

Far emergere le credenze degli insegnanti per costruire una formazione professionale efficace

Exposing teachers' beliefs to design effective professional development

Laura Landi¹

Università di Modena e Reggio Emilia

Sintesi

La formazione per insegnanti in servizio, anche nelle forme di percorsi altamente riflessivi come quelli di Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) non sempre porta risultati soddisfacenti in termini di cambiamenti nelle pratiche. Le idee implicite degli insegnanti² possono influenzare in modo significativo il tipo di formazione necessaria per sostenere veri cambiamenti nelle metodologie didattiche. Il presente lavoro presenta la versione iniziale di uno strumento volto a delineare i profili degli insegnanti in base all'idea di conoscenza come trasmessa o auto-costruita e dell'apprendimento come impresa individuale o sociale. I risultati rivelano che le convinzioni degli insegnanti in questi ambiti sono interconnesse con altri fattori, come le conoscenze sui presupposti della valutazione, l'utilizzo di metodologie di valutazione e insegnamento e l'adattamento ai cambiamenti. Saranno discusse alcune modalità per tenere conto di queste idee implicite e strutturare una formazione più efficace.

Parole chiave: Sviluppo professionale dei docenti; Formati pedagogici; Belief di insegnamento e apprendimento; Profilo tendenziale dei docenti.

Abstract

Training programs for in-service teachers, including highly reflective approaches such as research-based training (Asquini, 2018), do not consistently yield satisfactory outcomes in terms of inducing substantive shifts in teaching methodologies. Teachers' beliefs and perspectives regarding teaching and learning play a crucial role in shaping the nature of the training necessary to facilitate authentic pedagogical change. This study introduces a pilot instrument designed to delineate teachers' trend profiles based on their conceptualizations of knowledge—as either transmitted to learners or self-constructed—and their perceptions of learning—as either an individual or social process. The findings indicate that the profiles identified through this tool are interconnected with other factors, such as understanding assessment, utilizing assessment and teaching methodologies, and adapting to changes. The research suggests how trainers can leverage these findings to design more effective professional development interventions.

Keywords: Teachers' professional development; Pedagogical format; Beliefs on teaching and learning; Teachers' trend profiles.

¹ laura.landi@unimore.it

² Nel presente documento, per ragioni di semplicità e fluidità espositiva, si fa uso del maschile sovraesteso, intendendolo come genere neutro e inclusivo.

1. Introduzione

La letteratura su formati pedagogici e *habitus* conferma che anche gli insegnanti, in quanto professionisti in azione (Schön, 1993), fondano il loro lavoro su cornici di riferimento, spesso basate su assunti di cui non sono consapevoli (Perrenoud, in Altet *et al.*, 2006; Pentucci, 2018; Bordieau, 2013). In mancanza di questi assunti impliciti e senza cambiamenti nei quadri organizzativi e nelle cornici di significato, si rischia di attuare una formazione professionale che produce semplicemente “innovazione senza cambiamento” (Barnes in Russell & Mumby (eds.), 1992). Gli insegnanti possiedono diversi *habitus* e formati pedagogici e diverse idee di insegnamento e apprendimento. La formazione di solito riconosce questa eterogeneità e lavora intorno ad essa, cercando di innescare un apprendimento trasformativo (Mezirow, 2016) o guidando gli insegnanti ad attuare cambiamenti nelle pratiche e a riflettere sulle motivazioni solo dopo averne constatato l'efficacia (Guskey, 2002). Queste soluzioni considerano la riflessione o la dimostrazione di efficacia come dispositivi utili a portare tutti gli insegnanti sulla stessa lunghezza d'onda e quindi in grado di adottare cambiamenti e trasformazioni (Mortari, 2009). Tuttavia, la letteratura mostra che i risultati relativi ai cambiamenti nella didattica e nelle convinzioni degli insegnanti non sono sempre soddisfacenti (Villegas-Reimers, 2003; Borko, 2004; Postholm, 2012).

Il presente lavoro si propone di contribuire a colmare questa lacuna. L'*habitus* e i formati pedagogici possono essere rilevati solo attraverso l'osservazione o emergere dalla rinnovata consapevolezza degli insegnanti. Tuttavia, come vedremo, le idee preconcepite degli insegnanti sull'insegnamento e sull'apprendimento possono essere utilizzate come proxy per loro. Se i formatori riuscissero a scoprirle prima della formazione, potrebbero progettare corsi di sviluppo professionale più efficaci.

Il cambiamento nelle modalità valutative (OM 172/2020) ha originato questa ricerca sui preconcetti e sull'atteggiamento degli insegnanti nei confronti del cambiamento. Nel 2020 il sistema di valutazione degli apprendimenti delle scuole primarie italiane è passato da una scala di voti da 1 a 10 a una valutazione criteriale. Gli insegnanti

dovevano definire obiettivi di apprendimento specifici, da esplicitare anche nel documento di valutazione e raccogliere dati per determinarne l'acquisizione. In base all'autonomia degli studenti, all'uso delle risorse, alle prestazioni in situazioni note e non note e alla continuità nella manifestazione dell'apprendimento, si caratterizzavano quattro livelli: avanzato, intermedio, base, di prima acquisizione. La valutazione criteriale implica un cambiamento nella progettazione didattica e nella raccolta delle evidenze di apprendimento (Nigris & Agrusti, 2021; Agrusti, 2021). I percorsi di formazione professionali necessari ad applicare l'ordinanza sono quindi diventati opportunità per innescare cambiamenti nella progettazione didattica degli insegnanti. Il percorso formativo, organizzato dall'autrice del presente contributo e alla prof.ssa Chiara Bertolini, ha fornito l'opportunità di indagare le idee degli insegnanti sull'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione e la loro connessione con l'efficacia dello sviluppo professionale (Landi & Bertolini, 2023).

Le idee implicite sull'insegnamento e sull'apprendimento che gli insegnanti hanno sviluppato nel corso degli anni scolastici influenzano potentemente il loro atteggiamento in classe (Barnes, 1992). Esse rappresentano da molti punti di vista la spina dorsale che sostiene e qualifica tutte le altre convinzioni professionali e ne assicura la coerenza. James (2022) sostiene la necessità che l'educazione si basi su un quadro coerente:

«L'istruzione, a qualsiasi livello, dai primi anni di vita, all'apprendimento degli adulti, deve partire da una chiara concezione di obiettivi e finalità, per poi procedere alla creazione di curricula e opportunità di apprendimento coerenti con tali obiettivi. Anche le modalità di valutazione del raggiungimento di tali obiettivi (valutazione dell'apprendimento) o le modalità di valutazione che contribuiscono all'apprendimento (valutazione per l'apprendimento) devono servire questi scopi educativi. Pertanto, gli obiettivi educativi, i curricula, le pratiche pedagogiche, le concezioni dell'apprendimento e la valutazione devono essere allineati» (p. 2).

La stessa James identifica tre diverse visioni dell'insegnamento e dell'apprendimento che hanno forti implicazioni non solo sulla progettazione didattica, ma anche sugli strumenti e sulle strategie di valutazione. La prima visione è tra-

dizionale e vede l'apprendimento come un processo di raccolta di conoscenze trasmesse da un insegnante saggio agli studenti che devono assorbirle. Esiste una seconda posizione che vede l'apprendimento come un processo di creazione di significato individuale, durante il quale l'allievo costruisce e specifica i propri modelli mentali di funzionamento del mondo per interpretare nuove informazioni. Secondo la terza idea, la conoscenza viene costruita dall'allievo attraverso l'interazione sociale, interazione che modifica il contesto e porta a cambiamenti nel pensiero e nella comprensione del discente.

Gli insegnanti potrebbero trovare difficile esprimere le loro idee sull'insegnamento e sull'apprendimento per diverse ragioni. Potrebbero considerare socialmente più accettabile una certa idea di insegnamento e apprendimento, ma non condividerla. Oppure potrebbero aver appreso una certa visione teorica durante gli studi, ma non aver sviluppato le strategie pratiche necessarie per applicarla. Inoltre, potrebbero non aver riflettuto sulle implicazioni di certe teorie e vivere la loro pratica come avulsa dagli aspetti teorici. Pertanto, le domande dirette spesso non forniscono un quadro coerente delle convinzioni degli insegnanti. D'altra parte, queste convinzioni possono avere una forte influenza sul modo in cui gli insegnanti percepiscono la formazione, sul modo in cui accettano i cambiamenti e sul modo in cui applicano o meno ciò che hanno appreso (Villagas-Reimers, 2003; Barnes, 1992; Desimone, 2009; Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Sims & Fletcher-Wood, 2021). Poiché *habitus* e convinzioni si sviluppano attraverso l'interazione sociale, è importante indagare sia la dimensione individuale che quella sociale, per determinare l'influenza del luogo di lavoro sulla mentalità degli insegnanti (Bordieau, 2013; Altet *et al.*, 2006).

2. Disegno della ricerca

Questo contributo presenta una parte di una ricerca più ampia sulla formazione professionale efficace. Di fronte alla sfida di formare i docenti ai cambiamenti resi necessari per implementare la OM172, si è cercato di indagarne preliminarmente le rappresentazioni pedagogiche e il legame tra queste e la reazione al cambiamento nella

modalità valutativa. Obiettivo ultimo era individuare dispositivi formativi efficaci a seconda di tali rappresentazioni pedagogiche.

L'ipotesi è che le domande dirette non possano servire a far emergere le idee profonde su insegnamento e apprendimento, ma solo a riportare le narrative che i docenti ritengono più consoni. Si è cercato, quindi, un mezzo più efficace per far emergere gli impliciti attraverso un questionario con domande chiuse e alcune domande aperte che vedremo. La codifica delle risposte ha portato alla costruzione di profili tendenziali dei docenti che sono stati confrontati, attraverso la distribuzione del chi quadrato, con le altre risposte per capire se aspetti anagrafici influenzino il profilo del docente, mentre si connotino idee sulla valutazione e sui cambiamenti richiesti dall'ordinanza simili per docenti dello stesso profilo.

L'indagine comprendeva domande a risposta chiusa riguardanti informazioni personali e le idee degli insegnanti sulle strategie didattiche e sulla valutazione, comprese le metodologie, gli strumenti e la comprensione della riforma (Tab. 1). Per l'analisi statistica gli anni di insegnamento sono stati suddivisi in 5 gruppi: da 1 a 3 anni, da 4 a 6 anni, da 7 a 18 anni, da 19 a 30 anni, da 31 a 40 anni, secondo il ciclo di vita professionale di Huberman (1989). Per quanto riguarda l'autoefficacia, abbiamo scelto di concentrarci sulla percezione degli insegnanti rispetto agli elementi che influenzano l'apprendimento: l'azione dei docenti, l'ambiente o caratteristiche degli studenti come il talento o la fortuna (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Altre domande hanno esplorato l'idea che gli insegnanti hanno della valutazione, la scelta delle strategie didattiche e degli strumenti di valutazione prima e dopo l'introduzione della riforma e i bisogni di formazione percepiti. All'indagine hanno partecipato 99 insegnanti di scuola primaria di quattro diversi Istituti Comprensivi. Si tratta di un'indagine esplorativa con un campione di docenti non rappresentativo.

La sezione 2 del questionario prevedeva sei domande aperte, realizzate adattando la metodologia del Draw-A-Science-Teacher-Test (DASTT) (Thomas *et al.*, 2001). Il DASTT invita gli insegnanti a raffigurare se stessi nell'ambiente della loro classe mentre insegnano, le scelte dei docenti rispetto ad attività proposte, setting, le proprie azioni e quelle degli studenti danno indicazioni importanti sulle idee implicite di insegnamento ed apprendimento.

I disegni del DASTT vengono analizzati utilizzando una lista di controllo: la presenza di elementi tradizionali dell'insegnamento ottiene punteggi più alti, indicando un approccio all'insegnamento e all'apprendimento più incentrato sull'insegnante. I disegni ricevono un punto ciascuno se gli insegnanti nel disegno mostrano agli studenti esperimenti o attività; o svolgono una lezione frontale; se usano ausili visivi; se sono in posizione centrale e se hanno una postura eretta (per un totale di cinque punti). Ci sono altri tre punti se gli studenti guardano e ascoltano, se rispondono alle domande dell'insegnante

o del testo e se sono seduti. Per quanto riguarda l'ambiente, c'è un punto a testa se i banchi sono disposti in fila, se il banco dell'insegnante è posizionato di fronte all'aula; se ci sono attrezzature sul banco dell'insegnante; se ci sono simboli dell'insegnamento (es. lavagna, LIM) o della conoscenza dei contenuti (es. abecedario). I disegni che ottengono un punteggio da 0 a 4 rappresentano un'idea di insegnamento più centrata sullo studente, mentre i punteggi da 7 a 13 rappresentano un'idea di insegnamento centrata sull'insegnante. I punteggi 5 e 6 sono intermedi e non definibili (idem).

<i>Sezione 1</i> Anagrafica	• Da quanti anni insegna complessivamente? • Qual è il suo titolo di studio? • Qual è la sua posizione attuale? • Indichi le discipline che ha insegnato principalmente nella sua carriera lavorativa.	domande a risposta multipla
<i>Sezione 3</i> Auto-efficacia	Quanto spesso ha pensato: • Se la famiglia non sostiene l'apprendimento, la scuola può fare ben poco per aiutare gli studenti. • Gli studenti, per avere successo a scuola, devono avere talento. • Con molto impegno, posso sostenere efficacemente il percorso di apprendimento anche degli studenti più in difficoltà. • Se uno studente ha successo a scuola, dipende molto dalla fortuna.	item auto-ancorati (1 quasi mai – 6 per quasi sempre)
<i>Sezione 4</i> Ruolo della valutazione	• Qual è il ruolo principale della valutazione? (Stabilire i livelli di competenza degli studenti; rafforzare la consapevolezza negli studenti sui propri livelli di apprendimento; presentare alle famiglie un quadro dell'apprendimento dei loro figli; fornire indicatori dell'efficacia dell'insegnamento al sistema scolastico nazionale; premiare gli studenti migliori; fornire informazioni agli insegnanti per modificare la loro proposta didattica; valorizzare gli studenti).	domanda a scelta multipla
Consapevolezza sulla valutazione	• La valutazione è un processo di raccolta di informazioni sul singolo studente e di interpretazione dei suoi progressi. • La valutazione è parte integrante del processo didattico. • Il misurare e il valutare sono due processi distinti nella prassi didattica. • La valutazione condivisa e collegiale è un obiettivo difficile da raggiungere. • Scelgo i diversi strumenti di verifica in modo funzionale e coerente agli obiettivi. • Attribuire voti agli studenti contribuisce a creare un clima di classe competitivo.	Item auto-ancorati (1 completamente in disaccordo – 6 in totale accordo)

<i>Metodologie per la didattica e la valutazione prima e dopo l'implementazione della nuova legislazione</i>	• Prove di valutazione scritte con consegne aperte a più soluzioni • Prove scritte a risposte chiuse • Interrogazioni orali • Autovalutazione degli studenti sul proprio apprendimento • Osservazione degli studenti mentre lavorano su compiti specifici • Analisi dei contributi degli studenti nel corso di conversazioni/discussioni • Comunicare chiaramente gli obiettivi di ciascuna lezione agli studenti • Proporre consegne individuali • Chiedere agli studenti di spiegare il ragionamento seguito per affrontare un compito • Presentare nuovi argomenti con spiegazioni orali • Collegare gli argomenti disciplinari con la vita reale (ad esempio attraverso compiti di realtà, presentazioni di storie vissute...) • Restituire individualmente la prova (compito, esercizio...) di ciascuno studente con commenti puntuali al suo percorso di apprendimento (feedback) • Dare esercizi per consolidare l'acquisizione delle tecniche • Dare compiti aperti e incoraggiare a portarli a termine seguendo strade diverse • Preparare allo studio con domande guida che poi utilizza per verificare gli apprendimenti • Offrire occasioni per lavorare a coppie/in gruppo	3 scale auto-ancoranti (1 quasi mai – 6 quasi sempre) ognuna con 16 item
<i>Bisogni formativi</i>	• Di seguito troverà alcune competenze professionali rese necessarie dalla nuova legge, in quali si sente più competente? (Usare una varietà di strategie di valutazione; comunicare agli studenti gli obiettivi di ogni lezione; fornire agli studenti un feedback circostanziato; sintetizzare le osservazioni e le valutazioni delle singole prove nell'indicazione di un livello alla fine del trimestre; preparare attività didattiche per lavorare sull'apprendimento e allo stesso tempo raccogliere prove per la valutazione; rimodulare gli interventi didattici in base alle prove raccolte sull'apprendimento; adattare le lezioni al livello dei singoli studenti; valutare la comprensione degli studenti; porre agli studenti domande efficaci; usare strategie didattiche multiple).	1 scelta multipla (max 3 scelte)

Tab. 1 - Parti del questionario con domande chiuse.

Prendendo spunto dal lavoro di Thomas, gli studiosi Markic e Eiks hanno condotto un'analisi puntuale dei disegni basata su informazioni emergenti e hanno identificato tre aree chiave: Credenze sull'organizzazione della classe, credenze sugli obiettivi didattici e credenze epistemologiche (2015). Hanno stabilito una scala a

5 punti per ciascuna area, che va da -2 (classe tradizionale fortemente incentrata sull'insegnante) a +2 (apprendimento costruttivo fortemente incentrato sullo studente).

Chiedere ai docenti di spiegare i propri disegni ha consentito di costruire un sistema di codifica con più sfumature (Tab. 2). Le strategie didattiche

Beliefs about classroom organization	-2	Strongly teacher-centered: The teacher is at the center of any activity, dominates any activity, lectures, and uses media to focus students' attention
	-1	Rather teacher-centered: The teacher is at the center of the activity but interacts with the students; she/he requires short answers from students but dominates and supervises every activity in the classroom
	0	Neither ... nor: Teacher- and student-centered activities are in balance; the teacher shifts from teacher- to student-centered teaching
	1	Rather student-centered: Student activities are at the core, but teacher initiates and controls all student activities
	2	Strongly student-centered: Student activities are at the core; students are at least partially able to choose and control their own activities
Beliefs about teaching objectives	-2	Exclusively content-structure focused: Learning content knowledge is the central objective
	-1	Rather content-structure focused: Learning content is in the foreground, but some noncognitive objectives are targeted
	0	Neither ... nor: Learning about content and applications or noncognitive objectives is balanced; motivational objectives are possibly at the core
	1	Quite scientific literacy-oriented: Learning of competencies, problem-solving, and thinking in relevant contexts and other affective outcomes are important
	2	Strongly scientific literacy-oriented: Learning of competencies, problem-solving, and thinking in relevant contexts and other affective outcomes are the main focus of teaching
Epistemological beliefs	-2	Learning is receptive: Learning is passive and supervised; learning is a dissemination of information
	-1	Supervised learning with student-active phases: Learning follows a storyboard written by the teacher, conducted by the students, but organized and supervised by the teacher
	0	Supervised learning with elements of constructivism: Learning is supervised by the teacher but takes students' preconceptions into consideration or problem-solving is used; the learning process remains supervised
	1	Rather constructive learning: Learning is an autonomous and self-directed activity but is initiated and partially directed by the teacher
	2	Strongly constructive learning: Learning is an autonomous and self-directed activity and begins with students' ideas and initiatives

Tab. 2 - Scale e codifiche.
Fonte: Markic & Eilks (2015).

degli insegnanti, definite attraverso la scala delle convinzioni sull'organizzazione dell'aula, possono andare da quelle centrate sull'insegnante (-2) a quelle centrate sullo studente (+2). Al tempo stesso il valore della scala delle convinzioni sugli obiettivi didattici va a individuare da insegnanti che vedono i contenuti didattici al centro dell'obiettivo di apprendimento (-2), a insegnanti che vedono l'alfabetizzazione scientifica come scopo centrale dei processi di insegnamento-apprendimento (+2). Tra queste due scale si colloca quella delle convinzioni epistemologiche, in cui le convinzioni degli insegnanti vanno dalla conoscenza come trasmessa (-2) alla conoscenza come costruzione autonoma (+2). Lo stesso docente può

dimostrare valori diversi nelle tre scale andando a individuare profili differenti. La check-list originale del DASTT e le scale di Markic e Eilks sono state utilizzate in vari studi, e controllate attraverso confronti con la raccolta di narrative dei docenti che raccontassero il senso del disegno, oltre che validate con codifiche a doppio cieco.

Le difficoltà rispetto alla raccolta di disegni sono nate durante formazioni con un gran numero di insegnanti o a distanza. In questo setting il ricercatore non può chiarire dubbi e sostenere gli insegnanti, con un impatto sulla chiarezza dei disegni, diminuendo il numero di quelli che possono essere codificati. Inoltre, gli insegnanti italiani in generale non si sentono a proprio agio

nel disegnare e spesso cercano di usare immagini metaforiche, quindi non codificabili, invece di disegnare il loro reale ambiente di classe (Bertolini *et al.*, in stampa). Per poter raccogliere dati sulle credenze dei docenti anche durante formazioni online o con grandi gruppi, sono state ideate domande che potessero cogliere aspetti simili a quelli individuati dai disegni. Agli insegnanti sono state poste le seguenti domande:

1. Come comincia la lezione?
2. Cosa fa Lei nella parte centrale della lezione?
3. Cosa fanno gli studenti nella parte centrale della lezione?
4. Come sono posizionati gli studenti durante la lezione?

5. Dove sta Lei durante la lezione?

6. Come si conclude la lezione?

Le risposte degli insegnanti sono state analizzate attraverso un'analisi tematica (Braun *et al.*, 2006), combinando un approccio guidato dalla teoria (James, 2022; Markic *et al.*, 2015) a un approccio guidato dai dati. Questo processo ha portato all'identificazione di due macroaree che delineano le idee implicite degli insegnanti sull'insegnamento e l'apprendimento, riassumendo le tre prospettive di James in due continuum:

1. La prima scala *recepire o costruire* (descrittori in Tab. 3) si concentra sull'idea che gli insegnanti hanno dell'insegnamento e dell'apprendimento: da trasmissione di conoscenze che ha al centro l'insegnante, ad apprendimento che ha al centro lo studente e i suoi processi di

Punti	Titolo	Descrittore della codifica
1	Trasmissione pura - Devono recepire!	Il docente trasmette conoscenze, dirige senza nessun riferimento ai bambini. Se assegna il compito, non fa menzione di spiegazione o di controllo degli elaborati.
2	Trasmissione preoccupandosi - Hanno ascoltato?	Il docente trasmette conoscenze, dimostrando di essere consapevole che gli alunni debbano recepirle. Possibili segnali sono il riferimento a: motivazione, oppure all'attenzione, oppure al controllo di compiti, oppure a riprendere argomenti ed esplicitare il percorso di apprendimento. Il docente non parla esplicitamente di attivazione degli allievi. Se assegna il compito, lo spiega.
3	Trasmissione testando la comprensione - Hanno capito?	Il docente si pone nell'ottica di attuare una verifica/controllo attivo degli apprendimenti trasmessi prima di proseguire con le spiegazioni. Questa verifica può essere fatta attraverso domande, esercizi, esercitazioni, o sollecitando interventi generici degli allievi.
4	Attivazione autonoma - Hanno collegato con quello che sapevano?	Agli alunni è richiesta una attivazione e costruzione diretta del proprio sapere. Non più una semplice dimostrazione di aver capito o di saper applicare quanto ascoltato o letto. Possono essere attivazioni generiche di conoscenze o abilità pregresse, conversazioni, per trovare risposte e soluzioni o costruire prodotti.
5	Attivazione riflessiva e metacognitiva - Hanno riflettuto, analizzato, pensato a come imparano	Agli alunni è richiesta una attivazione a livello riflessivo e/o metacognitivo sugli apprendimenti.

Tab. 3 - Codifica della scala "recepire o costruire".

Punti	Titolo	Descrittore della codifica
1	<i>Nessuna relazione</i>	Nessuna menzione di attività con altri. Il docente si concentra su cosa fa lei/lui, senza indicare risposte o reazioni degli allievi; gli allievi lavorano da soli senza confronto con altri, oppure fruiscono individualmente di attività svolte insieme (es. lettura ad alta voce, ascolto...).
2	<i>Relazione docente-allievo, possibile interazione di gruppo</i>	Si fa riferimento alla relazione del docente con gli allievi, o legata ad attività generiche (lavoreremo) o individuali (rispondere a domande, correggere esercizi, ...) o con attività che potrebbero essere svolte sia dal gruppo sia da singoli col docente.
3	<i>Relazione di gruppo senza apprendimenti</i>	Si fa riferimento ad attività sociali svolte in gruppo che presuppongono interazione tra tutti i partecipanti senza specifico collegamento con attività scolastiche (Esempio: breve chiacchierata).
4	<i>Relazione legata agli apprendimenti</i>	Svolgimento in gruppo di attività scolastiche: (es. esercitazioni collettive); oppure attività di gruppo con riferimento agli apprendimenti, ad esempio per ripresa collettiva di apprendimenti precedenti. Il livello di coinvolgimento collettivo nella costruzione degli apprendimenti risulta generico.
5	<i>Costruzione sociale di significati e apprendimenti</i>	Ripresa collettiva di apprendimenti precedenti o attività di gruppo, facendo riferimento esplicito alla co-costruzione di significati e attivando riflessioni comuni.

Tab. 4 - Codifica della scala “da soli o insieme”.

costruzione delle conoscenze.

2. La seconda scala da *solì o insieme* (descrittori in Tab. 4) passa da un'idea di apprendimento come impresa individuale, in cui ogni persona impara da sola ed è responsabile della propria creazione di significato, all'apprendimento come impresa sociale, in cui si impara insieme sfruttando il valore emergente di scambio.

Le risposte alle domande 1, 2, 3 e 6 sono state codificate in base ai descrittori di entrambe le scale. Il punteggio combinato delle quattro risposte, che può variare da un minimo di 4 a un massimo di 20, dà la posizione dell'insegnante su quella scala. Per la prima scala *recepire o costruire* le narrazioni degli insegnanti che hanno 4 punti trasmettono l'idea dell'insegnamento come trasmissione della conoscenza agli studenti che devono assorbirla, mentre le narrazioni con 20 punti propongono l'insegnamento come un modo per facilitare i processi di piena consapevolezza e appropriazione

dell'apprendimento da parte del discente.

Rispetto alla seconda scala *da soli o insieme*, 4 punti sono per le narrazioni che non considerano nemmeno le relazioni in classe, mentre 20 sono per le narrazioni che restituiscono un'idea di apprendimento come impresa sociale in cui i significati sono costruiti collettivamente.

Per fornire un controllo preliminare sulle due nuove scale, le risposte sono state codificate anche con la check list DASTT (Thomas *et al.*, 2001), in versione rivista per considerare le differenze tra un disegno e una descrizione narrativa, e con le scale *Beliefs sull'organizzazione* e *Belief epistemologiche* di Markic e Eiks (2015). Si è esclusa la scala *Belief sugli obiettivi* perché questi elementi non potessero emergere dalle domande poste.

Per codificare le risposte utilizzando la DASTT-C è stato necessario analizzare tutti gli item per escludere o modificare quelli troppo dipendenti dall'ambiente che faticano a emergere da un discorso, ma vengono facilmente abbozzati in un disegno.

Dei cinque item incentrati sull'ambiente:

1. *I banchi sono disposti in file* è stato modificato in *Non c'è un riferimento esplicito a un'impostazione diversa né indicazione che la disposizione in file sia stata imposta dal distanziamento dovuto al COVID*.
2. *La cattedra si trova nella parte anteriore dell'aula* è stato mantenuto.
3. *Organizzazione laboratoriale (attrezzature sulla scrivania o sulla cattedra)* è stato escluso perché è improbabile che appaia nelle narrazioni.
4. *Simboli dell'insegnamento (ABC, lavagna, bacheche, ecc.):* tutte le espressioni che menzionano uno o più di questi simboli ricevono una spunta.
5. *Simboli della conoscenza scientifica (attrezzature scientifiche, strumenti di laboratorio, tabelle murali, ecc.):* sono stati esclusi in quanto gli insegnanti della scuola primaria possono insegnare una varietà di discipline.

Dei cinque item incentrati sul docente:

1. *Dimostrare esperimenti/attività* è stato escluso.
2. *Lezione frontale/direttive (l'insegnante parla)* è stato mantenuto.
3. *L'uso di ausili visivi (lavagna, lavagna luminosa e grafici)* è stato mantenuto.
4. *La posizione centrale (davanti alla classe)* è stato modificato in *posizione centrale con riferimenti espliciti alla scrivania del docente o alla lavagna o alla smartboard*.
5. *La postura eretta (non seduti o piegati)* è stato modificato in *nessun riferimento esplicito al camminare in classe o tra i banchi*.

Dei tre item incentrati sugli studenti:

1. *Osservano e ascoltano (o come suggerisce il comportamento dell'insegnante)* è stato mantenuto.
2. *Rispondono alle domande dell'insegnante o del testo* è stato mantenuto.
3. *La posizione seduta (o quella suggerita dall'arredamento dell'aula)* è stato modificato in *posizione frontale (non in gruppo)*.

Dopo questa revisione sono rimasti dieci item nella check-list, utilizzati per codificare le risposte degli insegnanti alle 6 domande aperte. I punteggi sono stati raggruppanti in 0-4 per una classe centrata sullo studente, 5 come indeterminato e 6-10 per una classe centrata sull'insegnante.

3. Risultati

99 docenti su posto comune, da quattro diversi Istituti Comprensivi (Ic1, 2, 3 e 4), hanno risposto al questionario: 23,2% da Ic1, 30,4% da Ic2, 26,3% da Ic3 e 20,1% da Ic4. Le rispondenti sono per la maggior parte negli anni più produttivi della carriera secondo il ciclo professionale di Huberman (1989): 13% ha 6 o meno anni di lavoro, 34,4% ha tra i 7 e i 18 anni, 38,5% tra 19 e 30 anni e 14,1% più di 31 anni. La maggioranza (59,6%) ha un titolo universitario. Scomponendo la percentuale per tipologie, il 42,5% ha completato un programma di 5 anni, 11,1% un programma di 3 anni, 6% un master. Invece, il 37,4% ha un diploma di scuola superiore.

La codifica delle domande aperte porta ad attribuire un punteggio tra 4 e 20 a ogni docente sia per la scala *ricepire o costruire*, che per la scala *da soli o insieme*.

Per la scala *ricepire o costruire* i punteggi degli intervistati (Fig. 1) vanno da 4 per gli insegnanti che vedono l'insegnamento come trasmissione di conoscenze a 17, che indica gli insegnanti con un'idea di conoscenza come costruzione personale degli studenti. La media è di 10,2 e 10 è il valore mediano, con il 50,5% degli intervistati che ha ottenuto un punteggio di 10 o inferiore. I 3

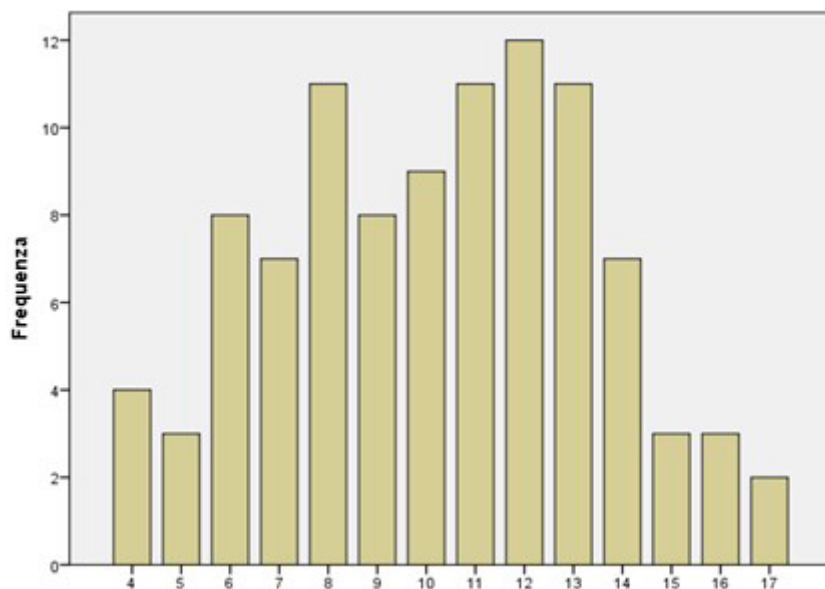


Fig. 1 - Frequenze per la scala "recepire o costruire".

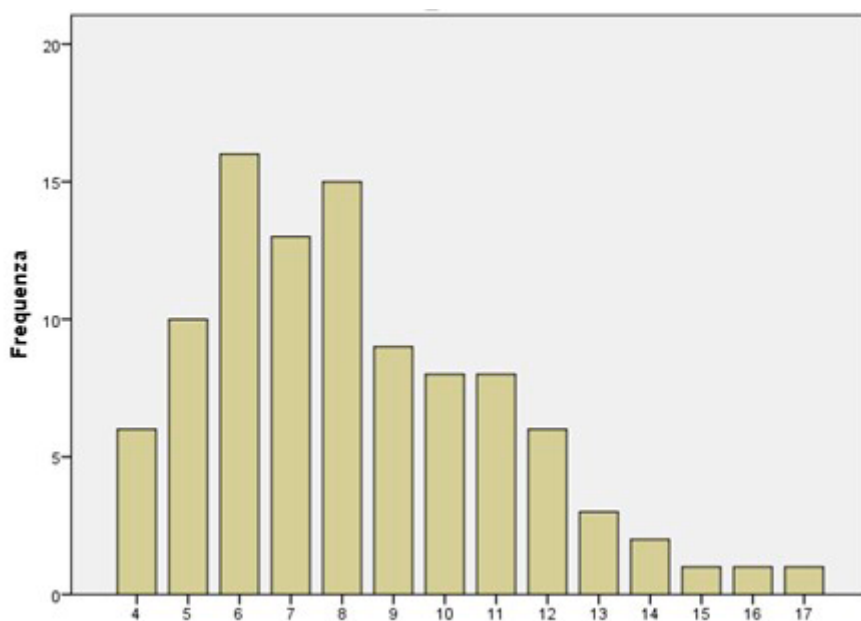


Fig. 2 - Frequenze per la scala "da soli o insieme".

punteggi combinati più alti sono attribuiti all'8% degli intervistati. Pertanto, la distribuzione è abbastanza centrale con una leggera predominanza dei punteggi più bassi.

Per la scala da soli o insieme i punteggi degli intervistati (Fig. 2) vanno da 4 per gli insegnanti che

vedono l'apprendimento come un processo individuale a 17, che indica gli insegnanti con un'idea più socio-costruttivista dell'apprendimento. La media è 8,2 e 8 è il valore mediano, con il 60,6% degli intervistati che ha ottenuto un punteggio di 8 o inferiore. I tre punteggi più alti (15, 16 e 17) sono

attribuiti al 3% degli intervistati. Pertanto, la distribuzione è sbilanciata verso i punteggi più bassi.

Queste distribuzioni sono coerenti con la DASTT-C modificata e con le scale Beliefs sull'organizzazione e Belief epistemologiche di Markic e Eiks. La Tab. 5 mostra correlazioni moderate tra tutte le scale. Come previsto, la correlazione più debole è quella tra DASTT-C e da soli o insieme: la dimensione individuale e sociale dell'apprendimento è difficile da cogliere attraverso questa check-list basata sull'ambiente. Le correlazioni

più forti sono tra le nuove scale e quelle di Markic e Eiks. Anche questo era previsto, poiché le quattro scale sono costruite secondo la stessa logica. La coerenza complessiva delle scale tra loro e l'affidabilità rispetto agli elementi che intendono esplorare è confermata dall'alfa di Cronbach (Tab. 6). Poiché il valore è superiore a 0,7 e non migliora escludendo gli item, si può concludere che l'affidabilità è forte.

Dopo queste considerazioni preliminari, abbiamo cercato di identificare i profili degli inse-

		<i>recepire o costruire</i>	<i>da soli o insieme</i>	<i>DASTT-C</i>	<i>belief sull'organizzazione</i>	<i>belief epistemologiche</i>
<i>recepire o costruire</i>	Correlazione di Pearson	1	,660**	-,537**	,673**	,655**
	Sig. (2-code)		,000	,000	,000	,000
	N	99	99	99	99	99
<i>da soli o insieme</i>	Correlazione di Pearson	,660**	1	-,386**	,493**	,482**
	Sig. (2-code)	,000		,000	,000	,000
	N	99	99	99	99	99
<i>DASTT-C</i>	Correlazione di Pearson	-,537**	-,386**	1	-,649**	-,705**
	Sig. (2-code)	,000	,000		,000	,000
	N	99	99	99	99	99
<i>belief sull'organizzazione</i>	Correlazione di Pearson	,673**	,493**	-,649**	1	,751**
	Sig. (2-code)	,000	,000	,000		,000
	N	99	99	99	99	99
<i>belief epistemologiche</i>	Correlazione di Pearson	,655**	,482**	-,705**	,751**	1
	Sig. (2-code)	,000	,000	,000	,000	
	N	99	99	99	99	99

** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code)

Tab. 5 - Correlazione tra le 5 scale.

Cronbach Alfa	N di items
,812	5

<i>Statistiche totali degli item</i>				
	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
<i>recepire o costruire</i>	11,8687	31,483	,772	,737
<i>da soli o insieme</i>	13,8283	39,001	,623	,781
<i>belief sull'organizzazione</i>	22,6162	57,096	,747	,788
<i>belief epistemologiche</i>	22,8182	55,579	,747	,780
<i>DASTT-C inverso</i>	17,1919	49,912	,608	,776

Tab. 6 - statistiche di affidabilità.

gnanti. Nella Fig. 3 le due scale di ancoraggio *da soli o insieme* e *recepire o costruire* sono tracciate su un asse cartesiano, che identifica se gli insegnanti percepiscono la conoscenza come trasmessa o autocostruita dagli studenti, e l'apprendimento come un processo individuale o sociale.

L'asse delle ascisse rappresenta *da soli o insieme*, che va dal livello 4 per gli insegnanti che considerano l'apprendimento come uno sforzo individuale al livello 20 per coloro che lo percepiscono come un processo sociale, enfatizzando l'interazione e la co-costruzione di conoscenze e competenze. L'asse delle ordinate rappresenta *recepire o costruire*, che va dal livello 4 per gli insegnanti che considerano l'apprendimento come una ricezione passiva della conoscenza trasmessa al livello 20 per coloro che lo vedono come un processo radicato nella riflessione e nell'impegno attivo degli studenti. Le due scale sono moderatamente correlate (correlazione di Pearson 0,660); pertanto i risultati non formano cluster. Tuttavia, dividere la distribuzione attraverso i due valori mediani (8 e 10) aiuta a identificare 4 profili di tendenza degli insegnanti, come mostrato nel diagramma (Fig. 3).

I docenti *precettore* vedono l'insegnamento come una trasmissione ad un singolo che appren-

de; i docenti *mentore*, per i quali il sapere è costruito dal singolo che apprende; i docenti *designer* per il gruppo di studenti costruisce insieme il proprio sapere e infine i docenti *direttore di orchestra* che vedono il sapere come trasmesso dal docente a un gruppo che, però, non apprende insieme.

Questa analisi si concentra sui due profili opposti: il *docente precettore* (33 su 99 rispondenti); il *docente designer* (37 su 99 rispondenti), che dovrebbero manifestare le differenze più evidenti. Questa polarizzazione emerge chiaramente dalle narrazioni.

Ecco le risposte dell'insegnante #7, un *precettore*, che ha un punteggio di 4 per *da soli o insieme* e di 6 per *recepire o costruire*.

[Come comincia la lezione?] - Comincio con la correzione dei compiti scritti o faccio domande sugli argomenti studiati, ascolto la lettura assegnata. (3,1)

[Cosa fa Lei nella parte centrale della lezione?] - Dipende dalla materia che insegno. Comunque, direi la classica lezione frontale. (1,1)

[Cosa fanno gli studenti nella parte centrale della lezione?] - Loro ascoltano la lezione e intervengono se hanno qualcosa da dire. (1,1)

[Come sono posizionati gli studenti durante

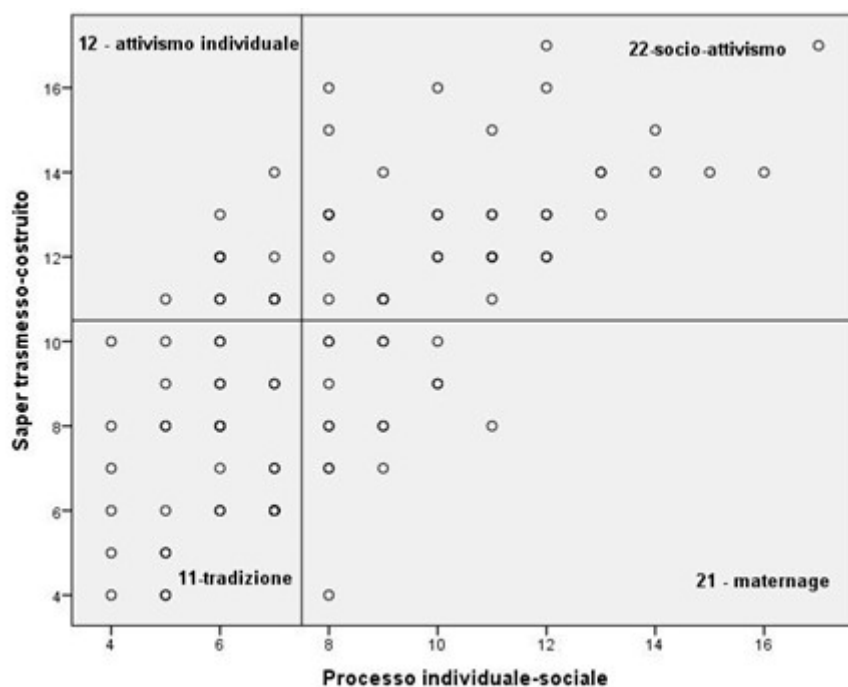


Fig. 3 - Plotting dei profili dei docenti sul piano cartesiano.

la lezione?] - Seduti nel loro banco di fronte alla cattedra.

[Dove sta Lei durante la lezione?] - Solitamente in piedi davanti alla cattedra oppure giro spesso tra i banchi. Raramente seduta.

[Come si conclude la lezione?] - Nella parte finale, dopo aver assegnato i compiti, mi piace concludere con attività diverse. A seconda della materia, si tratta di video o attività manuali per i più piccoli. (1,1)

L'insegnante #7 ha un'idea individuale dell'insegnamento e dell'apprendimento incentrata sull'insegnante, come confermato dal punteggio delle scale *Beliefs sull'organizzazione* (-1) e *Belief epistemologiche* (-2) e dal DASTT-C (7).

L'insegnante #50 (12, 11) è un *designer*.

[Come comincia la lezione?] - Accoglienza, parte orale di ciò che intendo fare (1,2)

[Cosa fa Lei nella parte centrale della lezione?] - Lezione interattiva con coinvolgimento degli alunni (3,3)

[Cosa fanno gli studenti nella parte centrale della lezione?] - Li coinvolgo nelle spiegazioni e

scoperte in modo attivi (4,3)

[Come sono posizionati gli studenti durante la lezione?] - Ora banchi singoli causa covid prima ad isola

[Dove sta Lei durante la lezione?] - Giro tra i banchi

[Come si conclude la lezione?] - Riprendendo per sommi capi ciò che abbiamo fatto e spesso congratulandoci per ciò che siamo riusciti a scoprire (4,3)

L'insegnante #50 ha un'idea socio-costruttivista dell'insegnamento e dell'apprendimento (12 per *da soli o insieme*) e centrato sullo studente (11 per *ricepire o costruire*), come confermato dai punteggi nelle scale *Beliefs sull'organizzazione* (0) e *Belief epistemologiche* (-1), e la DASTT-C (4).

I profili tendenziali potrebbero evidenziare delle somiglianze per quanto riguarda le caratteristiche professionali e l'uso di metodologie di insegnamento e di valutazione. Con la distribuzione del chi quadro si testa l'ipotesi che gli insegnanti dello stesso gruppo abbiano una simile esperienza lavorativa, livello di istruzione o lavorino nello stesso istituto. L'ipotesi è che gli

insegnanti *designer* abbiano un livello di istruzione più alto e meno anni di esperienza, che consentirebbero di approfondire riflessioni e teorie e sperimentare in prima persona una visione innovativa dell'insegnamento e dell'apprendimento. Data l'influenza dell'ambiente sociale sulla formazione dell'*habitus*, ci si potrebbe aspettare di trovare una maggiore concentrazione dello stesso profilo di tendenza a seconda dell'istituto di provenienza. Un'altra ipotesi è che gli insegnanti *designer* scelgano metodologie di insegnamento e di valutazione più attive e siano più inclini a introdurre i cambiamenti richiesti dalla nuova legislazione. L'ultima ipotesi formulata è che i *designer* abbiano una comprensione più approfondita delle strategie di valutazione, delle implicazioni e dei requisiti.

La distribuzione dei due profili è simile in tutte e quattro le istituzioni coinvolte nell'indagine, sulla base dei settori disciplinari e per livello di istruzione, senza differenze statisticamente significative. L'influenza ipotizzata dell'ambiente di lavoro e del livello di istruzione sulle convinzioni degli insegnanti riguardo all'insegnamento e all'apprendimento non può essere confermata. Esiste una diversa distribuzione in base all'esperienza professionale (Tab. 7). Contrariamente a quanto ipotizzato, gli insegnanti *designer* hanno un'esperienza professionale maggiore rispetto agli insegnanti *precettore*. Il 62,1% ha lavorato per almeno 19 anni, mentre il 54% degli insegnanti *precettore* ha lavorato per meno di 18 anni.

Gli insegnanti *precettore* sono anche più inclini a considerare l'effetto di fattori esterni, come il retroterra familiare, la fortuna e il talento, sui risulta-

ti scolastici (Tab. 1 - sezione 3). Il 51,5% degli insegnanti *precettore* ritiene, con intensità da 4 a 6 (da spesso a sempre), che la scuola possa fare ben poco di fronte a una famiglia che non la sostiene. Il talento è centrale (da 4 in su) per il 12,1% degli insegnanti *precettore* contro il 5,4% degli insegnanti *designer*, mentre la fortuna non ha alcuna importanza per il 69,7% degli insegnanti *precettore* e per il 91,9% degli insegnanti *designer*.

I due gruppi hanno anche idee diverse sul ruolo della valutazione (Tab. 8). *Stabilire i livelli di competenza degli studenti* è considerato fondamentale da 4 insegnanti *designer*. Il numero è significativo, poiché solo 9 insegnanti in totale hanno scelto questo ruolo e nessuno di loro è tra gli insegnanti *precettore*. Mentre *rafforzare la consapevolezza degli studenti* sui propri livelli di apprendimento è un aspetto fondamentale per entrambi i gruppi, *fornire informazioni agli insegnanti per modificare la loro proposta didattica* è il ruolo principale per il 45,5% degli insegnanti *precettore* e solo per il 35,1% degli insegnanti *designer*. Entrambi i gruppi di dati sono coerenti: il profilo *precettore* è più incentrato sull'insegnante e il profilo *designer* sullo studente.

La maggior parte degli insegnanti concorda sul fatto che *la valutazione è un processo di raccolta di informazioni sul singolo studente e di interpretazione dei suoi progressi* (66,7% degli insegnanti *precettore* e 78,4% degli insegnanti *designer*) e sceglie i *diversi strumenti di valutazione in modo funzionale e coerente con gli obiettivi di apprendimento* (66,7% degli insegnanti *precettore* e 78,4% degli insegnanti *designer*). Tuttavia, gli insegnanti *designer* sembrano avere una maggiore consa-

	<i>docenti designer</i>	%	<i>docenti precettore</i>	%
1 a 3 anni	2	5,4	2	6,1
4 a 6 anni	1	2,7	2	6,1
7 a 18 anni	11	29,7	14	42,4
19 a 30 anni	18	48,6	12	36,4
31+	5	13,5	3	9,1
Totale	37	100,0	33	100,0

Tab. 7 - Distribuzione dei docenti *designer* e *precettore* sulla base degli anni di esperienza professionale.

<i>Quale è il ruolo principale della valutazione?</i>	<i>designer</i>	<i>%</i>	<i>precettore</i>	<i>%</i>
Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica	13	35,1	15	45,5
Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli	1	2,7	2	6,1
Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento	14	37,8	12	36,4
Stabilire i livelli di competenza degli studenti	4	10,8	0	0
Valorizzare lo studente	5	13,5	3	9,1
Totale	37	100,0	33	100,0

Tab. 8 - Distribuzione dei profili designer e precettore sulla base della loro idea del ruolo della valutazione.

pevolezza docimologica. Il 70,3% ritiene che la valutazione sia parte integrante del processo di insegnamento, contro il 51,6% degli insegnanti precettore. La metà di loro (51,3%) considera la misurazione e la valutazione come due processi distinti nella pratica dell'insegnamento, contro il 27,3% degli insegnanti precettore. Un numero maggiore (62,2%) di insegnanti designer rispetto agli insegnanti precettore (45,4%) è inoltre convinto che l'assegnazione di voti agli studenti contribuisca a creare un clima competitivo in classe.

Altre differenze emergono nell'uso delle metodologie didattiche e di valutazione prima e dopo l'introduzione della OM172. Prima della riforma gli insegnanti designer utilizzavano maggiormente (81,1%) l'analisi dei contributi degli studenti durante le conversazioni/discussioni e meno (24,3% dichiara di non utilizzarli mai) l'esecuzione di test scritti con domande a risposta chiusa, mentre gli stessi dati per gli insegnanti precettore erano rispettivamente 60,6% e 9,1%. Le interrogazioni orali e l'osservazione degli studenti mentre lavorano su compiti specifici sono metodologie ampiamente utilizzate da tutti gli insegnanti. In termini di progettazione didattica, gli insegnanti designer utilizzano maggiormente il collegamento di argomenti disciplinari con questioni di vita reale (78,4%) e l'opportunità di lavorare in coppia/gruppo (70,3%), contro il 57,6% degli insegnanti precettore che dichiarano di utilizzarli.

I partecipanti hanno anche dichiarato differenze nei cambiamenti introdotti nelle loro strategie di insegnamento e valutazione dopo la riforma, come mostrato nella Tab. 9. Gli insegnanti designer intendono incrementare alcune strategie che non erano considerate importanti dagli insegnanti precettore. Tra queste abbiamo individuato: collegare gli argomenti disciplinari a questioni di vita reale (78,4%); comunicare chiaramente gli obiettivi di ogni lezione agli studenti (73%); raccogliere le autovalutazioni degli studenti sul proprio apprendimento (75,7%). Un numero significativamente inferiore di insegnanti precettore (48,5%), prevede di aumentare le stesse metodologie. La maggioranza di entrambi i gruppi prevede di incrementare:

1. fornire opportunità di lavorare in coppia/gruppo (81,1% per designer e 57,6% per precettore);
2. assegnando compiti aperti e incoraggiando gli studenti a completarli seguendo percorsi diversi (75,7% per designer e 60,6% per precettore);
3. osservando gli studenti mentre lavorano su compiti specifici (75,7% per designer e 63,6% per precettore);
4. analizzare i contributi degli studenti durante le conversazioni/discussioni (78,4% per designer e 66,7% per precettore).

Indichi, con una scala da 1 a 6, se e quanto le seguenti pratiche didattiche, secondo Lei, dovrebbero essere intensificate e/o sono già state intensificate alla luce della Ordinanza n.172. (da 1 da non intensificare, a 6 da intensificare moltissimo)

	Docenti precettore	Docenti designer
Dare compiti aperti e incoraggiare a portarli a termine seguendo strade diverse		
1 – 2	6,1%	2,7%
3 – 4	33,3%	21,6%
5 – 6	60,6%	75,7%
Collegare gli argomenti disciplinari con la vita reale (ad esempio attraverso compiti di realtà, presentazioni di storie vissute...)		
1 – 2	6,1%	2,7%
3 – 4	45,5%	18,9%
5 – 6	48,5%	78,4%
Offrire occasioni per lavorare a coppie/in gruppo		
1 – 2	9,1%	2,7%
3 – 4	33,3%	16,2%
5 – 6	57,6%	81,1%
Presentare nuovi argomenti con spiegazioni orali		
1 – 2	12,2%	27%
3 – 4	54,5%	43,2%
5 – 6	33,3%	29,7%
Comunicare chiaramente gli obiettivi di ciascuna lezione agli studenti		
1 – 2	6,1%	2,7%
3 – 4	45,4%	24,3%
5 – 6	48,5%	73%
Utilizzare prove scritte a risposte chiuse		
1 – 2	24,2%	45,9%
3 – 4	60,6%	48,7%
5 – 6	15,2%	5,4%

Indichi, con una scala da 1 a 6, se e quanto le seguenti pratiche didattiche, secondo Lei, dovrebbero essere intensificate e/o sono già state intensificate alla luce della Ordinanza n.172. (da 1 da non intensificare, a 6 da intensificare moltissimo)

Raccogliere autovalutazioni degli studenti sul proprio apprendimento		
1 – 2	9,1%	2,7%
3 – 4	42,4%	21,6%
5 – 6	48,5%	75,7%
Osservare gli studenti mentre lavorano su compiti specifici		
1 – 2	3,1%	5,4%
3 – 4	33,3%	18,9%
5 – 6	63,6%	75,7%
Analizzare i contributi degli studenti nel corso di conversazioni/discussioni		
1 – 2	3%	2,7%
3 – 4	30,3%	18,9%
5 – 6	66,7%	78,4%

Tab. 9 - Distribuzione dei profili designer e precettore sulla base dell'aumento dell'uso delle metodologie di insegnamento ed apprendimento.

I dati mostrano che gli insegnanti *designer*, che hanno pianificato di aumentare le strategie sopra citate, sono sempre una percentuale significativamente più alta rispetto agli insegnanti *precettore*.

Gli insegnanti *precettore* appaiono più indecisi. Le loro risposte non sono così polarizzate, con un numero più elevato che sceglie i livelli 3 e 4. Una minoranza consistente individua nell'introduzione di nuovi argomenti con spiegazioni orali (33,3% per gli insegnanti *precettore* e 29,7% per gli insegnanti *direttore di orchestra*) e nell'utilizzo di test scritti con domande a risposta chiusa (15,5% per gli insegnanti *precettore* e 5,4% per gli insegnanti *designer*) le possibili strategie da incrementare. Considerando la nuova valutazione basata sui criteri, queste strategie non sosterebbero il cambiamento, eppure solo rispettivamente il 12,2% e il 24,2% degli insegnanti *precettore* ha dichiarato che non dovrebbero essere aumentate (livelli 1 e 2). Questo dato contrasta con il

27% e il 45,9% degli insegnanti *designer* che hanno dichiarato lo stesso.

4. Quale collegamento tra profilo e atteggiamento professionale

Questa prima indagine esplorativa su un campione limitato di docenti offre alcune iniziali conferme dell'esistenza di rappresentazioni pedagogiche e habitus nei docenti che plasmano il loro agire pedagogico al di là delle intenzioni, come indicato dalla letteratura (Altet *et al.*, 2006; Pentucci, 2018; Bordieau, 2013). Questi dati parziali sembrano anche offrire una parziale spiegazione alle apparenti incongruenze tra metodologie di

dattiche e valutative, riscontrate in letteratura, che le docenti dichiarano di avere (Argentin, 2018).

Anche se ulteriori indagini con campioni più ampi di docenti sono necessari per validare lo strumento di codifica, le domande poste sembrano far emergere le convinzioni profonde degli insegnanti sull'insegnamento e sull'apprendimento e queste, a loro volta, sembrano funzionare come proxy dell'*habitus* e del formato pedagogico degli insegnanti.

Alcune ipotesi non sono state confermate. L'ambiente di lavoro non sembra giocare un ruolo chiave nel determinare le convinzioni e le idee chiave degli insegnanti sull'insegnamento e l'apprendimento, poiché la distribuzione nei 4 gruppi è simile in tutte e 4 le istituzioni educative coinvolte. Pertanto, la conoscenza della scuola in sé potrebbe non essere sufficiente per personalizzare la formazione, poiché è probabile che in ogni istituto vi siano insegnanti con idee diverse e in qualche modo contrastanti sull'apprendimento.

Il dato, per certi versi sorprendente, secondo cui gli insegnanti con maggiore esperienza sembrano avere un'idea dell'insegnamento e dell'apprendimento più centrata sul discente costringe a una riflessione. Un approccio centrato sull'allievo non deve essere concepito come un approccio innovativo, prerogativa degli insegnanti più giovani e dinamici, ma piuttosto una prospettiva appresa sul lavoro, magari attraverso la formazione e la riflessione, e quindi più spesso riscontrabile negli insegnanti con maggiore esperienza professionale. Sono gli stessi insegnanti che hanno sviluppato un'idea di scuola più efficace e che considerano i fattori esterni meno centrali nel determinare il successo scolastico degli studenti. Questa combinazione di esperienza professionale e maggiore considerazione del ruolo chiave della scuola nell'educazione confermerebbe l'ipotesi che i processi riflessivi e la consapevolezza siano al centro di una visione centrata sullo studente nel processo educativo.

I partecipanti hanno anche dichiarato differenze nei cambiamenti introdotti nelle loro strategie di insegnamento e di valutazione dopo la riforma. Gli insegnanti designer mostrano una maggiore consapevolezza degli strumenti e delle strategie necessarie per implementare una valutazione basata su criteri e incentrata su obiettivi di apprendimento chiaramente definiti. Ad esempio, la comunicazione degli obiettivi agli studenti

e la raccolta delle loro autovalutazioni sono fondamentali per lo sviluppo degli obiettivi di apprendimento; l'osservazione del lavoro di classe e la discussione sono necessarie per la raccolta delle prove; i problemi della vita reale sono una delle possibili strategie per consentire l'emergere delle competenze in un campo sconosciuto, uno dei criteri di valutazione. Gli insegnanti precettore hanno mostrato una maggiore incertezza, con un numero significativamente più alto di insegnanti che hanno scelto i livelli 3 e 4 della scala per la maggior parte delle strategie analizzate. Inoltre, una percentuale significativamente più alta di loro ha suggerito di aumentare le strategie come i test già ampiamente utilizzati e non progettati per supportare una valutazione basata su criteri. Un programma di formazione professionale, finalizzato all'implementazione dell'innovazione della valutazione prevista dalla riforma deve tenere conto del diverso livello di comprensione dei due gruppi. Altrimenti, se la formazione professionale presuppone che gli insegnanti abbiano tutti la stessa competenza su questioni come la valutazione e siano tutti consapevoli delle implicazioni connesse alle diverse strategie, potrebbe essere troppo lontano dalla comprensione degli insegnanti per essere efficace per loro. D'altro canto, un corso di formazione che punti sulla riflessione degli insegnanti e cerchi di innescare cambiamenti nelle loro convinzioni potrebbe essere troppo scontato per coloro che hanno già sviluppato un alto grado di consapevolezza. In entrambi i casi potrebbe non essere trasformativo per nessuno dei due gruppi (Mezirow, 2016).

5. Conclusioni

I risultati di questa ricerca pilota identificano una possibile relazione tra le nozioni implicite di insegnamento e apprendimento degli insegnanti, la percezione del ruolo dei fattori esterni nell'istruzione, l'uso di metodologie di valutazione e insegnamento e la reattività degli insegnanti ai cambiamenti. Il libro dei codici progettato per analizzare le domande aperte adattate dall'idea originale del DASTT-C ha dato risultati preliminari positivi nell'identificazione dei profili di tendenza degli insegnanti.

L'identificazione delle tendenze nei profili de-

gli insegnanti supporta la progettazione di moduli di sviluppo professionale più efficaci. La letteratura in materia riconosce che, se gli insegnanti si aspettano una formazione trasmissiva, non sono pronti per l'autoriflessione richiesta dalla formazione trasformativa (Kennedy, 2005; Postholm, 2018; Sims & Fletcher-Wood, 2021). Poiché gli insegnanti vedono l'insegnamento e l'apprendimento come un processo trasmissivo e considerando anche le altre idee emerse dal sondaggio, un percorso di formazione professionale trasformativo non sarebbe adatto a loro. Gli insegnanti *designer* hanno bisogno di uno sviluppo professionale riflessivo e trasformativo perché hanno raggiunto un livello di consapevolezza più elevato e si aspettano di essere coinvolti nella costruzione delle loro competenze.

I formatori potrebbero applicare strategie preliminari come il job shadowing reciproco tra partecipanti con opinioni divergenti, o il role playing o qualche forma di coaching reciproco. Queste tecniche facilitano lo scambio tra i partecipanti, la comprensione comune e l'avvio della riflessione. Il coaching, l'affiancamento o qualsiasi altra forma di spostamento nello schema mentale degli altri insegnanti potrebbe essere uno strumento efficace per migliorare la comprensione metacognitiva delle idee e delle prospettive di ciascun insegnante.

Una volta identificati i gruppi di insegnanti prima della formazione, il formatore potrebbe decidere di svolgere attività in più fasi volte ad allineare i livelli di consapevolezza. Gli insegnanti *precettore* potrebbero svolgere attività preliminari ed essere raggiunti dagli insegnanti *designer* in un secondo momento della formazione. Questo consentirebbe a tutti di trarre il massimo vantaggio dalla riflessione e dall'apprendimento trasformativo collettivo, in chiave relazionale e dialogante (Dahlberg *et al.*, 2007).

Bibliografia

- Agrusti, G.** (2021). Per un ritorno agli obiettivi: come cambia la valutazione nella scuola primaria. *Cadmo Online*, 1/2021: 5-20.
- Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., & Perrenoud, P.** (2006). *Formare gli insegnanti professionisti*. Roma: Armando Editore.
- Argentin, G.** (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana: Ricerche e prospettive di intervento*. Bologna: Il Mulino
- Asquini, G.** (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Barnes, D.** (1992). The significance of teachers' frames for teaching. In T. Russell and H. Munby (Eds.), *Teachers and teaching: From classroom to reflection* (pp. 9-32) New York, Falmer Press.
- Bertolini, C., Landi, L., Scipione, L., & Vezzani, A.** (2024). Percezioni di autoefficacia e rappresentazioni di insegnamento e apprendimento. Uno studio esplorativo con gli insegnanti. In *Atti del Convegno Internazionale SIRD "Ricerca didattica e formazione degli insegnanti. Modelli, approcci e metodologie"*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bordieau, P.** (2013). *Verso una sociologia riflessiva*. Nocera Inferiore (SA): Orthotes Editrice.
- Borko, H.** (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. In *Educational Researcher*, 2004, 33, 3, pp. 3-15.
- Braun, V., & Clarke, V.** (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101. Retrieved from <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa> [Accessed 11.10.24].
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A.** (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. London: Routledge.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W.** (1995). Policies that support professional development in an era of reform. In *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604. <https://doi.org/10.1177/003172171109200622>.
- Desimone, L. M.** (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. In *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>.
- Guskey, T. R.** (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory & Practice*, 8(3/4), 381-391. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/135406002100000512> [Accessed 11.10.24].
- Huberman, M.** (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers college record*, 91(1), 31-57. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/016146818909100107> [Accessed 11.10.24]
- Kennedy, A.** (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31(2), 235-250. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13674580500200277> [Accessed 11.10.24].
- James, M.** (2022). Assessing and learning to learn. In Tierney, R., Rizvi, F., Ercikan, K. (eds), *International Encyclopedia of Education*, 4th edition. Oxford: Elsevier.
- Landi, L. & Bertolini, C.** (2023). Supporting innovation in assessment to change teaching methods: a professional training course. *Lifelong Lifewide Learning*, 19 (42), 343-356. Retrieved from <https://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/view/721> [Accessed 11.10.24].
- Markic, S., & Eilks, I.** (2015). Evaluating Drawings to explore Chemistry Teachers Pedagogical attitudes. In Kahveci, M., & Orgill, M. (Eds.), *Affective dimensions in chemistry education* (pp. 259-278). Dordrecht: Springer.
- Mezirow, J.** (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L.** (2009). *Ricercare e riflettere: La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci Editore.
- Nigris, E., & Agrusti, G.** (eds.) (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Torino: Pearson.
- Nigris, E., Balconi, B., & Zecca, L.** (eds.) (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica: progettare, documentare e monitorare*. Milano: Pearson.

- Pentucci, M.** (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Postholm, M.** (2012). Teachers' professional development: A theoretical review. In *Educational Research*, 54(4), 405–429.
- Postholm, M.B.** (2018). Teachers' professional development in school: A review study. In *Cogent Education*, 5(1), 1–22.
- Schön, D.A.** (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H.** (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47-63.
- Thomas, J.A., Pedersen J., & Finson, K.** (2001). Validating the Draw-A-Science-Teacher-Test Checklist (DASTT-C): Exploring Mental Models and Teacher Beliefs. *Journal of Science Teacher Education* 12(4), 295-310. Retrieved from <https://doi.org/10.1023/A:1014216328867> [Accessed 11.10.24].
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.W.** (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1) [Accessed 11.10.24].
- Villegas-Reimers, E.** (2003). *Teacher Professional Development: an International Review of the Literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.