Il processo "a spirale" induce a considerare la valutazione - nel suo carattere partecipativo - la restituzione e la riflessione 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. Quest'azione induce a riflettere sulla specifica prospettiva che ciascuno ha in merito all'oggetto della valutazione, mostrando problematicamente la convivenza di una pluralità d'idee, che ne costituiscono la ricchezza e stimolano il confronto.

I soggetti coinvolti sono invitati a 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 (1929) definisce come percorso "transazionale" 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 specifica situazione, in base ad una "negoziata sinergica" tra le conoscenze messe in gioco dai diversi soggetti coinvolti. Dewey riconosce la conoscenza, in particolare all'interno della ricerca valutativa centrata sulla restituzione, come 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 evidenziano come sia necessario, all'interno di un percorso di valutazione formativa:

una fase di restituzione allargata al gruppo di attori coinvolti nel processo [...]. In questo contesto vengono messe in campo le riflessioni critiche di ognuno sui dati osservativi, con l'obiettivo di negoziare e costruire interpretazioni co-

muni 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 a una riflessione, a sua volta motore di una ri-progettazione: questa ciclicità costituisce l'energia rinnovabile e innovativa di un processo di *formative educational evaluation*.

LA FASE ESPLORATIVA: COSTRUZIONE DEGLI STRUMENTI

8.1. Il percorso che ha condotto alla costruzione degli strumenti: la prima fase esplorativo-qualitativa

La prima fase esplorativo-qualitativa 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 4 docenti di scuola primaria del ravennate, nello specifico sono state osservate: 2 insegnanti della scuola “Mazzini” dell'IC3 di Milano Marittima; un insegnante della scuola “Manzi” e uno della “Spallicci” dell'IC2 di Cervia.

L'indagine è stata realizzata in 3 momenti:

- osservazione sistematica e raccolta dei dati mediante l'utilizzo di un'ampia gamma d'indicatori (provenienti da una selezione di strumenti internazionali);
- restituzione dei dati al gruppo d'insegnanti osservate;
- valutazione degli indicatori utilizzati e costruzione di un set di 3 strumenti complementari.

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 Prof.ssa Elena Luppi.

Le insegnanti sono state identificate dal Dirigente scolastico ed è stata chiesta loro la disponibilità a partecipare al progetto sperimentale.

Sono state compiute 4 osservazioni per ciascun docente di circa 2 ore, nel periodo compreso tra marzo e aprile del 2013, nelle quali si è avuta la possibilità di apprezzare oltre ad una molteplicità di contesti, anche l'enorme varietà di prassi didattiche e modalità di gestione della classe messe in atto dai docenti.

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 disposizioni 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.

8.1.1. La prima osservazione

Nella prima osservazione sono state rilevate alcune caratteristiche del contesto, nello specifico la disposizione degli spazi e i materiali presenti, è stato inoltre trascritto ciò che diceva l'insegnante, 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.

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 2 noti strumenti osservativi appartenenti al panorama italiano: il DAVOPSI e la SOVASI.

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, il CPOM e il FFT (per un approfondimento sugli strumenti si rimanda al cap. 4). L'osservazione libera effettuata preventivamente è stata particolarmente utile per la deduzione delle categorie riferibili all'attività didattica e valutativa, poiché è stato possibile osservare nel contesto reale come effettivamente viene strutturata e organizzata, dall'insegnante, la lezione.

8.1.2. 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.

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 d'insegnamento apprendimento, corredati da alcune buone prassi che identificano un insegnamento di qualità.

Per ogni macrocategoria riscontrata nelle 2 ore dedicate all'osservazione di ciascun'insegnante, è stata fornita una breve descrizione di quanto stava accadendo ed è stato indicato il tempo a essa dedicato. Inoltre al fine di completare la descrizione dell'ambiente è stato considerato rilevante produrre una pianta dell'aula, con annesso un elenco dei materiali e degli strumenti a disposizione.

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 e osservabili. 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. È stato 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.

8.1.3. La terza osservazione

Nella terza osservazione è stato ritenuto interessante trascrivere il comportamento verbale dell'insegnante, 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. Si è deciso di raccogliere i dati in intervalli temporale di 5 minuti, per un tempo variabile tra 1 e 2 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.

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 dal calibro nazionale e 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 7 categorie riconducibili all'attività didattica e valutativa (le stesse presenti nel PraDiVaP), 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.

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'eshaustività 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 in seguito identificata come PraDiVaP), sono stati esaminati ulteriori strumenti osservativi presenti nel panorama nazionale e 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 esauritivo.

8.1.4. La quarta osservazione

La quarta e ultima osservazione è stata effettuata mediante i 2 strumenti messi a punto per rilevare: le caratteristiche del contesto, le prassi didattiche e valutative.

La griglia riferita al contesto successivamente 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 a 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.

8.2. 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 ampliamenti adoperati nel panorama nazionale e internazionale (si veda il capitolo 4.2), dall'altro sono il prodotto di deduzioni e suggestioni derivanti dalle numerose osservazioni effettuate sul campo.

Il primo strumento da utilizzare secondo la procedura osservativa prevista, è una *rating scale* volta all'osservazione del contesto classe. Per la sua costruzione sono stati analizzati e utilizzati i seguenti strumenti: ASEI, CLASS, CPOM, DAVOPSI, FFT, GAQUIS, OTES, PraDISI, QUAFES, SGCC, SOVASI, STCOF, TOF.

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 o il FFT.

Il PraDiVaP, invece, deve la propria origine a numerosi strumenti (già validati) del calibro nazionale e internazionale, oltre che delle modificazioni sopraggiunte dalle riflessioni che hanno seguito le osservazioni in aula. Gli strumenti dai quali si è preso spunto sono i medesimi utilizzati per la messa a punto del primo strumento con l'aggiunta di alcune scale, quali ad esempio: OS, TALIS, TBS, TEP, TES.

La maggior parte degli indicatori sono stati tradotti dalla lingua originale e adattati al nostro contesto.

Gli strumenti e, ancor più nello specifico, i singoli item, sono stati analizzati e modificati con l'obiettivo di ottenere degli strumenti validi, attendibili e da essere perfettamente coerenti con l'idea di *quality teaching* che giustifica e supporta lo strumento, da utilizzare per un *try out* successivo.

Nel prossimo capitolo verrà descritto il primo *try out* degli strumenti, utile a consentire la sperimentazione e la necessaria modificazione degli stessi.

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 esplorativo-qualitativa descritta 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 seconda indagine è stato quello di compiere un'iniziale valutazione dell'affidabilità degli strumenti, definendone le caratteristiche metrologiche e verificando l'efficacia e la fattibilità della procedura osservativa prevista, con riferimento alla presunta funzione di valutazione formativa che assumono gli strumenti messi a punto, in particolare il PraDiVaP.

L'indagine è stata attuata in 3 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 d'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 Tartufo (Dipartimento di Scienze dell'Educazione - Università di Bologna).

Il try out degli strumenti ha visto coinvolti: 6 insegnanti di 3 scuole primarie statali della provincia di Bologna e 4 laureande del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna.

In totale hanno partecipato 5 osservatori (la dott.ssa Laura Tartufo e le 4 laureande) e 6 docenti di scuole primarie statali, dei quali 4 di essi afferenti alla

scuola primaria “Cesana”, appartenente all’IC1 di Bologna, un quinto invece appartenente alla scuola “Silvani” dell’IC3 di Bologna e un sesto afferente all’IC di Granarolo.

Il gruppo di docenti coinvolti è stato scelto in base alle indicazioni fornite da alcuni supervisori 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 a una ricerca valutativa con finalità formativa; si è trattata, pertanto, di una scelta intenzionale e di giudizio dei soggetti da osservare.

Nello specifico sono stati coinvolti 5 insegnanti di sesso femminile e 1 di sesso maschile ai quali erano affidate le seguenti classi:

- 1 insegnante della classe I (ambito linguistico);
- 1 insegnante della classe II (ambito logico matematico);
- 3 insegnanti della classe III (2 ambito logico matematico, 1 ambito linguistico);
- 1 insegnante della classe V (ambito antropologico).

Gli strumenti utilizzati durante il try out presentavano alcune differenze rispetto a quelli che saranno gli strumenti definitivi.

La prima fase esplorativo-qualitativa ha condotto alla costruzione degli strumenti osservativi. La procedura osservativa utilizzata rimane la medesima descritta nel paragrafo precedente, tuttavia vi sono alcune differenze tra gli strumenti che sono stati utilizzati durante questa fase di try out e la loro versione definitiva.

I primi 2, riferibili all’osservazione del contesto e alla suddivisione temporale della giornata scolastica, presentano il medesimo numero d’indicatori e di categorie. Il PraDiVaP invece appare costituito di un numero inferiore di item e di categorie in cui essi sono raggruppabili, inoltre la sezione dedicata alle prassi di personalizzazione risulta essere priva di suddivisioni.

I 3 strumenti sono stati utilizzati, oltre che dalle laureande, dai conduttori della ricerca su 2 insegnanti (di sesso femminile): una docente della scuola “Anna Frank” dell’I.C. di Granarolo e una docente della scuola “Cesana” dell’IC1 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 identificato con una lettera maiuscola dell’alfabeto (insegnante A, 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”.

9.1.1. Le tappe percorse

La seconda fase esplorativo qualitativa si è svolta, come anticipato, con la collaborazione di 4 laureande. La scelta di coinvolgere osservatori 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 molto 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, alla familiarizzazione con gli strumenti e la procedura osservativa, dall'altro, all'analisi critica delle griglie utilizzate, utile a una prima validazione del PraDiVaP.

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 gli 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 stato concordato il pomeriggio in cui gli osservatori avrebbero partecipato a 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.

Ha avuto seguito l'osservazione sul campo mediante i 3 strumenti strutturati (preceduta dall'osservazione libera), rispettando la procedura osservativa stabilita, al termine della quale è stato pianificato un incontro necessario a 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.

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 a una riflessione individuale che si auspica

possa divenire collegiale. In tale incontro il team di ricerca ha condiviso con ciascun 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. Uno studio di caso: l'insegnante A della scuola "Anna Frank"

L'obiettivo di questa seconda fase esplorativo-qualitativa è stato quello di valutare l'affidabilità dello 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.

Vengono riportati i dati raccolti durante le osservazioni condotte sull'insegnante A della scuola primaria "Anna Frank" di Granarolo (classe III), 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 afferenti al campo 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 procedure 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.

Il report, caratterizzato da tabelle e grafici contenenti i dati ricavati dalle osservazioni, è suddiviso in 3 parti che corrispondono ai 3 strumenti utilizzati. Il documento viene restituito e condiviso con la docente nell'incontro dedicato alla restituzione, ossia 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.

Entrando maggiormente nel merito, il PraDiVaP, in questa fase della ricerca, è composto di 7 categorie riconducibili all'attività didattica e valutativa.

Il grafico che segue (Fig. 4) mostra la percentuale d'indicatori riscontrati per ciascuna categoria.

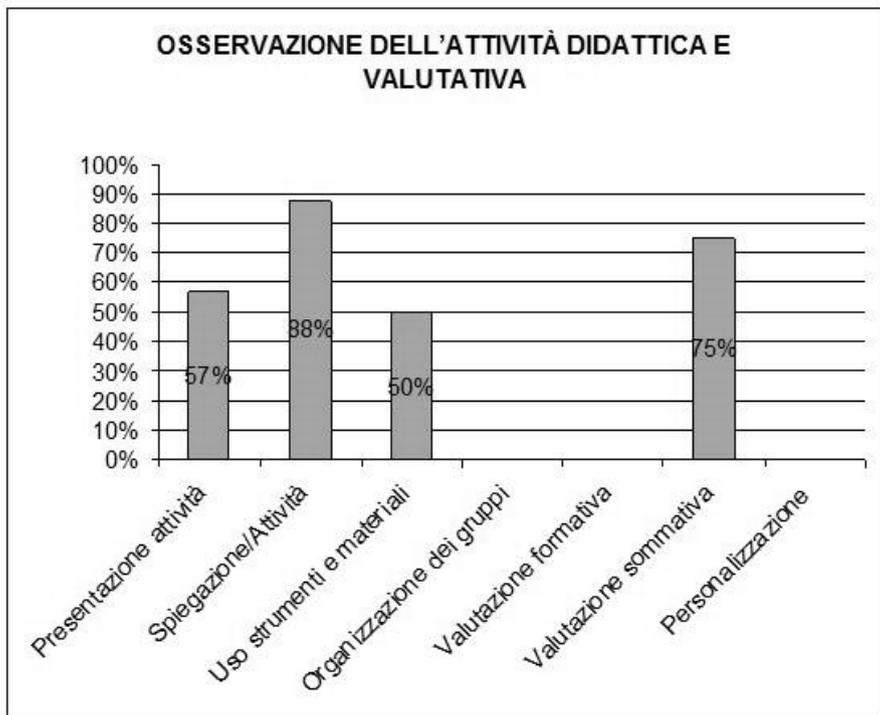


Figura 4. Grafico (istogramma) relativo al PraDiVaP.

Come si può facilmente osservare, mancano i dati riguardanti le seguenti categorie: 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 4, è possibile che in tale intervallo l'insegnante non abbia effettuato nessuna valutazione formativa o che non abbia programmato l'attuazione di un'attività di recupero per gruppi d'apprendimento, per cui la mancanza dei dati riguardanti tali categorie potrebbe essere imputabile a una mancata osservazione e non a una incompletezza delle pratiche didattiche messe in atto dal docente.

Nello specifico, le osservazioni attuate mediante l'utilizzo del PraDiVaP sono state suddivise in 3 giornate e hanno riguardato: 2 attività didattiche d'italiano, una valutazione sommativa.

Come evidenziato con l'istogramma (figura 4) 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, con 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, poiché 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 portare a termine un'analisi critica degli indicatori e dell'affidabilità del PraDiVaP, le osservazioni sono state ripetute a distanza di circa 45 giorni.

Sono state realizzate 7 ulteriori ore di osservazione, suddivise in 3 giornate, 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 nella precedente sessione.

La possibilità di raccogliere doppiamente i dati per alcune sezioni del PraDiVaP è stata molto 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).

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 individuati durante le prime 7 ore di osservazione, 21 di essi sono stati riscontrati anche nelle ultime 7 ore sul campo.

Ne deriva una buona valutazione per quanto concerne l'affidabilità dello strumento con riferimento alle categorie analizzate, mediante una rilevazione longitudinale operata dal medesimo osservatore.

Tuttavia è un'analisi parziale poiché non tiene in considerazione tutte le sezioni di cui è composto lo strumento ed è stato evidenziato 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.

9.3. 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.

La sperimentazione di nuovi strumenti costruiti nell'ottica di una *formative educational evaluation*, che prevedono una riflessione su quanto emerso in fase osservativa e un'innovazione derivante da tale meccanismo cognitivo, deve essere sostenuta da una stretta collaborazione con il mondo accademico, con chi attua la ricerca sul campo e sperimenta empiricamente quanto messo a punto, basandosi sulle teorie pedagogico-educative di riferimento.

Numerosi sono stati gli spunti derivanti dall'applicazione dello strumento che hanno guidato la riflessione da un lato sul costruito 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.

Dall'analisi critica condotta coralmemente tra tutti i soggetti coinvolti in questa fase della ricerca emergono pertanto spunti interessanti su cui riflettere.

Nello specifico, 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 2 o più classi nelle quali insegna, al fine di verificare la coerenza e il perpetuarsi di determinate prassi didattiche a prescindere dalla specifica situazione. 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 sono 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 sia 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 a inficiare l'opportunità di avere una 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 pratiche didattiche messe in atto e, con molta probabilità, migliorerebbe il dialogo tra di essi, finalizzato a favorire il processo d'insegnamento-apprendimento.

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 e istituzioni scolastiche, che prevede il coinvolgimento d'insegnanti pre-service, con l'obiettivo di formare adeguatamente i docenti che prenderanno servizio nelle scuole del nostro territorio.

9.3.1. 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, richiede di essere studiato e conosciuto in modo approfondito dall'osservatore che dovrà raccogliere i dati sul campo; gli indicatori devono avere, per chi entrerà in aula, 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, è stato efficace nel restituire 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, poiché principalmente le valutazioni sommative 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 d'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, 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 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 e 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 all'ambiente, 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 metodologia didattica da applicare preferibilmente in determinate circostanze.

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 riguardante l'utilizzo degli strumenti e materiali come una sezione puramente descrittiva, essenziale al fine della comprensione delle prassi didattiche del docente ma non sottoponibile a 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. Pertanto è stato deciso di evidenziare, nel PraDiVaP, la macro catego-

rie di “Modalità d’uso di strumenti e materiali” con un diverso colore, al fine di sottolinearne il carattere descrittivo e non valutativo.

Una criticità, emersa da una laureanda, sembra essere quella di non contenere una sezione dedicata alla disabilità, sebbene le pratiche didattiche siano 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 costruito e di contenuto dello strumento, eseguita mediante un questionario somministrato a un gruppo d’insegnanti, che ha permesso di modificare lo strumento secondo le criticità emerse.

LA VALIDAZIONE DEL PRADIVAP

10.1. Il questionario per la validazione

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. L'indagine ha permesso di analizzare e valutare: la coerenza interna dei vari indicatori e descrittori che costituiscono lo strumento; la comprensione semantica dei singoli item che lo compongono, allo scopo di modificare gli indicatori risultanti esser poco adeguati.

La validazione del PraDiVaP è stata eseguita mediante la somministrazione di un questionario a un gruppo d'insegnanti della scuola primaria, operazione utile a definirne le caratteristiche metrologiche e a modificare lo strumento secondo 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 nella provincia di Bologna e 1 nella provincia di Modena.

La scelta dei gruppi d'insegnanti ai quali sottoporre il questionario è stata compiuta, 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.

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 raccolti e le istruzioni necessarie a chiarire le modalità adeguate di risposta. Esso è costituito di 2 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?". I docenti dovranno assegnare, per ciascun item e per ogni domanda, un punteggio in una *rating scale* che va da un punteggio minimo di 1 (assolutamente no) a un punteggio massimo di 5 (assolutamente sì).

Il questionario presenta la stessa struttura del PraDiVaP: i 150 indicatori sono proposti nello stesso ordine e suddivisi nelle medesime macro categorie.

Vi è inoltre una sezione finale nella quale è possibile raccogliere eventuali annotazioni dei compilatori.

10.2. L'analisi dei dati ottenuti

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' α di Cronbach.

L'indice di correlazione di Pearson sta a indicare una possibile relazione lineare tra più variabili, in questo caso tra più *item*, individuandone anche la forza e la direzione, ossia 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 esprime un'assenza di correlazione. Tuttavia il valore assunto da r de-

scrive 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 a 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, differentemente 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 cui si riferisce potrebbe dover essere eliminato dalla categoria.

L' α di Cronbach sta invece a indicare la coerenza interna degli indicatori, ossia l'affidabilità dello strumento; è 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' α di Cronbach ($0,651 < \alpha < 0,936$).

I dati più interessanti sono sicuramente quelli derivanti dalle risposte ottenute in merito alla prima domanda, quella riguardante l'importanza di ciascun indicatore in relazione all'idea di *good teaching*. Di seguito saranno presentati i valori che l' α di Cronbach assume per ciascuna categoria del PraDiVaP in riferimento, per l'appunto, al costrutto di buon insegnamento:

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 2 categorie con un' α di Cronbach sufficiente. È stato provato a 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.

Inoltre, come anticipato, nonostante tutte le categorie presentino un' α di Cronbach con valori abbastanza alti e 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 a indicare la presenza di opinioni notevolmente diverse tra i soggetti appartenenti al campione. Nello specifico, le categorie che presentano un maggior numero d'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

Verranno di seguito presentati i risultati ottenuti dall'analisi riguardante le risposte ottenute dalla prima domanda, riferita all'importanza di ciascun *item* in relazione all'idea di *good teaching*, 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' α 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, ovvero i numeri 3, 4, 5 e 7. Questo gruppo d'indicatori presenta dei valori riferibili alla media, alla deviazione standard e ai 2 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 a eliminarli per verificare se era possibile ottenere un sostanziale aumento dell' α di Cronbach. Nello specifico: gli *item* 3 e 4, pur non restituendo valori desiderabili (*item* 3: AM 4.67, CV 11.54, r 0.080; *item* 4: AM 4.04, CV 26.63, r 0.238) appartengono alla sottocategoria dell'“Attivazione” e sono gli unici 2, presenti nello strumento, riconducibili a essa. Inoltre una loro eliminazione non ha prodotto un aumento sostanziale dell' α di Cronbach, poiché si passa da un valore di 0,651 a uno di 0.683; pertanto non si ritiene necessario eliminarli.

Anche 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' α di Cronbach molto alta, pari a 0.904. Tale valore sta a 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, i numeri 24, 32 e 34. 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' α di Cronbach, si passa da un valore di 0,904 a 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' α di Cronbach mediamente alta, pari a

0,725, dimostrando una buona coerenza interna e affidabilità della categoria stessa.

Essa, al contrario di quelle analizzate in precedenza, presenta un numero straordinariamente elevato d'indicatori con valori poco adeguati: vi sono in totale 13 *item* su 15 che meritano uno specifico approfondimento, ne restano esclusi i numeri 47 e 52.

In generale è possibile riscontrare in 6 indicatori (cioè i numeri 45, 49, 50, 55, 57 e 58) un coefficiente di correlazione basso associato a una media inferiore al 4 (compresa tra 3,30 e 3,89) e a 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 a eliminare tali indicatori e si ha un deciso peggioramento dell' α di Cronbach, che da un valore di 0.725, scende a 0,645, pertanto non è stato ritenuto utile eliminare gli *item* 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 e utilizzabile al fine definire quali indicatori debbano essere modificati o eliminati. Si ritiene che tali risultati siano riconducibili a un'insufficiente conoscenza e competenza dei docenti in merito al tema della valutazione formativa, affermazione dimostrabile sia mediante le osservazioni effettuate sul campo, totalmente manchevoli di momenti dedicati alla valutazione formativa, sia dai dati restituiti dalle principali ricerche sul tema della valutazione in ambito nazionale e 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' α di Cronbach pari a 0,830, un valore che la rende indubbiamente affidabile e coerente al suo interno.

Com'è possibile notare leggendo lo strumento in appendice (allegato C), 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 (in seguito

identificata con la sigla VS) sia per quella con finalità formativa (successivamente identificata con la sigla VF).

Nonostante la categoria possiede un' α 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 a 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 e associata a 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”, sembrano essere particolarmente importanti all'interno di questa specifica categoria.

Gli *item* che invece non risultano essere rilevanti né 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 è 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 e 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 è 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 è 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); identica situazione si presenta per il medesimo *item* inserito nella 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 3 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, 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 sono 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 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 sarà 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 a 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' α 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 si passa da un valore dell' α di 0,830 a uno di 0,818 (peggiore del primo); pertanto non è stato 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' α 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' α è abbastanza alto, ma vi sono alcuni indicatori che presentano valori non completamente accettabili, si tratta dei numeri 83, 84, 87, 88, 91 e 92.

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 sono considerabili, effettivamente, come normativi, quindi non risultano essere precisamente associabili a 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' α 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) e 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 a 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 stru-

mento strutturato, 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 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 poiché 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 a essi. Gli approcci teorici analizzati mostrano quanto sia importante evitare qualsiasi etichettamento dello studente e 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' α di Cronbach pari a 0,936, un valore molto elevato che la rende quasi perfettamente coerente e affidabile. Il ridotto numero di *item* che presenta valori non idonei, 6 su un totale di 42, conferma la qualità di questa categoria.

Vi sono tuttavia 6 indicatori che meritano di essere approfonditi, si tratta dei numeri 101, 105, 111, 112, 122 e 134. Anche in questa categoria è possibile notare la presenza di alcuni *item* riconducibili ad altre sezioni del PraDiVaP, come ad esempio il 134, che equivale al numero 54, 77 e 92.

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 gli *item* 104 e 105, anch'essi molto più prossimi a una funzione descrittiva che non a una normativa, poiché la scelta di asse-

gnare 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 s'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, a 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. Tal elasticità 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 l'item, affinché sia garantito il rispetto dei tempi individuali di ciascun alunno.

Per l'indicatore numero 134, equivalente al 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 sperimentata, anche per questa categoria, l'eliminazione degli indicatori che hanno riportato valori non coerenti ed è stato riscontrato un lieve aumento dell' α di Cronbach, ovvero si passa da un valore di 0,936 a uno di 0,940. Tuttavia gli *item* in questione fanno riferimento a una precisa idea di qualità dell'insegnamento, che è quella di cui lo strumento è portatore, 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 e affidabilità della categoria stessa.

Essa presenta solo 2 indicatori con valori poco adeguati che meritano uno specifico approfondimento, il 135 e il 149 (rispettivamente 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 eviti 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' α di Cronbach: 0,553.

La categoria in oggetto presenta inoltre 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 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 a un criterio di qualità.

10.2.2. La chiarezza nella definizione degli indicatori

Dopo aver approfondito ed esaminato 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 quest'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 riguardanti la media di tutti gli indicatori, equivalente a 4,69 e a una bassa deviazione standard, pari a 0,13.

Non vi sono particolari item o categorie da approfondire poiché tutti hanno ottenuto una media alta e 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

Le analisi statistiche effettuate grazie ai dati derivanti dalla somministrazione del questionario 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' α di Cronbach che spaziano da un valore minimo di 0,651 a 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 possiedono una buona chiarezza lessicale, pertanto non si è resa necessaria alcuna modifica degli 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 costruito teorico e a valutare, con uno schema 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, come ad esempio gli item

che presentano una funzione prevalentemente descrittiva della situazione didattica e non sono considerabili come normativi. Un approfondimento particolare lo meritano le sezioni relative alla valutazione, sia essa considerata nella sua accezione formativa che in quella sommativa: nonostante tutte le categorie presentino un' α di Cronbach abbastanza elevata, in alcune di esse i singoli indicatori hanno ottenuto coefficienti di variazione bassi e, all'opposto, coefficienti di variazione alti.

Tuttavia, tali indicatori, 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, pertanto non si è ritenuto idoneo eliminarli.

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 i docenti non abbiano un'adeguata cultura in merito a questo tema, pertanto non sono adeguatamente formati e le loro pratiche non risultano supportate da conoscenze teoriche.

I valori rilevati dall'analisi dei dati potrebbero essere spiegabili se si considera che gli insegnanti 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 uno strumento utile per far emergere le differenze tra gli studenti, piuttosto che per

verificare che tutti abbiano conseguito gli obiettivi previsti, ponendo trabocchetti e domande ambigue per metterli alla prova.

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 a 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 poiché 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 stati 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.

LO STUDIO PILOTA: REALIZZAZIONE E RISULTATI

11.1. Una breve introduzione allo studio pilota

La validazione di costrutto e di contenuto del PraDiVaP, 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 2 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. Tuttavia la validazione ha 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 un’indagine osservativa condotta su un campione (di giudizio) di 6 insegnanti (definiti casi-studio), con successiva restituzione dei dati ai soggetti coinvolti. È stata utilizzata una metodologia di ricerca basata sull’osservazione sistematica, diretta e non partecipata, utile a controllare l’affidabilità dello strumento, a testarne l’efficacia nel delineare la fisionomia didattica dei soggetti osservati e a 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”.

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.

Nei paragrafi successivi saranno 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 tracciare la fisionomia didattica dei soggetti coinvolti, facendo affiorare alcuni elementi caratterizzanti le prassi didattiche dei 6 casi indagati e, al contempo, e riflettere sulle potenzialità degli strumenti, i punti di forza e 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 di 4 scuole primarie nella provincia di Bologna, definiti casi-studio e denominati con le lettere dell’alfabeto, nello specifico il gruppo era costituito da:

- insegnante A, scuola “Anna Frank” IC di Granarolo, osservato durante 3 anni scolastici (classe III, IV, V – per approfondimento tematico).
- Insegnanti B e C, scuola “Donini” IC2 di San Lazzaro di Savena, osservati durante 1 anno scolastico (classe I) e titolari della medesima classe.
- Insegnante D, scuola “Cesana” IC1 di Bologna, osservato durante 3 anni scolastici (classe IV, V, I).
- Insegnante E, scuola “Cesana” IC1 di Bologna, osservato durante 2 anni scolastici (classe I, II).
- Insegnante F, scuola “Silvani” IC3 di Bologna, osservato durante 3 anni scolastici (classe III, IV, V – per approfondimento tematico).

Gli insegnanti coinvolti operano tutti all’interno di scuole primarie statali, facenti parte d’istituti comprensivi del distretto bolognese.

Si tratta di un gruppo a prevalenza femminile, ovvero 5 insegnanti su 6 sono donne (tutte tranne l'insegnante F), 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, 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 è 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 e 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 nell'A.S. 2014-2015.

11.2.1. I contesti e i docenti coinvolti nella ricerca

L'Istituto Comprensivo di Granarolo, al quale appartiene la scuola “Anna Frank” (insegnante A), si trova all'interno di un comune di medie dimensioni, situato nella zona medio-industriale della città metropolitana di Bologna.

L'insegnante A era titolare di una classe IV a tempo pieno, composta di 26 alunni, 14 femmine e 12 maschi, nessuno dei quali con certificazione. 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.

Le insegnanti B e C operano all'interno della scuola “Donini” appartenente all'IC 2 di San Lazzaro, situato in una zona decentrata rispetto al centro della cittadina.

Le docenti osservate erano titolari di una classe I a tempo pieno, composta di 25 bambini, 9 femmine e 16 maschi, nessuno dei quali con certificazione.

L'ambiente si presentava disordinato e caotico, la confusione regnava sovrana ed era l'elemento con un maggiore risalto. 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 e distratti, frequentemente in piedi girovagavano per l'aula, si sono potuti registrare numerosi gesti violenti tra pari. Le insegnanti apparivano esauste, senza nessuna autorevolezza e 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 sicuramente poco favorevole alla messa in atto di un proficuo processo d'insegnamento-apprendimento.

L'IC1 di Bologna, ospita la scuola primaria "Cesana" nella quale insegnano i soggetti D ed E, titolari di 2 classi differenti, motivo per cui le specifiche situazioni saranno approfondite distintamente. Nell'anno in cui sono stati raccolti i dati, la docente D era titolare di una classe I, 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 e ironica, accoglieva prontamente le richieste dei bambini ed era attenta alle loro necessità. Il tono di 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 interazioni tra pari erano generalmente educate e rispettose; il clima è apparso sereno e rilassato, con una buona alternanza tra il tempo dedicato all'attività didattica e quello invece dedicato al riposo.

L'insegnante F insegna nella scuola primaria "Silvani", (IC3 di Bologna), immersa in una zona semi periferica del quartiere Navile.

Il docente, titolare di una classe IV, 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 i bambini 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 erano poste, ma costretto frequentemente a richiamare gli alunni per catturare la loro attenzione, ricordare le regole da rispettare e 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 ulteriori approfondimenti riguardanti i contesti fare riferimento ai PTOF dei singoli istituti).

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, fungendo da cornice significativa di quanto emerge dalle osservazioni strutturate.

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 i risultati conseguiti 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 sarà 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 con 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 sarebbero perfettamente confrontabili.

Inoltre è importante specificare che tutti i grafici presentati in questo capitolo corrispondono a quelli contenuti nei report delle restituzioni, analizzate e discusse insieme agli insegnanti coinvolti. Ne saranno inseriti alcuni a titolo esemplificativo, quelli considerabili come maggiormente evocativi delle prassi osservate.

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 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 (per l'analisi delle singole categorie fare riferimento all'allegato C).

Si potrà notare, dall'analisi dei grafici, la presenza di alcune colonne che appaiono con una colorazione sfumata e una trama a pois. Esse si riferiscono a indicatori che prevedono una risposta dicotomica (si/no) e non hanno biso-

gno di essere rilevati più volte durante ciascuna fase osservativa. Poiché si prevede di raccogliere i dati in 2 sessioni di 2 ore, l'indicatore potrà essere rilevato per un massimo di 2 volte, quindi, in questo specifico caso, l'item assume convenzionalmente valore 0 se non viene osservato, 8 se viene osservato 2 volte (ossia se per entrambe ha ottenuto una risposta affermativa), 4 se è stato osservato in una sola occasione.

In generale, il numero di volte che ciascun indicatore è stato osservato ha un'importanza relativa e andrebbe analizzato avendo a disposizione la scheda di raccolta dei dati, verificando ad esempio quante volte è stata osservata ciascuna categoria.

Tuttavia, l'obiettivo che ci si è posti è quello di tracciare 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 osservazione 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 3 anni consecutivi quindi, nelle osservazioni raccolte durante il terzo anno, l'influenza dell'osservatore sul contesto e sui comportamenti dei soggetti coinvolti nell'azione didattica, è stata minima, poiché 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 (Fig. 5), il quale fornisce una visione complessiva delle prassi didattiche messe in atto dal docente durante le ore dedicate all'osservazione.

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".

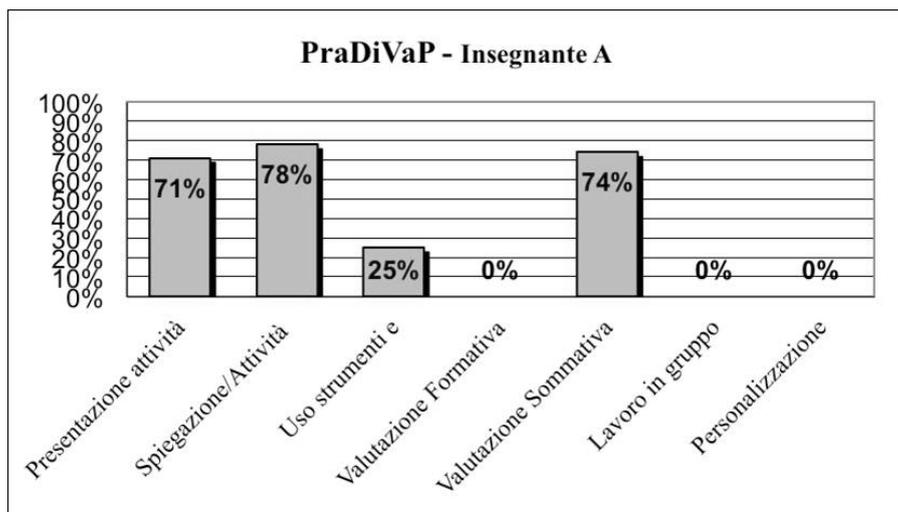


Figura 5. Il grafico riassuntivo del PraDiVaP.

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.

Nella sezione dedicata alla presentazione dell'attività si è potuto osservare la messa in atto, da parte dell'insegnante, di 5 comportamenti, o prassi didattiche, sul totale di 7 contenuti nella categoria; mancano entrambi gli indicatori riferiti alla presentazione degli obiettivi.

Nella categoria della "spiegazione dell'attività / attività" non sono stati osservati 6 indicatori su 27; quali ad esempio: il collegamento con concetti appartenenti ad altre discipline; l'ascolto attento di ciò che gli allievi hanno da esporre; il proponimento di attività diversificate per livelli di apprendimento.

Per quanto concerne, invece, i dati raccolti durante una prova scritta di valutazione sommativa (Fig. 6), solo 4 indicatori, sui 19 contenuti nello strumento, risultano mancanti. Ad esempio 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.

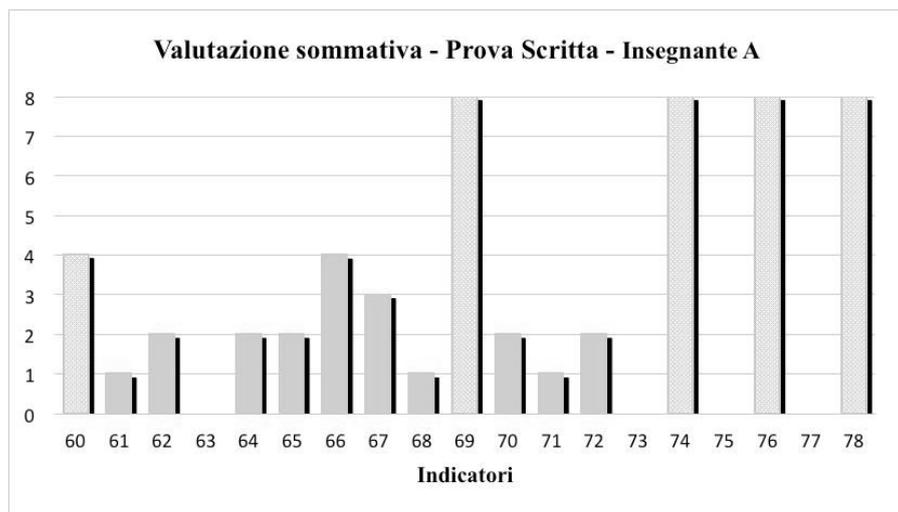


Figura 6. I dati relativi alla categoria “valutazione sommativa-prova scritta”.

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 costruito 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 sia 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 d’interazione facilitanti; sembra inoltre essere in grado di predisporre prove di valutazione sommativa adeguate, rispettando la maggioranza dei “criteri di qualità” previsti dal costruito 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 “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 d'inserimento in aula.

L'analisi dei dati ottenuti dalle osservazioni mette in luce un'importante assenza di dati nella maggioranza delle sezioni del PraDiVaP. Le categorie osservate sono solamente 2, 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 dati riferibili alle buone prassi didattiche in nessuna delle altre categorie. Anche nell'unica categoria osservata è fortemente evidente la mancanza dell'attuazione, da parte dell'insegnante B, di buone prassi riferibili a una didattica che possa definirsi di qualità, sono stati infatti rilevati solo 10 item su un totale di 27.

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 2 strumenti.

Si delinea l'immagine di un docente che mette in atto pochissime prassi didattiche considerate come rispondenti a un criterio di qualità, non possiede competenze tali da garantire l'attuazione di un proficuo processo d'insegnamento-apprendimento. Ad esempio: la spiegazione e lo svolgimento dell'attività sono totalmente mancanti di una presentazione, infatti non sono stati raccolti dati nella specifica categoria. Inoltre non sono 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 "Donini" dell'IC 2 di San Lazzaro. Anch'essa, nell'anno sco-

lastico 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.

Le categorie per le quali è stato possibile raccogliere i dati mediante l'utilizzo del PraDiVaP sono solamente 2, 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 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, mentre durante la spiegazione e lo svolgimento dell'attività ne sono stati rilevati il 48%. Durante la presentazione dell'attività la docente ha messo in atto una sola prassi tra quelle incluse all'interno dello strumento. 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 e 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 è stato osservato 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, sia 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 "Cesana" dell'IC 1 di Bologna. Nel periodo in cui sono stati raccolti i dati attraverso l'utilizzo

dell'ultima versione del PraDiVaP era per la docente il 3° anno di partecipazione al progetto di ricerca.

L'influenza dell'osservatore ha avuto inizialmente un lieve effetto sugli alunni perché era la prima volta che ospitavano un soggetto esterno nella loro classe. L'insegnante invece non sembrava essere influenzata dalla presenza dell'osservatore poiché aveva già effettuato simili esperienze negli anni precedenti e, in un caso, con il medesimo ricercatore.

Le numero di categorie osservate mediante l'uso del PraDiVaP, anche per questo caso studio, è stato molto esiguo: solamente 2 categorie su 6 (“presentazione delle attività” e “spiegazione dell'attività/attività”), se si esclude quella dedicata all'utilizzo di strumenti e materiali.

Tuttavia, nelle 2 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.

Per quanto concerne la “presentazione dell'attività”, la docente mette in atto la maggioranza degli indicatori contenuti nel PraDiVaP, eccetto il 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 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 (ad esempio il numero 8, 9 e 20).

L'insegnante D, come i 2 casi che l'hanno preceduta in quest'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 de-

dicati 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 e 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, con bambini di una classe I che ancora non possiedono, a suo parere, sufficienti competenze sociali e di autocontrollo per 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 e utilizzando linguaggi diversi, utili a raggiungere le diversità individuali dei soggetti cui si rivolge.

11.3.5. Insegnante E

Il docente E insegna anch'esso in una classe II della scuola primaria "Cesana". I dati sono stati raccolti nel secondo anno di partecipazione della docente al progetto di ricerca, pertanto sia lei sia i bambini non hanno mostrato particolare influenza per la presenza di un osservatore in classe.

Le categorie osservate grazie all'utilizzo del PraDiVaP 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.

È interessante entrare nel merito di ciascuna singola categoria. 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, della comprensione degli obiettivi da parte degli allievi; l'altro riferito invece all'incentivare la curiosità e la motivazione all'apprendimento o all'attività.

Per quanto concerne invece la categoria dedicata alla "spiegazione dell'attività/attività" sono stati rilevati 19 item su un totale di 27. In particolar

modo quelli riferiti alla sotto categoria dello stile comunicativo e delle modalità d'interazione sono stati osservati per un discreto numero di volte, dimostrando la presenza di prassi consolidate all'interno dell'azione didattica dell'insegnante E. Durante l'osservazione si è potuto assistere anche all'attuazione di una prova orale di valutazione sommativa. Le buone prassi riscontrate sono state 4, sulle 12 complessive, 2 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" (IC 3 di Bologna). Si tratta dell'unico soggetto di sesso maschile osservato in questa indagine sperimentale. Egli ha partecipato alla ricerca, con la medesima classe, per 3 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, poiché erano già venuti in contatto con il ricercatore e familiarizzato con esso.

I dati raccolti mediante la somministrazione del PraDiVaP appartengono alle categorie: "presentazione dell'attività" e "spiegazione dell'attività/attività" (escludendo 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%.

Per la sezione dedicata alla presentazione dell'attività si evidenzia la presenza di 4 indicatori sui 7 complessivi, risultano essere mancanti primariamente entrambi gli indicatori relativi alla presentazione degli obiettivi.

La figura 7 mostra con esattezza quali indicatori sono stati rilevati nella categoria della “spiegazione dell’attività/attività” (per identificare gli indicatori fare riferimento all’allegato C), nello specifico evidenzia che solo 6 item non sono stati osservati, su un totale di 27.

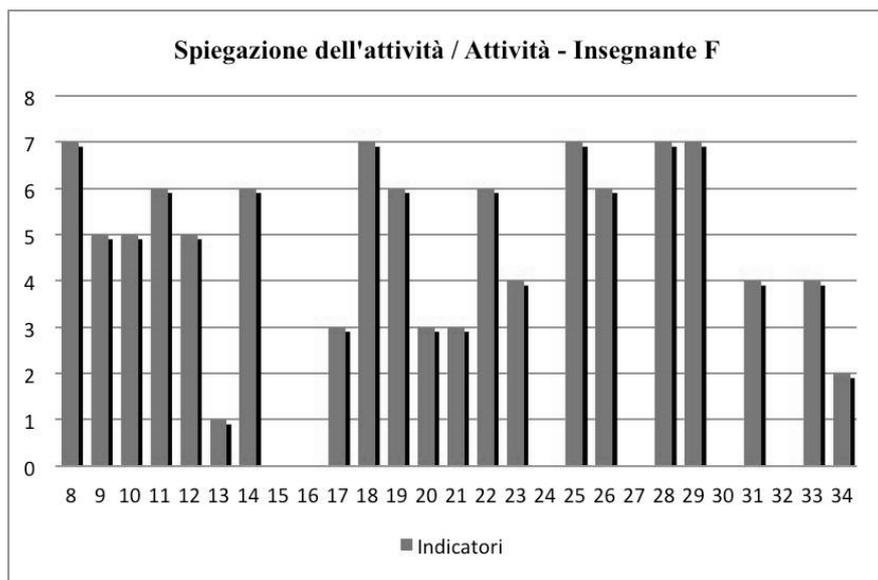


Figura 7. I dati relativi alla categoria “spiegazione dell’attività/attività”.

Inoltre, la maggior parte dei comportamenti rilevati ha mostrato 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 sottocategoria 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, met-

tendo 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 a ulteriori interrogativi che hanno condotto i ricercatori a riflettere sulla tipologia e la ricorsività delle prassi didattiche osservate.

Per tale motivo si è deciso di procedere con un successivo 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 e far affiorare alcuni elementi caratterizzanti le prassi agite.

Tale analisi non ha alcuna pretesa di validità esterna, ma si limita a 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 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 costru-

zione 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, non necessitando di essere registrati 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 item 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.

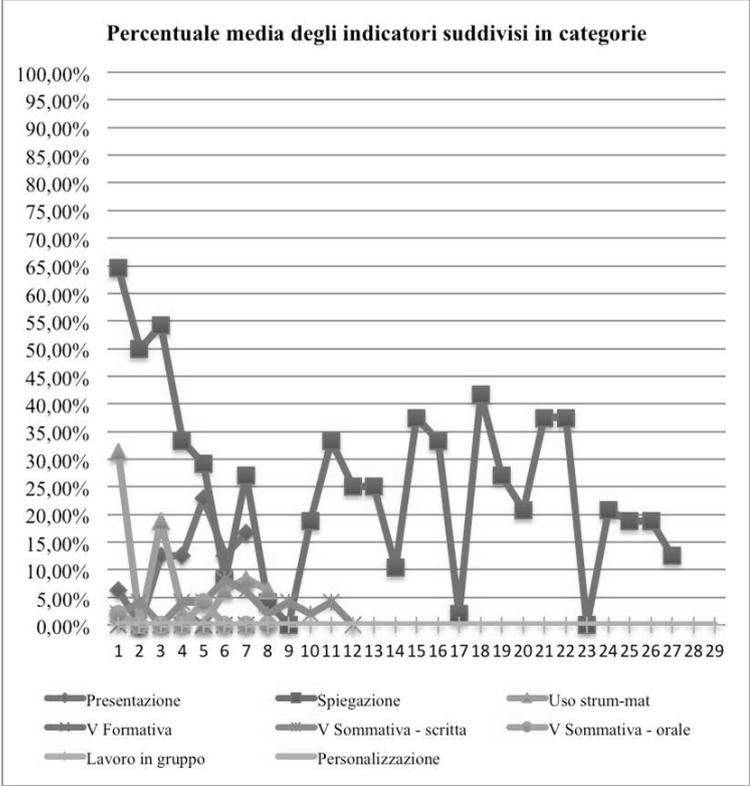


Figura 8. La percentuale media rilevata per ciascun indicatore, suddivisi in categorie.

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 e 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 poiché non avente funzione normativa.

La sezione della presentazione dell’attività è composta di 7 indicatori, tra i quali solo uno di essi non è mai 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 casi studio indagati hanno riportato una percentuale media di osservazioni per questa categoria molto bassa. Questa specificità potrebbe essere dovuta sia a 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. Nello specifico tale momento 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% (item 24).

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 presuppone la possibilità di dividere i bambini in gruppi, secondo il 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: 8-64,58%; 10-54,17%; 9-50,00%; 25-41,67%.

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 superano 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, differenziata, 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 a esaminare la categoria della valutazione sommativa realizzata mediante prova scritta o orale: in entrambe le sezioni (prova scritta e 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 mostrano 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 2 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 2 categorie che dovrebbero trovare spazio all'interno del processo di insegnamento-apprendimento, poiché 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 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 e 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 casi studio hanno dato vita a numerose suggestioni e spunti di riflessione che hanno condotto i ricercatori a individuare la necessità di approfondire quegli aspetti della didattica per i quali non sono stati raccolti dati durante lo studio pilota.

11.5. Il focus sulla valutazione e sul lavoro di gruppo

Nell'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 e prova orale;
- lavoro in gruppo;
- personalizzazione – attività laboratoriali.

L'indagine è proseguita con il coinvolgimento di 2 docenti tra i casi studio osservati: 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; oltre a ciò ha proposto agli alunni numerosi lavori in gruppo che, purtroppo, non sono stati osservati mediante il PraDiVaP.

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 ha espresso la sua necessità di esser nuovamente valutato da un osservatore esterno e con uno strumento strutturato nell'anno successivo. Tale richiesta 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 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 a 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 in un periodo successivo, 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.

Per quel che concerne la categoria della valutazione sommativa – prova scritta l'insegnante A mette in atto 14 prassi didattiche sulle 19 contenute, quindi, complessivamente, si può affermare che possiede buone competenze in riferimento all'attuazione di prove scritte riferite a 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 alla singola 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, inoltre 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 e 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 mancanza potrebbe derivare dal numero ristretto di osservazioni effettuate per la categoria e non dipendere esclusivamente dalle capacità didattiche del docente.

Entrambi gli insegnanti coinvolti nella sperimentazione, con riferimento alla categoria della valutazione sommativa – prova orale, hanno messo in atto poche prassi considerate di qualità, mancanza che si presuppone sia dovuta a 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 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. La figura seguente (Fig. 9) mostra i dati raccolti in 390 minuti di osservazione per l'insegnante A, e 90 minuti per l'insegnante F.

Il grafico riassuntivo (costruito per ogni singola categoria analizzata) è un istogramma dove sono inseriti i dati di entrambi i soggetti. Esso non vuol essere utilizzato come strumento per paragonare le prassi didattiche messe in atto dai 2 docenti in quanto, come ben specificato, essi non sono stati osservati per lo stesso numero di ore, quindi i dati ricavati non sono "quantitativa-

mente” confrontabili. Piuttosto vuole porsi come un’esemplificazione di una possibile organizzazione dei dati raccolti, in vista di una possibile prosecuzione e di un ipotetico sviluppo della ricerca sperimentale.

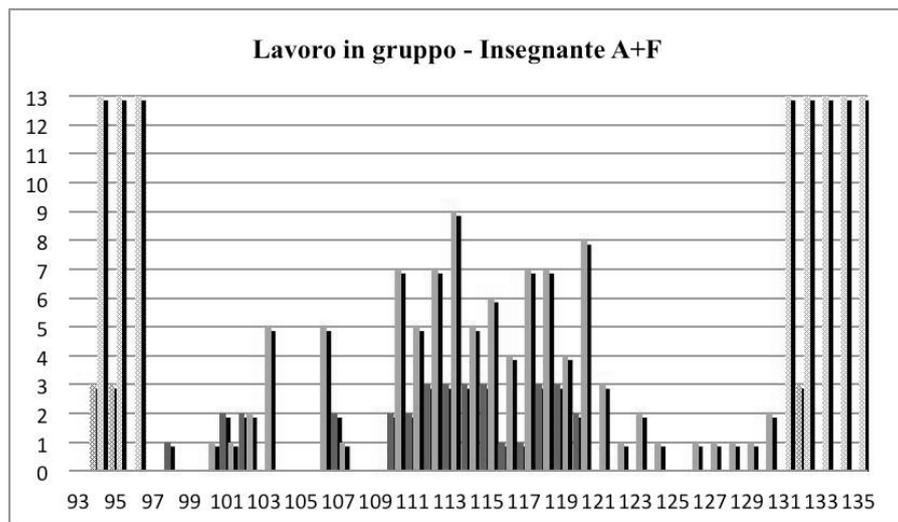


Figura 9. I dati rilevati per la categoria del “lavoro in gruppo” - Insegnante A + Insegnante F.

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 dell’ortografia 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 sollecitando l'impegno di tutti; stimola con parole e gesti il confronto e la discussione fra gli allievi; lascia loro la possibilità di scegliere come svolgere l'attività proposta non imponendo un'unica procedura; dà spazio, ascolta e risponde alle domande e alle curiosità degli allievi; incoraggia e valorizza i diversi contributi evitando ogni etichettamento.

In generale 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, nello specifico esso mette in atto buone prassi riferibili alle modalità d'interazione e di controllo, come si evinceva anche dai dati raccolti nello studio pilota, ma è 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 potrebbero essere dovute, 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 poiché per 3 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 d'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; le attività laboratoriali volte alla personalizzazione degli apprendimenti e 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 ricalciano il processo d'insegnamento-apprendimento, funzionale all'acquisizione efficace di conoscenze e competenze da parte degli allievi.

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 2 strumenti strutturati, utili a una lettura e a un'interpretazione contestuale della situazione esaminata, si è concluso con la restituzione agli insegnanti coinvolti di un format contenente i dati ricavati dalle osservazioni, sotto forma di grafici e tabelle, i quali sono stati presentati e spiegati dal ricercatore.

In questa fase ciascun docente, individualmente, ha potuto riflettere sulle proprie prassi didattiche e sulla propria professionalità. 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 avvenuti¹ e saranno riportati di seguito i passaggi più rilevanti.

¹ 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 conte-

12.1.1. Le riflessioni scaturite dagli incontri di restituzione

Le restituzioni effettuate hanno messo in luce alcuni 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 verso 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 pratiche 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 risultate molto deboli e ancorate a 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.

Ciò evidenzia 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 poiché 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 a interrogare non prima della classe III, poiché a suo parere non ha valore attuare tale tipo di valutazione se si tratta di verificare oralmente il possesso di competenze quali la discriminazione tra destra o sinistra.

Il ricercatore, durante l'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 relati-

sto del colloquio; ... pausa breve; // pausa lunga; (...) spiegazione necessaria alla comprensione del discorso; *** nome proprio; corsivo termine non italiano.

va 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:

«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 chiaro... 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 ... dovranno emergere, c'è poco da dire, ma non per una questione di voto. 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 riuscire ad aiutare là dove c'è qualcosa [...]. Ma io mi doto anche di una serie di strumenti [...] Allora a me le griglie ammetto, mi servono e le uso, le posso usare [...] però il mio limite è trascriverle, però le ho ben chiare, cioè posso ricostruire [...] Io ammetto che comunque la valutazione, è qualcosa che ho ben presente nella testa ... perché era emerso anche l'anno scorso che era una V, non la pratico in maniera sistematica se non in determinate e poche situazioni [...] però sì, lo 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. Quest'ambivalenza è riconducibile a una formazione sul tema della valutazione che necessiterebbe di essere approfondita, perché solo con un'adeguata conoscenza delle pratiche a 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, 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, bravissimo ... ma 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 per me è importante che arrivino con tranquillità [...] e che poi siano liberi di esprimersi davanti agli altri perché l'importante è riuscire a parlare davanti a tutti senza avere l'ansia, la vergogna, la paura. [...] Così non sentono la pressione addosso».

Anche da questo dialogo emergono alcune concezioni errate sulla valutazione, frequentemente associata al voto e a una situazione spesso negativa, 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 a esse modificando le proprie azioni, sull'idea di qualità che sostiene lo strumento, sulla propria adesione a 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 stato evidenziato, come punto debole, la condivisione delle scelte in merito alla gestione dei tempi e degli spazi, l'insegnante risponde che non è favorevole nel lasciare la possibilità di scelta ai bambini. 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 poiché riflette una sua modalità che conduce tuttavia (secondo quanto emerge dalle osservazioni effettuate) a un'interazione positiva con gli alunni e a 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 poiché 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. La reazione dell'insegnante alla segnalazione ricevuta da parte del ricercatore è estremamente esplicita: riconosce 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 quest'attività:

«Facciamo una cosa e chiedo a loro di ricostruirmi cosa è stato fatto, cioè invece che dirlo io ... chiederlo a loro, è un dialogo e ricostruiamo assieme il percorso fatto, con loro non lo faccio ***. [...] Ma non c'è santo qua è, io qua non ti dico che ho mezza classe ma ci vado vicina [...]».

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: «Dividerli in gruppi, mah può essere un'idea, ammetto che può essere un'idea, però devo anche ammettere che io faccio fatica a vedere».

L'insegnante esprime la sua difficoltà nel descrivere e 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 sennò me ne ritrovo uno che è massacrato e c'è quell'altro che detta legge anche solo per disperazione, te lo garantisco. [...] Puoi già cominciare a ridere adesso, perché guarda, non so spiegartelo, è talmente macroscopico e non è legato ai voti [...]».

I dialoghi mostrano una forte difficoltà dell'insegnante nel proporre determinate attività, così come la sua fatica nel mettersi in discussione e autoanalizzare 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 sono 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 e 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 poiché potrebbe apparire discriminatoria agli occhi dei bambini (ad esempio l'essere più o meno bravo di un compagno).

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 a 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 a interagire con i docenti coinvolti a causa, si

può ipotizzare, di una carente formazione su tali temi che, proprio per questo motivo scoraggiano e 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 a 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, all'inizio della settimana per dire, in questa settimana dobbiamo finire i tempi del modo indicativo [...]. Questo è l'obiettivo, o l'obiettivo è che voi arrivate a capire le caratteristiche del testo narrativo?»

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 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 e individuare le possibilità di miglioramento.

La riflessione sui dati raccolti, affinché possa essere parte di un processo di *formative educational evaluation*, deve condurre a 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 [...] è importante essere in classe in 2 per cui per me l'osservazione è utile perché comunque già anche nell'immediato ... 2 parole scambiate ... c'è un certo isolamento quando c'è l'adulto in classe coi bambini. [...] con le colleghe parliamo molto [...] però è sempre comunque un contesto al di fuori. 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 se vede che appunto alcune cose non le fa. Poi ci possono essere tutte le motivazioni di questa terra, però è così, la valutazione fai fatica a farla e fai fatica a riceverla. 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. Penso che sia stato utile nell'arco di questi 2 anni, sono stati 2 anni molto diversi [...] per me è utile. [...] Se le osservazioni e le valutazioni continuano, se si riuscissero a estendere, servirebbe perché è anche una specie di supervisione del nostro lavoro che non abbiamo, non è prevista».

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 avvalorata la 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 forma-

lizzare 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 manifestando una forte necessità di poter usufruire di uno strumento, non strutturato, paragonabile a un diario di bordo.

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 e interesse nell'aver partecipato alla ricerca:

«comunque è sempre un piacere. [...] Ne parlavo prima con le colleghe perché mi è venuta un po' l'ansia ...chissà se mi promuovono o mi bocciano (ridendo). E dicevo guarda che questo percorso di osservazione e valutazione comunque è utile e sarebbe utilissimo. 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 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. Fosse per me lo renderei obbligatorio, non ma non sto scherzando, [...] sono il mio unico referente capito?! [...] Ed è formativa questa cosa qua piuttosto che perdere delle ore con quegli aggiornamenti obbligatori [...] è una cosa che ti viene imposta dall'alto... ed è molto 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 a essere tanto utile (riferendosi alle esperienze valutative condotte negli anni 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, 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 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 sull'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 l'ha ritenuto molto 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 l'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 fun-

zione formativa dello strumento sia stata verificata, benché non in modo esauritivo.

Si tratta, nello specifico, della seconda ipotesi definita nel disegno della ricerca: 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, pertanto si rende 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 e 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 a un docente di essere sottoposto a 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 e 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 "istruzione", sia essa iniziale che durante il servizio prestato nelle istituzioni scolastiche, in grado di aprire spazi innovativi 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 10 anni. 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 dirigente, 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 a 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 quali operazioni ha messo in atto 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 è 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, purché 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 inoltre 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 a una lettura dei dati proficua. 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 gioco.

Gli aspetti negativi legati alle riprese audio e video sembrano tuttavia essere notevolmente inferiori rispetto a quanto di positivo si può ricavare da esse.

Van der Marne (2003) precisa che l'analisi delle registrazioni video assume una particolare rilevanza poiché la traccia ottenuta attraverso la ripresa è una

rappresentazione, il più simile possibile, di ciò che è accaduto nel tempo e nello spazio, fornisce 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 a un miglioramento e 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.

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.

Uno studio che ha utilizzato tale metodologia d'indagine è quello realizzato da un gruppo di ricercatori francesi: Jeannin, Veillard e Tiberghien (2011), dal quale emerge sensibilmente l'importanza dell'utilizzo dei video nella formazione dei docenti.

Essi si sono occupati di creare e diffondere strumenti e risorse utili all'insegnamento nella scuola secondaria, mediante la predisposizione di sequenze d'insegnamento conformi ai programmi nazionali, accompagnate da attività e osservazioni realizzate anche tramite 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.

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 (Allen, 1967; Cooper & Allen, 1970; Micheletta, 2014, approfondita nel paragrafo 4.4).

Le potenzialità di questa metodologia sono legate alla possibilità, per i docenti, di lavorare in situazioni concrete e, nello stesso tempo, poter ricevere feedback che consentano 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 s'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, nell'ottica di una 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 descritta in questo volume 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, rendono infatti evidente 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 stato 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.

Un attento esame della problematica della ricerca e l'esplorazione del contesto nel quale è stata successivamente sviluppata, ha dato vita alle seguenti 3 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, 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 e ultima ipotesi non è stata verificata all'interno del percorso di ricerca attuato, ma ci si propone di controllarla con un eventuale sperimentazione successiva. 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 volto 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 a 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 la promozione di un effettivo processo di miglioramento delle prassi didattiche, della qualità del contesto e della professionalità insegnante, rimanda a un lavoro di ricerca successivo, non concludibile con la sperimentazione sviluppata.

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.

Sarà 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 I, mentre altri sembravano essere scontati per una classe V. 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.

All'opposto, l'indicatore riferito alla co-costruzione delle regole risulta essere idoneo per le prime classi mentre si da per scontato con una classe IV.

– *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 questa carenza negli incontri di restituzione. Durante la riflessione avvenuta con l'insegnante A, ad esempio, il ricercatore ha riferito che l'analisi dei dati mostrava una mancanza di informazioni relative ad alcune categorie. Ella ha puntualizzato che tale assenza potrebbe derivare dall'estemporaneità dell'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.

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 attuate. 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 a una ripetitività, a 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 utilizzato in etero valutazione non si può prevedere un tempo di osservazione troppo 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 in

precedenza, 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 alla ricerca descritta per approfondire anche tali aspetti. Ci si auspica, tuttavia, di inserire gli aspetti non verbali e quelli legati alla comunicazione in un percorso di ricerca successivo, avvalendosi di esperti 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 e 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 a esso un quadro olistico, anche se non esaustivo, delle azioni che mette in atto, innescando un processo riflessivo, funzionale al miglioramento dell'agire professionale.

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 e 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 e 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 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 gli insegnanti 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 (2013), il quale evidenzia che l'utilizzo di più strumenti e più valutatori è necessario 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.

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 e 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 qualificato ad attuare una valutazione dei docenti; attenzione che purtroppo non è sostenuta da investimenti economici in grado di garantire tale formazione.

Tuttavia si prospetta la necessità di proseguire nella ricerca con l'utilizzo di almeno 2 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 a 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 consona e fruttuosa costringere i docenti a 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 pre-

senza 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 e 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 a 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, a 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.

BIBLIOGRAFIA

- Allen, D. W. (1967). *Micro-teaching, a description*. Stranford: University Press.
- Amplatz, C. (1999). *Osservare la comunicazione educativa*. Lecce: Pensa multimedia.
- Baldacci, M. (2004). *I modelli della didattica*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o Individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Becchi, E. (1997). *Sperimentare nella scuola: storia, problemi, prospettive*. Firenze: La nuova Italia.
- Becchi, E. & Bondioli, A. (Eds.) (1997). *Valutare e valutarsi*. Bergamo: Junior.
- 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.
- 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.
- Block, J. H. (1975). *Scuola, società e Mastery Learning*. Torino: Loescher.
- Bloom, S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bondioli, A. & Ferrari, M. (Eds.) (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Bergamo: Junior.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University 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.
- Capperucci, D. (Ed.) (2011). *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*. Milano: Franco Angeli.
- Castoldi, M. (2002). *L'efficacia dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.

- 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.
- 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 (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 (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*.
- Commissione europea (2015). *Assuring quality in education: policies and approaches to school evaluation in europe*. Eurydice Report.
- Commissione europea (2018). *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 22 maggio del 2018.
- Costa, M. (2011). *Il valore oltre la competenza*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Danielson, C. (2011/2013). *The Framework for Teaching Evaluation Instrument. 2011/2013 Edition*. Princeton: The Danielson Group.
- 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.
- 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. (1872). *The Expression of the emotions in man and Animals*. London: John Murray.
- De Landsheere, G. (1971). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris: Colin-Bourrelier.
- Dewey, J. (1916). *Democrazia e educazione* (tr. It. 1972). Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione* (tr. It.1951). Firenze: La nuova Italia.
- Dewey, J. (1976). *Scuola e società*. Firenze: La nuova Italia.
- D'Odorico, L. & Cassibba, R. (2001). *Osservare per educare*. Milano: Carocci.
- Domenici, G. (1993). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma: Laterza.

- Domenici, G., Biasi, V., Ciraci, A.M. (2014). Formazione e-learning degli insegnanti e pensiero creativo, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, n. 10, pp. 189-218.
- 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.
- 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. & Vannini, I. (2015). *PraDISI. La valutazione formativa delle Prassi Didattiche dell'Insegnante di Scuola dell'Infanzia: osservare per riprogettare*. Milano: Franco Angeli.
- 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. (2001). *Gaquis. Griglia di Analisi della Qualità Intrinseca della Scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Fetterman, D. M. (2000). Steps of empowerment evaluation. In D. L. Stufflebeam et al. (Eds.), *Evaluation models*, Boston: Kluwer publisher.
- 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. & Pinto Minerva, F. (1998). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Galliani, L. (2014). La valutazione di sistema tra accountability e improvement. In A. M. Notti (Ed.), *A scuola di valutazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Gattullo, M. (1967). *Didattica e docimologia. Misurazione e valutazione nella scuola*. Roma: Armando.
- 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. & 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.

- Hadji, C. (1995). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: La scuola.
- 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.
- 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.
- 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, A. (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.
- Milani, L. (2020). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: Scholé.
- Milani, L. (2000). Le competenze specifiche del mestiere di docente. *Scuola italiana moderna*, n. 19, pp. 4-6.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta: riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: R. Cortina.
- 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 (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013). *Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD Publishing.
- Olmetti, D. (2009). *Il metodo osservativo nei contesti educativi*. Roma: Monolite.
- 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. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Petracca, C., Sacchi, G.C. (2002). *Progettazione e valutazione nella scuola dell'autonomia*. Milano: Franco Angeli.
- 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.
- Postic, M. & De Ketele, J. M. (1993). *Osservare le situazioni educative. I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*. Torino: SEI.
- Richards, J. C. & Farrell, T. S. C. (2011). *Practice teaching. A reflective approach*. Cambridge: University press.
- 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.
- Rousseau, J. J. (1762). *Émile ou De l'éducation*. Paris: Garnier.
- 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.
- 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.
- Torre, E. & Ricchiardi, P. (2007). *Le competenze dell'insegnante. Strumenti e percorsi di autovalutazione*. Trento: Erickson.
- 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. (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. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.

APPENDICE

Allegato A – Griglia per l'osservazione del contesto classe

Scuola Classe Data Orario
Insegnante Materia N. bb presenti

	1° Ora			2° Ora		
	SÌ	SOLO IN PARTE	NO	SÌ	SOLO IN PARTE	NO
A - TEMPI						
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 suc-						

cessiva, attende che tutti abbiano completato la precedente (proponendo attività diversificate per chi ha già terminato)						
B - SPAZI						
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						
C - MATERIALI						
1. Sono presenti in aula materiali relativi all'ambito: - linguistico/L2 (libri, vocabolari, ...);						
- matematico-scientifico (regoli, cubi di legno, ...);						
- storico-geografico (linee del tempo, mappe, mappamondo, ...);						
- artistico (lettore cd, strumenti, tempere, acquerelli, ...)						
2. È presente una pluralità e varietà di materiali (strutturati, non strutturati, di recupero, ...) che possono essere costruiti e modificati durante l'interazione didattica						
3. I materiali sono accessibili, organizzati in modo pertinente, selezionati, funzionali, dimensionati relativamente al numero di alunni che ne fruiscono						
4. L'insegnante utilizza diversi materiali durante l'attività didattica						
5. Sono presenti tecnologie fruibili dai bambini,						

quali LIM, pc, stampante, ...						
D - GESTIONE DELLE RELAZIONI E DELLA DISCIPLINA IN CLASSE						
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.

Attività di recupero

27. Attività di recupero diversificate per livello di apprendimento;
28. Attività di recupero proposte per l'intero gruppo classe.

Gioco (possibile registrazione come "elemento trasversale")

29. Gioco libero all'interno della classe;
30. Gioco libero in giardino/salone.

Elementi trasversali

31. Conversazione libera tra insegnante e allievi;
32. Richiami su regole disciplinari in grande gruppo (livello di autocontrollo dell'insegnante: alto, medio, basso);
33. Richiami su regole disciplinari con singoli allievi (livello di autocontrollo dell'insegnante: alto, medio, basso).

Ulteriori attività non segnalate (assegnare numero progressivo)

Scuola Classe Data Orario
 Insegnante Materia N. bb presenti

ORARIO	CODICE	ELEMENTI TRASVERSALI	NOTE

NOTE:

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?”

L'INSEGNANTE METTE IN ATTO LE SEGUENTI PRASSI? IN QUALE INTERVALLO TEMPORALE		'	'	'	'	'	'	'	'
		3	6	9	1	1	1	2	2
		0	0	0	2	5	8	1	4
		0			0	0	0	0	0
Presentazione dell'attività									
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 po' di impegno ci riuscirete” ...).								

es: risolvere diversamente lo stesso problema, utilizzare colori/penne differenti, ...).

35. *L'insegnante ha predisposto attività di recupero in seguito a prove di valutazione?* SÌ NO

Comportamenti non presenti nella check list:

Modalità d'uso di strumenti e materiali

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*

	<i>alcune fasi dell'attività, comunicandole agli allievi? SÌ □ NO □</i>							
Restituzione	50. <i>L'insegnante fornisce tempo sufficiente/adeguato affinché tutti gli allievi possano terminare la propria prova? SÌ □ NO □</i>							
	51. <i>Discute con gli allievi degli errori (ad es: esamina gli errori più frequenti e chiede agli allievi di ragionare sulla risposta data, ...).</i>							
	52. <i>Analizza e discute gli errori degli allievi che hanno avuto più difficoltà.</i>							
	53. <i>L'insegnante evita qualunque etichettamento o pubblicazione degli errori in relazione all'insuccesso degli allievi? SÌ □ NO □</i>							
Correzione (visualizzazione della prova)	54. <i>L'insegnante restituisce le prove corrette in un tempo congruo (entro 4-5 giorni)? (Chiedere all'insegnante quando ha somministrato la prova) SÌ □ NO □</i>							
	55. <i>L'insegnante corregge le prove in modo analitico, evidenziando aspetti corretti e aspetti non corretti? SÌ □ NO □</i>							
	56. <i>L'insegnante si premura di scrivere sulle prove un commento analitico della prestazione dell'allievo? SÌ □ NO □</i>							
	57. <i>L'insegnante evita di attribuire un voto o un commento valutativo generico (ad es: molto bravo, appena sufficiente, ...)? SÌ □ NO □</i>							
58. <i>Se nessuno dei comportamenti è presente: l'insegnante si accerta della comprensione degli argomenti facendo domande orali al gruppo classe, in modo estemporaneo? SÌ □ NO □</i>								
59. <i>Se sì, L'insegnante registra le risposte date dagli allievi? SÌ □ NO □</i>								
<i>Comportamenti non presenti nella check list:</i>								
Valutazione Sommativa – Prova scritta								
<i>L'insegnante somministra la prova dopo un periodo di attività di giorni</i>								
60. <i>Ha effettuato attività didattiche differenziate, per gruppi di allievi che hanno presentato difficoltà simili? SÌ □ NO □</i>								
<i>Se sì, quali?</i>								
Somministrazione	61. <i>Condivide con gli allievi gli obiettivi della prova.</i>							
	62. <i>Condivide con gli allievi i criteri di valutazione della prova.</i>							
	63. <i>Si accerta con domande che gli allievi abbiano compreso quali sono gli obiettivi della prova.</i>							
	64. <i>Presenta chiaramente le modalità di compilazione della prova.</i>							
	65. <i>Esplicita quale punteggio viene assegnato ad ogni quesito contenuto nella prova.</i>							
	66. <i>Fa sì che la prova si svolga in un clima rilassato e sereno.</i>							

Valutazione - restituzione	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.																			
	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.																			
	91. Se utilizza uno strumento per registrare le risposte date dall'allievo, si tratta di uno strumento narrativo o strutturato? Narrativo <input type="checkbox"/> Strutturato <input type="checkbox"/>																			
92. <i>L'insegnante evita qualunque etichettamento o pubblicizzazione degli errori in relazione all'insuccesso degli allievi?</i> SÌ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>																				
<i>Comportamenti non presenti nella check list:</i>																				
Lavoro in gruppo																				
93. <i>Si tratta di un lavoro di recupero/potenziamento in seguito ad una valutazione formativa o sommativa?</i> SÌ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>																				
94. <i>L'insegnante ha dato alcune consegne relativamente al lavoro di gruppo?</i> SÌ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> <i>Se sì, quali?</i>																				
95. <i>L'insegnante ha diviso gli allievi in gruppi e stabilito i ruoli?</i> SÌ <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.																			
	102. Fornisce una consegna chiara.																			

Personalizzazione-Attività laboratoriali

Luogo	136. Dentro alla classe.										
	137. Fuori dalla classe.										
Materiali	138. Coinvolge gli allievi nell'uso 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 socio cognitivi.										
	148. Mantiene alta la motivazione degli allievi con apprezzamenti positivi su quanto stanno facendo.										
149. <i>L'insegnante evita di interrompere l'attività degli allievi con delle verifiche o con semplici domande?</i> SÌ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>											
150. <i>L'insegnante evita di fare commenti valutativi durante lo svolgimento dell'attività?</i> SÌ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>											
<i>Comportamenti non presenti nella check list:</i>											

NOTE:

Indicatori evidenziati riguardano i dati relativi all'organizzazione del setting da parte dell'insegnante e non hanno funzione valutativa.

Finito di stampare nel mese di maggio 2024
per i tipi di Bologna University Press

