

## Costruire competenze progettuali e valutative attraverso la didattica laboratoriale.

Una ricerca esplorativo-qualitativa nel corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna

Maurizio Betti - Alma Mater Studiorum Università di Bologna - maurizio.betti4@unibo.it

Andrea Ciani - Alma Mater Studiorum Università di Bologna - andrea.ciani5@unibo.it

Stefania Lovece - Alma Mater Studiorum Università di Bologna - stefania.lovece@unibo.it

Laura Tartufoli - Alma Mater Studiorum Università di Bologna - laura.tartufoli2@unibo.it

## Developing planning and evaluation skills using laboratory's teaching.

An exploratory- qualitative research in Primary teacher degree of the University of Bologna

L'acquisizione delle competenze essenziali per la professionalità docente è un elemento centrale nelle politiche educative di molti paesi ed è anche al centro di un interessante filone della ricerca pedagogica nazionale e internazionale. Nell'ambito del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna, si è dato avvio a un percorso di ricerca avente come oggetto esperienze formative laboratoriali e progettate privilegiando una didattica costruttivista, con l'obiettivo di promuovere la formazione delle competenze di progettazione e valutazione nei futuri insegnanti.

Al momento si è giunti al termine di una prima fase, di tipo esplorativo-qualitativo, realizzata all'interno di un laboratorio del secondo anno di corso che, da una parte, ha permesso di definire le modalità e gli strumenti per indagare queste competenze nell'ambito del laboratorio specifico e, dall'altra, ha reso evidente la necessità di articolare tutte le istanze formative di tipo esperienziale e in particolare collegare, in una prospettiva di tipo longitudinale, il laboratorio con il tirocinio curricolare.

**Parole chiave:** Professionalità docente, Didattica laboratoriale, Competenze progettuali e valutative, Ricerca esplorativo-qualitativa, Scienze della Formazione Primaria

The achievement of essential skills for teaching professions is a key element in the educational policies of many countries and it also represents an important topic for national and international research in education.

Within the framework of Primary Teacher Education degree (University of Bologna), the authors have started a research path focused on laboratory's teaching effectiveness to promote planning and evaluation skills of future teachers, in a constructivistic perspective.

At the moment, we came to the end of the first phase, exploratory and qualitative, that was conducted in a workshop of the second year of the course. Such a phase allowed us to define the ways and tools to investigate teacher expertise in a tutorial. At the same time this outlined the need of integrating experience based strategies with the following practicum, in a longitudinal perspective.

**Keywords:** Teacher professionalism, Laboratory's teaching, Planning and evaluation skills, Explorative-qualitative research, Primary Teacher Education

Il contributo è stato steso congiuntamente dagli autori ed è frutto di un lavoro collegialmente svolto. Si segnala comunque che i paragrafi 1, 2 e 2.1 sono di Stefania Lovece, i paragrafi 4 e 7 sono di Andrea Ciani, i paragrafi 3, 6, 6.1, 6.2 e 6.3 sono di Maurizio Betti, i paragrafi 5, 5.1 e 5.2 sono di Laura Tartufoli.

# Costruire competenze progettuali e valutative attraverso la didattica laboratoriale.

Una ricerca esplorativo-qualitativa nel corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna

## 1. Formare alla professionalità docente

In un contesto globalizzato e in continua trasformazione come quello dell'attuale *società della conoscenza* si manifesta una sempre maggiore attenzione alla definizione e alla formazione di competenze che il cittadino dovrà sviluppare per adattarsi in modo flessibile e consapevole ai continui mutamenti che caratterizzano tale contesto.

L'istruzione assume pertanto un ruolo chiave nel garantire che tutti i cittadini in formazione acquisiscano tali competenze ed è quindi chiamata a rispondere a sempre nuove sfide per assicurare ad ogni individuo la possibilità di raggiungere un adeguato livello di "realizzazione personale, cittadinanza attiva, coesione sociale e occupabilità" (Parlamento Europeo, 2006/962/CE).

A questo proposito l'educazione e la formazione assumono un ruolo fondamentale sancito da una serie di Raccomandazioni (per esempio, la *Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo* del 18 dicembre 2006) e di Quadri di riferimento (per esempio il *Quadro dei titoli per lo Spazio europeo dell'istruzione superiore* che presenta tutti i titoli rilasciati per ciascun ciclo, con riferimento ai risultati di apprendimento, secondo i Descrittori di Dublino) che tentano di definire meglio le competenze chiave che, l'individuo in generale e le diverse figure professionali in particolare, devono sviluppare.

La consapevolezza della complessità cui ci si riferisce quando si parla di competenze e della formazione delle stesse, richiede una ancora più particolare attenzione quando si parla delle competenze degli *insegnanti*, cioè di coloro che si occupano in prima persona della formazione del *nuovo cittadino*.

A questo proposito, molti sono i documenti della Commissione Europea che focalizzano l'attenzione sulle competenze specifiche degli insegnanti, già a partire dalla Conferenza di Barcellona (Eurydice, 2002) che definisce 13 competenze per gli insegnanti, dieci riferite ai processi di insegnamento-apprendimento e tre con finalità educative più ampie. Tali competenze vengono poi riprese nel documento "Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti" (COM/2007/392) emanato dalla Commissione delle Comunità Europee che considera alcune competenze trasversali, tralasciandone altre.

Lo scenario complessivo del dibattito sul tema e delle conseguenti iniziative adottate nei diversi Paesi membri, si amplia ancora di più quando si tenta di dare indicazioni per promuovere una formazione degli insegnanti che possa garantire lo sviluppo delle specifiche competenze. Ne sono testimonianza alcuni recenti documenti, come il testo "*Supporting teacher competence development for better learning outcomes*" (European Commission, 2013a) e "*Supporting teacher educators for better learning outcomes*" (European Commission, 2013b), che cercano sia di chiarire cosa la società si aspetta dagli insegnanti, sia di supportare, appunto, i Paesi nell'adozione di specifiche politiche e prassi utili a garantire il raggiungimento di più elevati standard di insegnamento nelle scuole. Per questo il tentativo è, anche qui, quello di definire il più chiaramente possibile cosa i docenti debbano



*sapere e saper fare* e, quindi, di stabilire cosa ci si aspetta dagli insegnanti in termini di: *Knowledge and understanding* (conoscenza e comprensione), *Skills* (abilità), *Dispositions* (disposizioni, cioè credenze, attitudini, valori, responsabilità).

Anche la normativa italiana ha adottato diverse definizioni che nel tempo hanno cercato di delineare la figura professionale dell'insegnante: dal Profilo delle competenze MURST del 1988, che individua 12 competenze chiave per l'insegnamento focalizzate su aspetti trasversali (pedagogico-didattici, educativi, gestionali e organizzativi), al D.M. n. 249/2010, attualmente in vigore, che nello specifico arriva a stabilire i requisiti e le modalità di formazione iniziale per gli insegnanti dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado.

Tali normative e i documenti possono essere tutti considerati frutto di suggestioni ed elaborazioni provenienti dal dibattito scientifico internazionale su quella che viene convenzionalmente definita la *professionalità dell'insegnante* (Perrenoud, 2002; Anderson, 2004; Darling-Hammond & Bransford, 2007; Koster & Dengerink, 2008) e sui percorsi formativi dell'insegnante (Mumby et al., 2002; Richardson & Placier, 2002; Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond et al., 2007; Coggi, 2014), aspetti questi che spesso si riferiscono a quel sistema di "competenze" specifiche del docente che include sia le "capacità in azione", sia le più ampie aree di sapere e conoscenza. La competenza, cioè, non deve essere contrapposta alla conoscenza, ma va intesa proprio come "sfera di azioni e conoscenze professionali" (Cardarello et al., 2005).

Analizzando, quindi, i documenti normativi e assumendo uno sguardo complessivo sul panorama scientifico nazionale e internazionale che si è sviluppato e che tuttora si sta ampliando sul tema, l'elemento che risalta è la compresenza, nella figura dell'insegnante, di una serie di competenze sia specifiche (come quelle didattiche e disciplinari) sia trasversali (da quelle di tipo educativo a quelle più prettamente organizzativo-gestionali).

In un tentativo di sintesi si potrebbe provare a proporre una sorta di schema di lettura che vede, da una parte, la necessità di promuovere, nella formazione degli insegnanti, lo sviluppo di competenze che potremmo definire "più propriamente didattiche" e comunque legate alla pratica didattica della singola disciplina in termini di:

- conoscenze relative ai diversi ambiti di insegnamento;
- capacità di organizzare adeguate situazioni di apprendimento (selezionare i contenuti da insegnare e articolare percorsi didattici finalizzati al raggiungimento di specifici obiettivi di apprendimento e di socializzazione dei singoli alunni);
- capacità pedagogico-didattiche per gestire la progressione degli apprendimenti adeguando tempi e modalità al livello e alle possibilità degli alunni;
- capacità di scelta di strumenti e tecniche (di insegnamento, valutazione, osservazione, ecc.) adeguate al singolo percorso/attività.

Da un punto di vista più "trasversale", invece, occorre che l'insegnante sviluppi specifiche capacità:

- relazionali, per coinvolgere gli alunni nei loro processi di apprendimento al fine di promuoverne la partecipazione, migliorarne la motivazione e far proprie e condividere regole di vita comune e di cittadinanza attiva e responsabile;
- gestionali, per partecipare attivamente alla gestione della scuola e della didattica e quindi capacità di lavorare in gruppo e collaborare con i colleghi inse-



gnanti e con tutto il personale della scuola al fine di garantire il buon funzionamento della scuola stessa, l'integrazione con i servizi del territorio e una buona relazione con l'esterno (famiglie, enti locali ecc.).

Nel lavoro che qui presentiamo l'attenzione è stata rivolta a particolari competenze e abilità, anch'esse da considerare in qualche modo trasversali in quanto di fondamentale supporto a quelle più specificamente didattiche, che solo così possono essere messe in campo. Si tratta delle competenze che l'insegnante deve avere sui temi della progettazione didattica e della valutazione, in quanto competenze chiave per garantire che vengano adeguatamente scelti contenuti, tecniche, metodologie, strumenti per promuovere e valutare gli apprendimenti in termini di prodotti e di processi.

È proprio nel tentativo di promuovere lo sviluppo di competenze così importanti come quelle progettuali e valutative degli insegnanti che ha preso il via il nostro percorso di ricerca e di promozione di percorsi didattici rivolti alla formazione dei futuri insegnanti. Come si vedrà meglio più avanti, il contesto di riferimento è, infatti, proprio quello dell'insegnamento di "Progettazione e sperimentazione scolastica", che è da considerare uno dei "pilastri portanti" dell'intero percorso formativo previsto dal Corso di Laurea (magistrale a ciclo unico) in Scienze della Formazione Primaria (da qui in avanti SFP) dell'Università di Bologna.



## 2. La didattica laboratoriale per costruire le competenze dei futuri insegnanti

Nel nuovo CdL, il laboratorio ha l'importante funzione di far sperimentare allo studente come le conoscenze, di natura principalmente teorica, acquisite nei corsi di insegnamento, possono e devono essere connesse ai contesti di applicazione. L'obiettivo generale dei Laboratori previsti dal curriculum formativo è quello di stimolare – fin dal primo anno – la capacità di riflettere sulle proprie competenze "in costruzione" e sulle proprie motivazioni alla professionalità docente. La progettazione dei suddetti laboratori, riferendosi a quanto disposto dal D.M. n. 249/2010, promuove esperienze di simulazione di situazioni pratiche, affinché lo studente possa avere l'opportunità di analizzare, sperimentare, valutare criticamente i saperi pedagogici e didattici acquisiti (sia generali, sia disciplinari), costruendo competenze all'interno di un gruppo.

### 2.1 *Il laboratorio di Progettazione e Sperimentazione scolastica di Bologna*

Il lavoro di ricerca che qui si vuole presentare è stato avviato nel corso dell'A.A. 2013-2014 e ha avuto come contesto di riferimento il laboratorio collegato all'insegnamento di "Progettazione e sperimentazione scolastica" del 2° anno del CdL. Tale insegnamento (settori M-Ped 03 e 04), è stato articolato in due moduli, di 4 CFU ciascuno, strutturalmente integrati tra loro: "Modelli di programmazione didattica" e "Innovazione e sperimentazione scolastica". Il laboratorio ad essi associato prevede ben 5 CFU complessivi, con 40 ore di presenza in aula e 85 ore di lavoro individuale dello studente. Dello stesso laboratorio vengono realizzate ogni anno 9 edizioni per gruppi di circa 30-35 studenti ciascuno. Il corso d'insegnamento complessivo si snoda sull'intero anno accademico, da ottobre a maggio con parti teoriche iniziali, il laboratorio al centro e parti teoriche conclusive.

L'insegnamento e il laboratorio hanno avuto come finalità quella di permettere allo studente di acquisire e sviluppare specifiche conoscenze e abilità, come presentato in Tab. 1.

CONOSCENZE	ABILITÀ
Strategie della programmazione didattica nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria in relazione ad approcci pedagogici di individualizzazione e/o di personalizzazione	Comprendere e analizzare i diversi aspetti del concetto di curricolo, anche in relazione a differenti approcci teorici di riferimento
Differenze tra Unità Didattica e Progetto Didattico e relative fasi di programmazione e documentazione	Identificare i diversi livelli di programmazione scolastica (curricolo nazionale, progettazione educativa e POF, programmazione didattica) all'interno di un contesto scolastico e analizzarne le specificità; valutare in modo critico i punti di forza e di criticità di un Piano dell'Offerta Formativa di una scuola
Fasi fondamentali di un processo di ricerca empirica sperimentale all'interno dei contesti scolastici	Analizzare criticamente, attraverso metodologie e procedure adeguate, i diversi approcci qualitativi e quantitativi della ricerca empirica e metterne in evidenza le principali caratteristiche e potenzialità
Approcci metodologici della ricerca empirica e sperimentale in ambito educativo	Analizzare le caratteristiche dei principali strumenti e delle procedure di ricerca utilizzabili nella scuola dell'infanzia e primaria
Principali strategie di sperimentazione e innovazione didattica	Analizzare le ipotesi e i risultati di ricerche empiriche condotte sugli insegnanti e sui processi di insegnamento-apprendimento; valutare i risultati anche in relazione alla loro ricaduta per l'innovazione della scuola



Tab. 1: Conoscenze e Abilità associate al Laboratorio dell'insegnamento "Progettazione e sperimentazione scolastica".

Come si osserva nella tabella, si tratta dunque di indicatori e descrittori di competenze che hanno costituito il punto di riferimento per le azioni formative realizzate all'interno dei vari laboratori e che hanno sollecitato, data la loro rilevanza per la professionalità docente, gli interrogativi e le ipotesi guida della ricerca qui presentata.

### 3. Un percorso di ricerca esplorativo-qualitativa

Il gruppo di ricerca si è posto come finalità generale quella di cercare di individuare una didattica laboratoriale efficace per la promozione di competenze progettuali e valutative nel futuro insegnante di scuola dell'infanzia e primaria.

Per riuscire a rispondere adeguatamente a questo compito complesso abbiamo strutturato la ricerca in due fasi; una prima fase, che si è svolta nell'A.A. 2013-14, definita come una ricerca empirica di tipo esplorativo-qualitativa, «nel senso di *preliminare o preparatoria* della ricerca sperimentale o "quantitativa"» (Lumbelli,

2006, p. 45) e una seconda fase di tipo quasi-sperimentale, ancora da delineare. In questo contributo vengono presi in esame i risultati della prima fase e le loro ricadute metodologiche operative sulle successive fasi della ricerca. Il significato che si è voluto attribuire a questa prima fase è quello di un momento di connessione tra teoria e pratica orientato a definire concetti e ipotesi in termini operativi. Come sostiene Vannini, riprendendo Lumbelli, la ricerca esplorativo-qualitativa «garantisce la qualità della quantità» in una fase in cui si va attuando la progressiva operazionalizzazione dei concetti che andranno poi a costituire le vere e proprie variabili della ricerca quantitativa» (Vannini, 2012, p. 40).

Due sono stati dunque a questo proposito i concetti chiave sui quali abbiamo lavorato in una prospettiva di progressiva operazionalizzazione:

- *Didattica laboratoriale*. Questo concetto ha aperto interrogativi sul come definire le modalità di intervento didattico di tipo laboratoriale. In altre parole, che cos'è una didattica laboratoriale e come la si può concretamente realizzare nel curriculum per la formazione iniziale degli insegnanti?;
- *Competenze progettuali e valutative del futuro insegnante*. Questo concetto ci ha spinto a cercare di definire quali sono le componenti operative delle competenze progettuali e valutative e, successivamente, quali strumenti ne possono facilitare la rilevazione.

Pertanto, la prima fase della ricerca aveva i seguenti propositi:

- definire con precisione l'intervento di didattica laboratoriale da implementare;
- precisare le componenti operative delle competenze oggetto di studio, per permetterne quindi la misurazione;
- definire gli strumenti atti all'osservazione o alla rilevazione delle varie componenti delle competenze progettuali e valutative.

Attraverso il perseguimento di questi tre obiettivi, si mirava infine a individuare con maggior precisione l'ipotesi da controllare nella seconda fase della ricerca immaginata come quasi-sperimentale.

#### 4. La fase esplorativa per definire l'intervento didattico

Fin dalla loro prima attivazione, i laboratori di "Progettazione e Sperimentazione scolastica" sono volti a promuovere in modo particolare le competenze di progettazione e valutazione dei futuri insegnanti, quest'ultima particolarmente legata ai temi dell'innovazione e della sperimentazione scolastica.

Nello specifico, si è data particolare rilevanza alle competenze di progettazione e valutazione, connettendole strettamente alle concrete situazioni della vita scolastica e ricercando costantemente in esse il legame con i temi dell'innovazione e della sperimentazione scolastica (mai lasciati all'astrazione di mere indicazioni metodologiche su come si conduce una ricerca empirica).

Per lavorare sull'implementazione di queste competenze, è stato progettato un approccio formativo incentrato su una didattica attiva, basata su un apprendimento di tipo esperienziale, definito come *learning by doing*, riconoscendo l'importanza e la necessità di aprirsi ai bisogni reali della formazione, in questo caso legati alla professionalità del docente e al mondo della scuola.

Il richiamo più diretto è al messaggio di Dewey che sottolinea il ruolo di una



scuola attiva che entra in connessione con il territorio, le sue risorse e potenzialità: non chiusa in sé stessa ma capace di promuovere esperienze importanti per i propri allievi. In questa sua ottica “i laboratori, non solo dirigono le innate tendenze attive dei giovani, ma implicano relazioni, comunicazioni e cooperazione, le quali tutte estendono la percezione delle connessioni” (Dewey, 1949, p. 394). Essi sono anche “luoghi” e occasioni in cui è particolarmente realizzabile quell’*approfondimento riflessivo* che permette alle conoscenze e alle esperienze pregresse di entrare in connessione fra loro purché si proponano percorsi e attività adeguatamente progettati e condotti con metodi rigorosi. Si tratta di suggestioni riprese ancora oggi ampiamente dal dibattito internazionale sulla formazione degli insegnanti. Il laboratorio diviene, nei contesti di apprendimento formale, il luogo deputato allo sviluppo delle competenze riflessive dell’insegnante necessarie per lo sviluppo professionale (cfr. Korthagen, 1988; Bolin, 1990) e può anche contribuire al processo di riflessione sulla pratica che Britzam (2003) considera fondamentale per l’apprendimento professionale stesso.

Nell’ambito di questo quadro teorico di riferimento, nella progettazione didattica del laboratorio si è inteso promuovere un apprendimento di tipo esperienziale così come descritto da Kolb (1984); in esso è fondamentale seguire una serie di fasi processuali: esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva.

In queste fasi, nella prospettiva di una didattica attiva di matrice socio-costruttivista, il ruolo dello studente cambia radicalmente e l’apprendimento è il prodotto della costruzione attiva dell’allievo, negoziato, rielaborato e condiviso passo dopo passo.

La progettazione didattica del laboratorio ha preso il via dalla definizione di obiettivi formativi specifici in termini di conoscenze e abilità, cui si è cercato di collegare adeguate attività didattiche da proporre al fine di favorire il raggiungimento degli stessi (Tab. 2).

Come si può evincere dalla tabella 2, le attività pratiche che si è chiesto agli studenti di svolgere in gruppo corrispondono a quelle che ogni docente svolge nel proprio contesto professionale: dalla progettazione educativa (d’istituto, tramite il POF) alla progettazione di percorsi didattici e attività specifiche; dalla valutazione degli apprendimenti alla valutazione di istituto. Il tutto cercando di sperimentare anche modalità per: argomentare e motivare le scelte compiute, integrare le decisioni prese nell’ambito delle diverse dimensioni (sociale, funzionale e politico culturale) che caratterizzano una scuola, condividere e collaborare con il corpo docente, e non, della propria scuola.

In questo senso, il ricorso a precise tecniche didattiche ha dato impulso ad una disposizione attiva e consapevole dello studente. Le strategie e le tecniche adottate nel Laboratorio proposto si sono caratterizzate per la partecipazione “vissuta” degli studenti, il controllo costante e ricorsivo (*feed-back*) sull’apprendimento e l’autovalutazione, la formazione in situazione e la formazione in gruppo.



LA PROGETTAZIONE DIDATTICA DEL LABORATORIO	
CONOSCENZE/ABILITÀ	ATTIVITÀ DI TIPO OPERATIVO
Identificare i diversi livelli di programmazione scolastica (curricolo nazionale, progettazione educativa e POF, programmazione didattica) all'interno di un contesto scolastico e analizzare le specificità; valutare in modo critico i punti di forza e di criticità di un Piano dell'Offerta Formativa di una scuola.	Costruire e presentare un Piano dell'Offerta formativa completo di curricolo e progettazione educativa.  Costruire e presentare un contesto educativo pedagogicamente pensato, alla luce della progettazione educativa della scuola.
Conoscere le principali differenze tra Unità Didattica e Progetto Didattico e relative fasi di programmazione e documentazione.	Costruire e presentare un'Unità didattica o un Progetto Didattico su contenuti disciplinari attribuiti dai docenti, individuando correttamente anche le fasi e gli strumenti della valutazione.  Simulare una lezione relativa all'Unità o al Progetto didattico, mettendo in atto strategie o tecniche didattiche adatte agli obiettivi prefissati.
Delineare le fasi fondamentali di un processo di ricerca empirica sperimentale all'interno dei contesti scolastici.	Costruire e presentare un disegno di ricerca empirica per promuovere l'innovazione scolastica nel proprio contesto educativo.
Conoscere gli approcci metodologici della ricerca empirica e sperimentale in ambito educativo.  Analizzare le caratteristiche dei principali strumenti e delle procedure di ricerca utilizzabili nella scuola dell'infanzia e primaria.	Costruire una check list come strumento di valutazione delle abilità delle insegnante.
Analizzare le ipotesi e i risultati di ricerche empiriche sugli insegnanti e sui processi di insegnamento-apprendimento e valutare i risultati anche in relazione alla loro ricaduta per l'innovazione della scuola.	Analizzare le fasi e i risultati di una ricerca effettuata in ambito educativo.  Argomentare le scelte educative effettuate nella costruzione di un contesto educativo pedagogicamente pensato, partendo dalle valutazioni espresse da un ipotetico gruppo di valutatori che avevano utilizzato scale già validate (QUAFES, GAQUIS, SOVASI. Ecc..)

**Tab. 2: Progettazione didattica del Laboratorio:  
Conoscenze /Abilità e principali attività ad esse associate**

Il laboratorio ha fatto riferimento a quattro gruppi di tecniche didattiche attive (Tessaro, 2002), quali quelle:

- “simulative”, in cui troviamo il *role playing*, per l'interpretazione e l'analisi dei comportamenti e dei ruoli sociali nelle relazioni interpersonali;
- “di analisi della situazione”, che si avvalgono di casi reali, per esempio: lo studio di caso, basato su situazioni comuni e frequenti, per sviluppare le capacità analitiche e le modalità di approccio ad un problema; l'incidente, situazioni di emergenza, per favorire lo sviluppo di abilità decisionali e predittive;
- “di riproduzione operativa”, come le dimostrazioni e le esercitazioni, per affinare le abilità tecniche e operative mediante la riproduzione di una procedura;

- “di produzione cooperativa”, per l’elaborazione di idee, progetti e prodotti in gruppo e per lo sviluppo integrato di competenze cognitive, operative e relazionali.

La tecnica didattica principalmente adottata nello svolgimento del laboratorio è stata quella del *role playing*, in quanto si è proposto uno specifico gioco di ruolo per tutta la durata del laboratorio. Gli studenti sono stati chiamati sin dall’inizio a “diventare insegnanti”, adottando quindi comportamenti, atteggiamenti e una *forma mentis* consoni alla professione.

I partecipanti di ogni laboratorio (gruppi di 30/35 studenti) sono stati suddivisi in 6 sottogruppi, corrispondenti ciascuno a 6 ipotetiche scuole. In ciascun gruppo-scuola, gli studenti dovevano individuare collegialmente il dirigente scolastico, gli insegnanti specifici per materie (nel caso d’insegnanti della scuola primaria) e un referente per le disabilità.

La finalità didattico/educativa è stata quella di permettere agli studenti di “mettere in gioco” il loro background di conoscenze, esperienze e comportamenti per costruire in itinere le proprie competenze di progettazione e di sperimentazione scolastica, per acquisire la capacità di lavorare in gruppo in un’ottica di progettazione collegiale e condivisa.

Per motivarli ad entrare con impegno e convinzione nel clima del gioco di ruolo, fin dalla prima lezione gli studenti sono stati invitati a sottoscrivere un patto formativo in cui si ribadiva la corresponsabilità del processo di costruzione di un ambiente di apprendimento efficace.

Sono stati perciò chiamati a svolgere una progettazione educativa e didattica che, nel contesto del *role playing*, richiedeva di entrare in un’ottica di progettazione collegiale: momento di confronto e condivisione continuo degli obiettivi, della metodologia didattica e della valutazione.

Alla luce dei diversi ruoli ricoperti nel gruppo, in sede di progettazione collegiale ciascun insegnante portava contenuti e apporti specifici di progettazione relativi al proprio ambito d’interesse e/o d’insegnamento ma allo stesso tempo entrava nel merito anche dei contributi altrui, condividendone contenuti, processi e scelte didattiche, mirando ad una coerenza progettuale educativa e didattica.

Gli studenti sono stati invitati a rivedere ed integrare progressivamente i loro elaborati alla luce di quanto condiviso in aula, lezione dopo lezione, rispettando le scadenze fissate dai docenti.

Le attività del laboratorio richiedevano a ciascun gruppo di mettere in campo un vero e proprio lavoro di *cooperative learning*: ogni gruppo-scuola doveva essere in grado di presentare agli altri le attività svolte e i gruppi erano inoltre chiamati ad osservare e valutare le presentazioni degli elaborati degli altri gruppi-scuola, evidenziandone punti di forza e debolezza, con il supporto, la mediazione e l’approfondimento del docente.



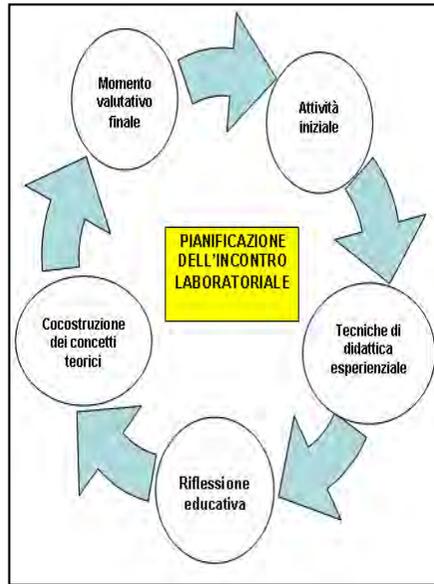


Fig. 1: Schema della struttura delle sessioni laboratoriali

Ciascun incontro laboratoriale, come si osserva nella figura 1, è stato proposto secondo una struttura definita con l'obiettivo di garantire un'equivalenza degli apporti didattici da parte di ciascun conduttore:

- un gioco/attività iniziale per richiamare e elaborare tutti insieme esperienze, concetti e contenuti precedentemente affrontati;
- una serie di attività didattiche specifiche che permettessero agli studenti di “cavalarsi” in un'esperienza concreta;
- una riflessione educativa sull'esperienza vissuta (debriefing);
- una parte di “lezione teorica”, partendo dall'esperienza vissuta, per una co-costruzione dei concetti teorici di riferimento;
- un momento di lavori per gruppi-scuola su compiti operativi basati sui concetti co-costruiti insieme;
- una riflessione conclusiva orientata a tre obiettivi: autovalutazione da parte degli studenti; segnalazione delle criticità, degli aspetti della lezione da migliorare e di quelli invece positivi e ritenuti più utili per il loro apprendimento; autovalutazione dei docenti.

Per la valutazione del laboratorio si è invece pensato di ottenere un “voto finale”, espresso in trentesimi, attraverso l'uso della media ponderata tra: il risultato ottenuto nella prova oggettiva individuale (per un 40%), la valutazione autentica degli elaborati di gruppo (per il 50%), effettuata utilizzando rubriche appositamente costruite a tal fine, e, infine, (per il restante 10%) il voto derivante dall'osservazione, fatta dai docenti, del grado di apporto individuale al lavoro di gruppo.

## 5. La fase esplorativa per definire indicatori e strumenti di rilevazione delle competenze di progettazione e valutazione

La ricerca ha visto una prima fase empirica di tipo esplorativo-qualitativa, guidata da due principali interrogativi (nella quale si è cercato di rispondere a due principali obiettivi):

1. L'intervento di didattica laboratoriale realizzato si è dimostrato efficace per la promozione e l'acquisizione delle competenze progettuali e valutative proprie della professionalità insegnante?
2. Gli strumenti e le procedure predisposte sono adeguati alla rilevazione delle conoscenze, delle concezioni e delle competenze degli studenti?

Queste domande di ricerca hanno dato il via alla fase esplorativa che verrà qui di seguito illustrata.

### 5.1 Strumenti e procedure di rilevazione

A partire dalla letteratura internazionale sulle competenze degli insegnanti e dall'analisi delle più recenti ricerche empiriche sulla loro formazione, abbiamo identificato tre specifiche ed essenziali componenti delle competenze professionali degli insegnanti: le loro conoscenze, le loro concezioni (convincimenti, aspetti motivazionali, aspettative), le loro abilità pratiche. Componenti queste tra loro strettamente interconnesse in un unico e complesso sistema che risponde coerentemente, anche se non esaustivamente, al concetto di competenza.

Nella fase esplorativo-qualitativa il gruppo di ricerca si è pertanto dedicato alla progressiva operazionalizzazione di queste componenti, con la finalità di delineare specifici descrittori e testare appositi strumenti di rilevazione. Va sottolineato che, con il proposito di disporre di informazioni sull'intervento di didattica laboratoriale realizzato, in questa fase della ricerca è stata privilegiata la rilevazione delle aspettative sugli apprendimenti che gli studenti avrebbero potuto conseguire all'interno del laboratorio in merito ai temi della progettazione e della valutazione scolastica. Benché consapevoli dell'importanza di indagare in modo più approfondito le concezioni (e non solo le aspettative) come componente fondamentale della competenza, per ragioni di carattere contingente non è stato possibile rilevarle in questa fase esplorativa della ricerca; quest'aspetto verrà affrontato nella fase successiva della ricerca stessa, così come meglio descritto nel paragrafo 7.

La seguente descrizione degli strumenti e la presentazione dei dati che, grazie ad essi, sono stati raccolti consente di riflettere meglio sulle competenze oggetto della ricerca e sulle attenzioni metodologiche e procedurali che si dovranno avere nelle successive fasi quantitative della ricerca stessa.

Gli strumenti e procedure di rilevazione utilizzati sono stati i seguenti:

- in ingresso:
  - *Questionario sulle aspettative in entrata (QAE)*;
  - *Prova di conoscenza in entrata (PCE)*;
- in itinere:
  - *Diario di bordo per l'osservazione partecipante*;
- in uscita:
  - *Questionario sulle aspettative in uscita (QAU)*;



- *Prova di conoscenza in uscita (PCU)*;
- *Rubrics per la correzione di elaborati scritti e per l'osservazione delle simulazioni in aula (RE)*.

La struttura dei due questionari (iniziale e finale) è composta da aree comuni riferibili a:

- *Aspettative*;
- *bisogni formativi*.

e da alcuni elementi che li contraddistinguono:

- per il QAE: prova di rilevazione su un insieme di aspettative sulle attività da svolgere relative ai fondamenti della progettazione-programmazione, valutazione e sperimentazione-innovazione;
- per il QAU: opinioni sulla didattica laboratoriale e grado di soddisfazione delle aspettative.



La PCU è stata somministrata al termine del periodo formativo unicamente agli studenti che hanno partecipato alla ricerca, è composta da 30 item a scelta multipla con una sola risposta esatta.

L'osservazione partecipante è stata condotta grazie alla compresenza di due ricercatori in diversi incontri laboratoriali. L'aggettivo "partecipante" è motivato dal diretto coinvolgimento dei docenti nei processi formativi e dal continuo confronto riflessivo nel gruppo di ricerca su quanto osservato nei diversi incontri. Uno strumento di supporto importante per l'osservazione partecipante è stato il *diario di bordo* che ogni formatore/ricercatore ha mantenuto sia individualmente (al termine degli incontri con un unico formatore), sia in coppia (al termine delle sessioni con osservatore).

Ogni settimana il gruppo di ricerca si è riunito con il proposito di analizzare i risultati delle osservazioni e definire eventuali procedure di aggiustamento alle pratiche didattiche in atto.

Per quanto riguarda gli elementi considerati nelle *rubrics* e il come sono state utilizzate si rimanda al paragrafo 6.3.

## 5.2 Selezione dei partecipanti

Questa prima fase esplorativo-quantitativa, realizzata durante tutto l'A.A., è stata condotta su un gruppo di 140 studenti iscritti al secondo anno del CdL, su un totale di 255 soggetti partecipanti al Corso. Gli studenti che hanno partecipato alla ricerca sono stati selezionati adottando il criterio "di convenienza", trattandosi degli iscritti nelle 4 edizioni del laboratorio di "Progettazione e Sperimentazione Scolastica" condotte dai componenti del gruppo di ricerca (35 studenti per laboratorio).

Benché il gruppo di soggetti partecipanti alla ricerca, per la modalità di selezione adottata, non sia stato rappresentativo e non ci siano stati interventi didattici comparabili, il QAE e PCE sono stati somministrati anche agli studenti di altri cinque Laboratori della stessa area, non inseriti nella ricerca, con il proposito di osservare eventuali importanti differenze in termini di bisogni formativi, aspettative e livelli di conoscenza iniziali, rispetto al gruppo di studenti che ha partecipato all'intervento laboratoriale oggetto della ricerca nonché di verificare l'adeguatezza degli strumenti valutativi utilizzati.

Il confronto tra i risultati generali ottenuti nella PCE permette di affermare che vi è una buona omogeneità tra i due gruppi, quello dei soggetti partecipanti alla ricerca e quello dei soggetti iscritti al CdL (si veda la tabella 3).

<b>Prova di conoscenza in Entrata (PCE)</b>		
	Partecipanti al corso	Partecipanti alla ricerca
<b>Media</b>	7.2	7.49
<b>Deviazione standard</b>	2.24	2.22
<b>Punteggio massimo</b>	13	13
<b>Punteggio minimo</b>	1	3

Tab. 3: Confronto tra i risultati generali ottenuti nella PCE del gruppo dei due gruppi

Le caratteristiche relative ai gruppi di soggetti implicati in questa prima fase della ricerca, si possono rilevare dai due questionari, come evidenziato nella tabella 4.

<b>Caratteristiche dei due gruppi</b>		
<b>Caratteristiche</b>	<b>Partecipanti al corso</b>	<b>Partecipanti alla ricerca</b>
Sesso femminile	95.7%	95%
Età media (21 anni)	54.3%	63.3%
Nessuna abilitazione all'insegnamento	97.3%	99%
Laurea triennale	14.8%	5.7%
Laurea magistrale o vecchio ordinamento	13.3%	7.1%
Esperienze d'insegnamento	64.8%	67.1%
Insegna attualmente	10.9%	10.0%
Lettura riviste su scuola e insegnamento	58.6%	54.3%
Partecipazione a ricerche	6.2%	5.0%
Frequenza di Laboratori	75.8%	80.7%

Tab. 4: Principali caratteristiche della popolazione dei due gruppi



## 6. Risultati della fase esplorativa

L'analisi dei dati ottenuti viene presentata considerando le componenti delle competenze professionali degli insegnanti identificate. Nella prima parte sono descritti i risultati ottenuti nell'acquisizione di conoscenze, successivamente verranno presi in considerazione quelli inerenti a aspettative, per terminare con l'analisi dei risultati relativi all'acquisizione della componente di carattere pratico, legate all'agire, delle competenze di progettazione e valutazione.

## 6.1 Progettazione e Valutazione nelle conoscenze dei futuri insegnanti

Al fine di valutare le conoscenze in ingresso e in uscita del gruppo di studenti partecipanti nella ricerca sono state costruite due prove con risposte a scelta multipla (vedi fig. 2).

Aree di contenuti	PC E	PC U
Programmazione e progettazione didattica	5	19
Valutazione	5	6
Sperimentazione	5	5
Totale	15	30

Fig. 2: Aree di contenuti delle due prove di conoscenza applicate

Come si osserva nella figura 2, la PCE è composta da 15 domande suddivise in 3 aree e il punteggio ottenibile nella prova va da 0 a 15, mentre la PCU è invece composta di 30 domande suddivise in 3 aree: 19 di programmazione e progettazione didattica, 6 di valutazione e 5 di sperimentazione (si veda figura 2). Il punteggio minimo ottenibile nella prova è 0 e il massimo è 30 e i risultati ottenuti vengono sintetizzati nella tabella 4.

Confrontando i risultati ottenuti dagli studenti partecipanti alla ricerca nelle due prove di conoscenza (in entrata e in uscita) si osserva un incremento del livello di conoscenza acquisita (si veda la tabella 5).

	PCE	PCU
Media	7.49	22.0
Deviazione standard	2.22	2.834
Coefficiente di variazione (%)	29.63%	12.88%
Relazione tra media e punteggio massimo teorico della prova (%)	49.9 %	73.3%

Tab. 5: Confronto dei risultati dei partecipanti alla ricerca in PCE e PCU

I valori bassi del coefficiente di variazione permettono di considerare le due medie come indici adeguati a rappresentare la distribuzione dei punteggi di entrambe le prove.

La relazione percentuale delle medie delle due prove con il corrispondente punteggio massimo teorico mostra come nella prova in uscita (PCU) la media di risposte corrette rappresenta una percentuale superiore al 73% del punteggio massimo teorico della prova, mentre nella PCE questa percentuale è approssimativamente del 50%.

Tali risultati, sebbene non permettano di stabilire una relazione diretta tra essi e l'intervento di didattica laboratoriale attuato, lasciano comunque supporre l'ef-

ficacia della tipologia di intervento didattico per quanto concerne l'acquisizione di conoscenze e sono di aiuto per la definizione dell'ipotesi di ricerca che verrà verificata nelle fasi successive della ricerca.

## 6.2 Competenze e valutazioni nelle aspettative e convinzioni dei futuri insegnanti

Il *questionario in entrata* è suddiviso in due sezioni: la prima volta ad ottenere informazioni generali sul gruppo di partecipanti alla ricerca, ovvero a rilevare le *variabili assegnate*; la seconda costruita per poter indagare le variabili relative alle aspettative degli studenti (si veda la figura 3). Il *questionario in uscita*, invece, è composto da una sola sezione con quattro *rating scales* volte ad indagare il grado di soddisfazione rispetto alle aspettative (si veda la Fig. 3).

QAE		QAU	
2 sezioni	1. Variabili assegnate (informazioni generali sugli studenti)	1 sezione	Variabili relative al grado di soddisfazione su:
	2. Variabili relative alle aspettative degli studenti, in merito a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- aspettative sulle attività che si svolgeranno nel laboratorio;</li> <li>- metodologie didattiche che verranno utilizzate;</li> <li>- conoscenze e competenze che potranno essere acquisite.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- conoscenze/competenze che il laboratorio ha permesso di acquisire;</li> <li>- metodologie didattiche che hanno caratterizzato il laboratorio;</li> <li>- quanto è stato utile il laboratorio per la futura professionalità;</li> <li>- alcune opinioni sulla progettazione e valutazione scolastica</li> </ul>
	3. Alcune opinioni sulla progettazione e valutazione scolastica		



Fig. 3: Struttura del Questionario in entrata e del Questionario in uscita con relative variabili.

Rispetto alle specifiche aspettative rilevate nel gruppo dei 140 studenti nei 4 laboratori, è possibile osservare alcuni risultati interessanti in merito a quanto gli studenti pensavano all'inizio sui temi della progettazione e valutazione, e quanto hanno percepito in termini di soddisfazione e competenze acquisite al termine dell'esperienza laboratoriale. Nello specifico, nel QAE gli studenti hanno dimostrato di nutrire alte aspettative rispetto alla possibilità di svolgere, durante il laboratorio, attività finalizzate a: progettare e implementare un'unità didattica per una classe di scuola primaria o dell'infanzia; acquisire la capacità di costruire unità didattiche, progetti educativi e didattici; applicare strategie relazionali e comportamentali volte a promuovere il benessere all'interno del contesto scolastico. Ciò evidenzia un elevato interesse per gli studenti nel costruire le competenze chiave di progettazione e valutazione scolastica, soprattutto nella loro componente pratico-operativa. Nel QAU tali aspettative sembrano essere state rispettate, dato che gli argomenti maggiormente trattati risultano essere: "progettare e implementare un'unità didattica per una classe di scuola primaria/dell'infanzia" e "conoscere i principali strumenti di programmazione didattica".

Inoltre sono state indagate le aspettative degli studenti in merito alle conoscenze e alle competenze che tale laboratorio avrebbe permesso loro di acquisire. Nel QAE esse risultavano essere: "saper costruire unità didattiche e progetti didattici", "saper individuare le strategie didattiche più adeguate al contesto". Anche tali aspettative sembra siano state in parte rispettate poiché nel questionario finale emerge che gli studenti ritengono di saper ora costruire unità didattiche e progetti didattici.

All'opposto è possibile evidenziare due connessioni tra le aspettative negative iniziali relativamente all'acquisizione delle competenze e ciò che risulta loro acquisito al termine dell'esperienza. Nel QAE emergono, infatti, aspettative negative verso l'acquisizione delle competenze relative al saper svolgere lavori di tipo collaborativo/cooperativo (71%) e saper riflettere sulla propria professionalità e sul proprio operato (73%). Nel QAU invece il 69% degli studenti dichiara di saper svolgere lavori di tipo collaborativo/cooperativo e il 42% di saper riflettere sulla propria professionalità e sul proprio operato. Questi dati vanno a supportare la scelta metodologica didattica adottata, quella del lavoro di gruppo e del *cooperative learning*, finalizzata a promuovere la dimensione collegiale nell'esercizio delle competenze.

Un'ulteriore connessione evidenziata dalla lettura dei dati del QAU è quella relativa all'utilità del laboratorio stesso ai fini dell'acquisizione di competenze che caratterizzano la propria professionalità: in entrambi i questionari il laboratorio sembra essere considerato molto o abbastanza utile a tale scopo. Nello specifico, tale analisi evidenzia un dato importante: l'88% degli studenti, al termine dell'esperienza, sostiene che il laboratorio sia stato utile all'acquisizione delle competenze di progettazione e valutazione scolastica.

Anche per quanto concerne le metodologie utilizzate è possibile riscontrare una connessione tra le aspettative iniziali e ciò che effettivamente è stato realizzato. Nel QAU le due metodologie che ottengono una percentuale molto alta tra le scelte degli studenti sono: l'attività pratica e il lavoro di gruppo. Dall'analisi dei dati del QAU, queste risultano essere anche le metodologie che hanno caratterizzato maggiormente i nostri laboratori. Emerge, però, l'apprezzamento anche per ulteriori tecniche didattiche utilizzate, che non rientravano tra quelle che gli studenti si aspettavano, come la simulazione e il gioco di ruolo, probabilmente non conosciute o non utilizzate nei corsi universitari.

Come si può capire dai dati riportati, i questionari sono stati strumenti preziosi per poter progettare un intervento laboratoriale efficace in grado non solo di soddisfare le aspettative degli studenti, ma anche di proporre situazioni, attività e momenti esperienziali che potessero attivare gli studenti nella costruzione attiva delle competenze di progettazione e valutazione scolastica.

### 6.3 Rilevare le competenze nella loro complessità

L'ambito nel quale i docenti-ricercatori hanno riscontrato maggiori difficoltà è stata la rilevazione delle competenze come costrutto olistico. Le risposte fornite nei questionari permettono di analizzare, in parte, le percezioni e le aspettative degli studenti in merito alle competenze professionali da acquisire e quelle effettivamente acquisite al termine del laboratorio. Tuttavia, la rilevazione della dimensione più legata all'agire, quella delle abilità, è risultata maggiormente complessa sia nel disegno dello strumento, sia nel suo utilizzo.

Per affrontare quest'aspetto, come docenti dei laboratori abbiamo sentito l'esigenza di creare due *rubrics* che ci permettessero di analizzare le competenze attraverso l'osservazione delle performance degli studenti durante le simulazioni realizzate in aula e, indirettamente, attraverso l'analisi degli elaborati scritti da loro prodotti.



	Simulazioni in aula (osservazione)	Elaborati degli studenti (analisi)
Indicatori	1. Aderenza e rispetto della consegna	1. Capacità di aderire alla consegna
	2. Correttezza dei contenuti	2. Capacità di rispettare i tempi della consegna
	3. Partecipazione dei membri del gruppo all'elaborazione del compito	3. Capacità di portare elementi di originalità
	4. Partecipazione dei membri del gruppo alla simulazione in aula	4. Capacità di dare supporto teorico al lavoro
	5. Chiarezza nell'esposizione	5. Capacità di approfondire
	6. Creazione di materiale esemplificativo	6. Capacità di utilizzare il lessico specifico
	7. Modalità di utilizzo degli strumenti informatici (powerpoint, video, ...)	7. Capacità di scrivere con correttezza ortografica e sintattica
	8. Capacità di mantenere elevati i livelli di attenzione e coinvolgimento degli uditori	8. Capacità di presentare un lavoro corretto dal punto di vista della forma
		9. Capacità di presentare un lavoro corretto dal punto di vista del contenuto

Fig. 4: Indicatori delle rubrics utilizzate per l'osservazione delle simulazioni e per l'analisi degli elaborati degli studenti.



Le rubrics hanno contribuito a confermare l'accertamento delle conoscenze (in particolare quella utilizzata per la valutazione degli elaborati), mentre sono risultate essere non completamente adeguate per valutare le performance degli studenti in aula. Proprio in aula, infatti, manca un'effettiva connessione con il contesto reale, quello scolastico, che permette una *valutazione autentica*, legata alle prassi che ciascuno studente potrebbe effettivamente mettere in atto in un contesto scolastico. È da osservare che la mancanza di un legame diretto con i contesti reali della scuola e l'aspetto di "artificialità" che, seppur ridotto, è comunque presente nel contesto laboratoriale, è stato evidenziato come una limitazione anche dagli studenti.

La connessione con il contesto reale della scuola (e dell'aula) diviene quindi un aspetto importante cui si dovrà porre attenzione nel proseguire della ricerca per poter promuovere e accertare le competenze dell'insegnante e, in particolare, la loro dimensione pratica (crf. Mumby et al., 2002). Le strategie simulate e di *role playing* adottate sono state sicuramente importanti nel processo di acquisizione delle competenze di progettazione e valutazione, ma non possono essere considerate sufficienti senza un riscontro diretto nei contesti reali. In questa prospettiva, la messa a punto di rubrics più raffinate e valide rispetto alle competenze progettuali e valutative potrà consentire un'osservazione degli studenti più efficace, sia durante le simulazioni nell'aula laboratoriale, sia all'interno di specifiche situazioni di tirocinio (Kane et al., 2010) con cui il laboratorio cercherà sempre maggiore connessione.

Il processo di acquisizione e di consolidamento delle competenze professionali deve infatti essere visto come una costruzione nel tempo e questa prospettiva longitudinale richiede il coinvolgimento di tutte le istanze d'apprendimento esperienziale, come laboratori e tirocini, previste nel percorso complessivo del Corso di studi.

## Riflessioni sul lavoro futuro

Per concludere questo intervento, è doveroso fare alcune importanti riflessioni sul lavoro svolto, sulle suggestioni scaturite e sulle prospettive di ricerca future.

In merito alla messa a punto dell'intervento laboratoriale, dai feedback ricevuti dagli studenti, ricavati dal Questionario finale e attraverso l'osservazione partecipante, emerge un apprezzamento pressoché unanime sull'utilità del Laboratorio e sul modello di didattica attiva ed esperienziale adottato. In sede di riprogettazione occorrerà tuttavia porre attenzione alle richieste espresse dagli studenti al fine di rendere l'intervento didattico più efficace. In particolare, è emersa la necessità da parte loro di avere un maggior numero di rimandi in itinere sulla qualità e sulla validità dei lavori svolti, senza dover attendere la correzione e la valutazione finale. È emersa inoltre l'esigenza di avere un vero e proprio sostegno/supporto al lavoro di gruppo. Quest'ultimo aspetto è risultato uno degli elementi più critici per gli studenti, i quali hanno dimostrato diverse difficoltà nel trovare le giuste modalità di lavoro collegiale e cooperativo. Questo ci ha fatto riflettere su quanto sia utile e necessario, per ciascun gruppo di lavoro, poter disporre di un tutoraggio da parte del docente, il quale dovrebbe svolgere una funzione di "facilitatore" della gestione delle dinamiche organizzativo-relazionali che incidono sul lavoro, sull'apprendimento e sul reperimento di materiali e contenuti utili.



Per quanto concerne la messa a punto degli strumenti della ricerca, la PCU dovrà essere rivista, ponderando maggiormente l'apporto di item derivanti dall'area della valutazione. Questo perché, in accordo con i docenti del corso, la tematica della valutazione troverà ancora più spazio nel programma di Progettazione e Sperimentazione scolastica. Il Questionario, invece, dovrà essere integrato con alcune scale di atteggiamenti in grado di misurare, prima e dopo l'intervento laboratoriale, le convinzioni degli studenti relative alle pratiche di progettazione e valutazione per rilevare non solo motivazioni e aspettative, ma anche le concezioni implicite su temi così centrali della professionalità docente. Maggiore attenzione dovrà essere rivolta alla capacità di lavorare in gruppo e in modo collegiale in quanto fondamentale per un'adeguata e efficace pratica progettuale e valutativa frutto di riflessioni e scelte operative svolte in equipe e nell'ambito di processi collegiali.

Un ulteriore elemento su cui porre attenzione riguarda l'accertamento delle competenze acquisite in termini di abilità pratiche. La rubrica di valutazione autentica dovrà essere definita con maggiore dettaglio per poter determinare con più precisione i livelli di "competenza" raggiunti dagli studenti per ciascuna attività proposta. È nostro convincimento tuttavia che, al fine di costruire e misurare efficacemente le competenze, tenendo conto della loro dimensione pratica, è necessario far riferimento a contesti reali. Come emerge dai dati della ricerca, un laboratorio strutturato ed orientato alla formazione di determinate competenze può essere un ottimo "mezzo", in un "contesto artificiale", per gettare le fondamenta della costruzione di competenze specifiche sui temi della progettazione e della valutazione. Queste ultime hanno però la necessità di consolidarsi con la prova dell'esperienza reale, nei contesti scolastici, e comunque dovrebbero essere ridefinite e perfezionate lungo il percorso universitario in un'ottica di potenziamento graduale, per livelli di complessità e approfondimento. Occorre quindi assumere necessariamente una prospettiva in chiave longitudinale, prevedendo una formazione che integri il laboratorio con le altre attività esperienziali, come il tirocinio curricolare, previste dal percorso di studi. Il tirocinio, in particolare, dà infatti la possibilità di impegnare gli studenti in contesti reali, a partire dal secondo anno fino alla fine del corso di laurea.

Un percorso longitudinale e integrato tra Laboratorio e Tirocinio, che parta dalla condivisione di obiettivi in termini di competenze da “costruire” e consolidare, in modo sinergico nel tempo, può garantire l’effettiva realizzazione di un curriculum formativo capace di connettere teoria e pratica, accompagnando e monitorando progressivamente i futuri insegnanti nel consolidamento di campi fondamentali per la qualità della professionalità docente e per l’innovazione dei contesti scolastici. La seconda fase della ricerca richiederà il progressivo e ripetuto utilizzo degli strumenti di rilevazione messi a punto nel corso del laboratorio e, longitudinalmente, nel corso dei vari tirocini annuali. Ciò richiederà una pianificazione congiunta con i tutor che si occupano del Tirocinio, anche con l’obiettivo di offrire dati e strumenti di riflessione utili alla formazione di giovani studenti e alla riprogettazione curricolare del corso di studi.

## Riferimenti bibliografici

- Anderson L.W. (2004). *Increasing teacher effectiveness. Second edition*. Paris: UNESCO – IIEP.
- Bolin F. (1990). Helping students teachers think about teaching. *Journal of Teacher Education*, 41(1), pp. 10-19.
- Britzman D.P. (2003). *A critical study of learning to teach. Revised edition*. Albany NY: State University of New York Press.
- Cardarelli R., Gariboldi A., & Antonietti M. (2005). Competenze degli insegnanti e esigenze formative. In G. Domenici (Ed.), *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti*. Atti del V° Congresso Scientifico SIRD, Bologna 15-16-17 dicembre 2005. Roma: Monolite.
- Coggi C. (2014). Verso un’Università delle Competenze. In A.M. Notti (Ed.), *A scuola di valutazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Darling-Hammond L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), pp. 300-314.
- Darling-Hammond L., & Bransford J. (Eds.) (2007). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. New York: John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond L., Hammerness K., Grossman P., Rust F., & Shulman L. (2007). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. New York: John Wiley & Sons.
- Dewey J. (1949). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- European Commission (2013a). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Estratto da <[http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf)>.
- European Commission (2013b). *Supporting teacher educators for better learning outcomes*. Estratto da <[http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/support-teacher-educators\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf)>.
- Eurydice (2002). La professione docente in Europa: profili, tendenze e sfide. Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale. *Questioni chiave dell’istruzione in Europa*, 3(rapporto n.1).
- Kane T.J., Taylor E.S., Tyler J.H., & Wooten A.L. (2010). Identifying Effective Classroom Practices Using Student Achievement Data. *The Journal of Human Resources*, 46(3), pp. 587-613.



- Kolb D.A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Korthagen F.A.J. (1988). The influence of learning orientations on the development of reflective teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional Learning*. London: Falmer-Press.
- Koster B., & Dengerink J.J. (2008). Professional standards for teacher educators: How to deal with complexity ownership and function experience from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), pp. 135-149.
- Lumbelli L. (2006). Costruzione dell'ipotesi ed astrazione nella pedagogia sperimentale. In A. Bondioli, *Fare Ricerca in Pedagogia. Saggi per Egle Becchi*. Milano: Franco Angeli.
- Mumby H., Russell T., & Martin A.K. (2002). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching. Fourth edition*. Washington DC: American Educational Research Association.
- Perrenoud P. (2002). *Dieci competenze per insegnare*. Roma: Anicia. Ediz. Orig., Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF.
- Richardson V., & Placier P. (2002). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching. Fourth edition*. Washington DC: American Educational Research Association.
- Tessaro F. (2002). *Metodologia dell'insegnamento secondario*. Roma: Armando Editore.
- Vannini I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi di ricerca empirica in educazione*. Milano: Franco Angeli.

## Riferimenti normativi

- Raccomandazione 2006/962/CE** - Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.
- COM (2007) 392**. Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo e al Consiglio del 3 agosto 2008 - Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti.
- D.M. 26 maggio 1998** - Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario."
- D.M. 10 settembre 2010, n. 249** - Regolamento concernente: "Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244".