

Osservare le prassi didattiche nella scuola dell'infanzia.

Il PraDISI come opportunità di formazione e sostegno della professionalità

Rossella D'Ugo – Università di Urbino Carlo Bo - rossella.dugo@uniurb.it

Ira Vannini – Università di Bologna - ira.vannini@unibo.it

The observation of the teaching practices in kindergarten. The PraDISI tool as an opportunity for training and support of teacher professionalism

A partire da un inquadramento teorico-metodologico sull'utilizzo formativo dell'osservazione dell'insegnante in classe, l'articolo presenta la Scala PraDISI per l'osservazione delle prassi didattiche nella scuola dell'infanzia. In particolare vengono discusse l'idea di qualità della didattica che vi è alla base dello strumento e le sue principali caratteristiche strutturali.

Il PraDISI, già validato negli anni 2011-2013, è stato utilizzato nell'anno scolastico 2013/14 per l'osservazione e la valutazione formativa in quattro contesti della scuola dell'infanzia italiana. Nell'articolo vengono descritti i principali risultati di questa rilevazione e, in seguito, vengono discusse criticamente le potenzialità di valutazione formativa della Scala in relazione ad una progettazione didattica di qualità nella scuola dell'infanzia.

Parole chiave: PraDISI; Osservazione delle prassi didattiche; Scuola dell'infanzia; Valutazione formativa; Professionalità docente; Formazione in servizio

Starting from a theoretical-methodological framework on the formative function of observation of the teacher inside the classroom, the article presents the PraDISI Scale for teaching observation in kindergarten. Notably, we discuss the idea of teaching quality that is at the base of this tool and its main structural features.

The PraDISI Scale, already validated between 2011 and 2013, was used during the 2013-2014 school year for the observation and formative evaluation in four different Italian kindergartens. The article describes the main results of this survey and critically discusses the potential of formative evaluation of the PraDISI Scale in relation to a quality educational curriculum in kindergarten.

Keywords: PraDISI; Teaching observation; Kindergarten; Formative evaluation; Teacher professionalism; In-service education



Il contributo è stato progettato e rivisto in ogni sua parte da entrambe le autrici; in particolare i paragrafi 1 e 3 sono stati scritti da Ira Vannini e i paragrafi 2, 4 e 5 sono stati scritti da Rossella D'Ugo.

Osservare le prassi didattiche nella scuola dell'infanzia.

Il PraDISI come opportunità di formazione e sostegno della professionalità

1. Quadro teorico di riferimento

Nel percorso di ricerca che ha portato alla messa a punto dello strumento PraDISI (Osservazione delle prassi didattiche dell'insegnante della scuola dell'infanzia) si è cercato di prendere le distanze da un costrutto di *qualità dell'insegnamento* inteso come mera "efficacia" dell'insegnamento stesso, inferibile, a posteriori, dal "successo" nei risultati degli allievi.

Se è vero che una buona didattica deve portare a buoni risultati nelle competenze degli allievi, vero però è anche che la constatazione di tali risultati non consente di entrare nel merito degli effettivi processi didattici che vengono realizzati nelle classi. Come sottolineano Fenstermacher e Richardson (2005), possiamo dire di avere qualità dell'insegnamento quando siamo in presenza sia di un *successful teaching*, sia di un *good teaching*, ma è proprio l'analisi di quest'ultimo – il "buon insegnamento" – che rende evidenza degli aspetti contenutistici e metodologici che vengono proposti in classe e qualificano la didattica in quanto azione coerente con finalità educative "di valore". «Good teaching is a teaching that comports with morally defensible and rationally sound principles of instructional practice» (Fenstermacher & Richardson, 2005, p. 189).

All'interno della nostra ricerca, entrare nel merito del "buon insegnamento" ha avuto il significato precipuo di entrare *dentro* le sezioni di scuola dell'infanzia, per osservare le prassi di insegnamento-apprendimento in atto.

La possibilità di analizzare e interrogarsi sulle azioni didattiche, all'interno di contesti naturali, è abbastanza rara nella scuola italiana. La classe è considerata da sempre – sia nella cultura docente diffusa entro le scuole, sia nella maggior parte delle direttive ministeriali, sia infine nelle comuni concezioni sulla scuola – come un sistema chiuso, un contesto entro il quale non è bene inoltrarsi, dove l'adulto presente è uno solo, autarchico nelle sue scelte didattiche ed educative rivolte agli allievi.

Eppure è proprio all'interno delle classi che è possibile prendere contatto con le variabili legate al "buon insegnamento", con i processi che influiscono – pur in connessione con molteplici altri fattori (socio-culturali, contestuali, psicologico-motivazionali) – sui risultati di profitto degli studenti.

Fin dagli anni '70 e '80, nelle ricerche su processi e sistemi educativi (Hanushek, 1971; Murnane, Phillips, 1981), vengono messe in evidenza le forti differenze inter-classe nei risultati di apprendimento degli allievi di una stessa scuola. Tali differenze continuano ad emergere ancora oggi nelle ricerche internazionali e nazionali sulle competenze degli studenti e nelle analisi sul valore aggiunto (Giovannini, Tordi, 2009; Rosa, 2013) e pongono la variabile *pratiche dell'insegnante in classe* come uno dei fattori più importanti da analizzare.

Tuttavia, se è vero che molti sono attualmente gli studi sulla qualità dell'insegnamento che prendono in considerazione gli apprendimenti conseguiti dagli studenti, vi è invece carenza di ricerche sulle prassi didattiche in classe, attraverso strumenti di osservazione sistematica. A questo proposito, sono molto interessanti



gli studi di Kane et al. (2010) che tentano di esplorare le connessioni tra le prassi didattiche osservate e i risultati degli studenti. Al di là dell'interesse degli specifici risultati ottenuti in merito a tali connessioni, ciò che emerge dalla ricerca di Kane, Taylor, Tyler e Wooten (2011, pp. 591ss.) è anche e soprattutto l'importanza di utilizzare strumenti di osservazione in classe (in questo caso una *rubric*) che consentano di rilevare validi indicatori delle pratiche didattiche, quali ad esempio le modalità che l'insegnante utilizza per creare un efficace contesto di apprendimento e per gestire i processi di insegnamento-apprendimento (comunicare obiettivi e aspettative, presentare contenuti, svolgere attività, coinvolgere ed attivare gli allievi, fornire feedback formativi, ...).

L'opportunità dell'osservazione delle pratiche didattiche in classe ha, in questo senso, un valore in sé, in quanto strumento utile per innescare processi di valutazione – a livello macro (di sistema scolastico), meso (di singoli istituti scolastici) e micro (di singole classi) – delle scelte didattiche effettuate nei vari contesti scolastici e di promuoverne una riprogettazione.

Si può parlare, in questa prospettiva, di un'osservazione come base fondamentale per sostenere processi di valutazione *formativa* (Bondioli, Ferrari, 2004) e di riflessività sull'azione didattica, in vista di decisioni di riprogettazione e miglioramento.

La potenzialità di un dato che emerge da una valida procedura di osservazione sistematica è quella infatti di permettere al soggetto osservato una "presa di distanza" dall'azione compiuta e di attivare il pensiero critico; il dato, in aggiunta, se rilevato in modo diacronico, permette di prendere atto di progressi e sviluppi nel tempo di tali azioni, di fare una diagnosi, sostenendo le future decisioni progettuali di cambiamento.

Nell'ottica di una valutazione che sostenga la *formazione* degli insegnanti, e soprattutto la formazione degli insegnanti *in-service*, gli interventi di *staff development* – orientati allo sviluppo della professionalità nei gruppi di docenti in servizio – possono pertanto trarre grande vantaggio dall'uso delle procedure di osservazione delle prassi in aula (che in molti casi può essere anche di *peer observation* tra colleghi), in quanto strumento per sostenere le attività professionali dei docenti, accompagnandoli nelle specifiche situazioni collegiali di progettazione e riprogettazione educativa e didattica.

Occorre rimarcare che gran parte del dibattito internazionale (e anche quello specificamente dedicato ai temi della qualità per la *early childhood education*) mette in evidenza la necessità di utilizzare l'osservazione per rendere sempre più consapevoli gli insegnanti delle loro azioni didattiche. In questa prospettiva si stanno ponendo non solo le ricerche in ambito statunitense (ed anglosassone più in generale) (Guernsey, L., Ochshorn, S., 2011), e in particolare le grandi associazioni professionali americane (si veda il New Teacher Project; la New America Foundation; il TeachStone¹), ma anche le ricerche in ambito francofono sulla valutazione e l'autovalutazione degli insegnanti (*cf.* Laveault et al., 2009; Paquay et al. 2010).

1 Si vedano a questo proposito in particolare i siti web: <http://www.tqsource.org/webcasts/teacherEffectivenessWorkshp/Hamre.pdf> (consultato il 14/10/14) e <http://teachstone.com/services/training/class-observation-training/> (consultato il 14/10/14).



2. Il PraDISI per l'osservazione delle prassi didattiche nella scuola dell'infanzia

Negli anni 2011-2013, presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, è stata messa a punto una *rating scale* per l'osservazione delle prassi didattiche all'interno delle sezioni della scuola dell'infanzia. Il PraDISI ha come principale obiettivo quello di entrare all'interno dei processi didattici dei contesti tre-sei anni per osservarli sulla base di specifici indicatori di qualità e condurre gli insegnanti verso una maggiore consapevolezza e intenzionalità progettuale, a partire da dati osservativi rilevati in modo valido e affidabile. L'utilizzo del PraDISI consente di riflettere sul "buon insegnamento" nella scuola dell'infanzia; un *buon insegnamento* definito sulla base di scelte valoriali "a priori", che aiutano a concentrarsi fin da subito, e in modo specifico, sui processi di insegnamento-apprendimento messi in atto, al di là della loro efficacia rispetto ai risultati di apprendimento dei bambini.

Ciò non significa che il PraDISI intenda rinunciare alla possibilità di analizzare le relazioni tra prassi didattiche e risultati di apprendimento; bensì vuol dire che l'intenzione prioritaria dello strumento è un'altra: è quella di assumersi fin dall'inizio l'onere di conoscere i processi che si svolgono in classe, di analizzarli in modo peculiare, finanche di discuterli con gli insegnanti stessi che sono stati osservati. Tutto questo per evitare il rischio opposto: quello di parlare di qualità della didattica attraverso inferenze a posteriori, a partire dai risultati di apprendimento degli allievi.

La scuola dell'infanzia ha costituito certamente un contesto facilitante per cimentarsi in questa impresa: innanzitutto nei contesti tre-sei anni cala notevolmente "l'ansia da risultato" più tipica dei livelli scolastici successivi; inoltre vi è una cultura docente entro gli istituti maggiormente abituata ad ospitare osservatori all'interno delle classi. Tutto ciò ha consentito di sviluppare e validare il PraDISI nelle migliori condizioni, focalizzando costantemente l'attenzione – dei ricercatori e degli insegnanti coinvolti – sulla "qualità" della didattica messa in atto, e sulle scelte progettuali che vi erano a monte e che potevano essere rivisitate in modo critico a fronte di un'analisi seria dei dati osservativi.

2.1 La qualità della didattica secondo il PraDISI

Il PraDISI si focalizza su un'idea di buon insegnamento (inteso come buone prassi didattiche dell'insegnante) che poggia fondamentalmente su due modelli teorici riferiti all'insegnamento di qualità (Fenstermacher & Richardson, 2005).

Da un lato un'idea di insegnamento concepito nell'ottica delle scienze cognitive, centrato sul docente che conosce a fondo le strategie di apprendimento degli studenti e li guida intenzionalmente – osservandoli durante i processi didattici e fornendo loro feedback mirati – verso l'acquisizione di specifiche competenze, nei vari ambiti disciplinari (dei quali ha una profonda conoscenza) e all'interno di un ambiente motivante.

Entro tale prospettiva, il PraDISI recupera anche alcuni aspetti caratterizzanti il modello di insegnamento di tipo comportamentista, quali in particolare: l'attenzione dell'insegnante a mantenere un buon clima di classe, favorevole all'apprendimento e alla motivazione di tutti gli alunni; la cura nel valutare progressivamente gli apprendimenti di ciascun alunno allo scopo di portare tutti al raggiungimento di buoni livelli di competenza.



Il PraDISI tende, in questo senso, a sostenere un approccio *learning dependent* (Fenstermacher & Richardson, 2005) nell'ottica di una didattica di "responsabilità" nei confronti dei risultati di apprendimento degli allievi; e che, pur nella consapevolezza di non essere essa stessa l'unico fattore di efficacia dell'apprendimento, assume responsabilmente su di sé la necessità di progettare, valutare, rivedere le prassi didattiche nel tentativo costante di recuperare e portare tutti gli allievi all'apprendimento, senza lasciare indietro nessuno.

Dall'altro lato un'idea di insegnamento concepito come facilitazione dell'apprendimento, nella prospettiva teorica del costruttivismo, dove il docente diviene soprattutto colui che organizza l'ambiente e fornisce stimoli facilitando l'allievo nella costruzione autonoma delle proprie competenze. In questo modello, troviamo un insegnante attento soprattutto alle peculiarità dell'alunno, che vanno riconosciute e incentivate in modo mirato, senza preoccuparsi per il raggiungimento di specifici apprendimenti o competenze da parte di tutta la classe. I feedback dell'insegnante sono, in questa prospettiva, orientati soprattutto a mantenere il coinvolgimento attivo dell'allievo nella costruzione del proprio percorso di apprendimento.

All'interno di queste due prospettive teoriche, il PraDISI definisce la propria idea operativa di prassi didattiche di qualità, articolandole attorno alle varie aree di competenza (o campi di esperienza) definite dalle indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia (Ipc) italiana.

Tali due prospettive portano a definire, via via che il PraDISI percorre i vari "campi", prassi didattiche maggiormente *cognitive based* e individualizzate (Baldacci, 2005) e prassi didattiche maggiormente *constructivist based* e personalizzate.

Senza incentivare una dicotomia individualizzazione-personalizzazione troppo semplificante dei contesti reali dell'insegnamento-apprendimento nella scuola dell'infanzia, il PraDISI propone indicatori di una "buona didattica" che:

- in alcuni ambiti (è il caso di ambiti di competenza considerati basilari per la costruzione di tutte le competenze di *literacy future*, quali l'ambito logico-matematico oppure l'ambito della comunicazione verbale) presentano un'eccellenza descritta come prassi maggiormente *cognitive based*;
- in altri ambiti (è il caso ad esempio di campi di esperienza connessi all'espressione creativa e artistica o all'ambito della socializzazione) presentano un'eccellenza descritta come una prassi maggiormente *constructivist based*.

In entrambe le situazioni, tuttavia, i descrittori di ogni singolo item – pur se maggiormente orientati all'una o all'altra prospettiva – propongono anche situazioni didattiche esemplificative che tengono conto dell'apporto di ciascuno dei due modelli alla definizione di una buona didattica per la scuola dell'infanzia.

In maniera operativa, se dovessimo sintetizzare i principali elementi della "qualità" della didattica così come è descritta dai 23 indicatori del PraDISI, potremmo dire che le prassi didattiche nella scuola dell'infanzia sono eccellenti quando:

- danno evidenza di una progettazione intenzionale e collegiale da parte degli insegnanti della sezione;
- si svolgono all'interno di un contesto educativo pensato, motivante, ricco di stimoli adeguati all'età dei bambini e ai molteplici bisogni formativi che generalmente si possono incontrare nei contesti tre-sei anni;
- stimolano periodicamente e ciclicamente le abilità dei bambini in tutti i campi di esperienza indicati nelle Ipc, dando spazio sia a percorsi didattici con una



prevalenza disciplinare, sia a percorsi didattici di tipo multi- e inter- disciplinare;

- sostengono e guidano i bambini verso nuovi apprendimenti e scoperte, in tutti i campi di esperienza;
- sia mediante occasioni di individualizzazione (con prevalenza di direttività dell'insegnante verso obiettivi di apprendimento specifici). In questo caso l'insegnante:
 - esplicita gli obiettivi di apprendimento ai bambini;
 - motiva all'apprendimento;
 - diversifica i percorsi, i materiali, le situazioni;
 - usa momenti ludici per fare valutazione formativa;
 - predispone attività di recupero e sostegno;
 - sia mediante occasioni di personalizzazione (con prevalenza di un insegnante facilitatore e organizzatore dell'ambiente). In questo caso l'insegnante:
 - è attento alle specifiche attitudini e interessi dei bambini;
 - stimola la creatività di ciascun bambino e ne valorizza l'impegno;
 - stimola ciascun bambino a costruire in autonomia alcune competenze in base ai propri interessi;
- fanno uso dell'osservazione sistematica del comportamento dei bambini durante la didattica, come strumento di valutazione formativa nel caso della didattica individualizzata e come strumento di conoscenza degli interessi e dei bisogni di ciascun bambino nei percorsi di personalizzazione.



Una specifica necessaria. Per definire i livelli di “qualità” del PraDISI:

- ci si è ispirati ai principi – largamente condivisi – relativi alle dimensioni dello sviluppo dei bambini tra i tre e i sei anni previsti nei curricoli ministeriali della scuola dell'infanzia (Orientamenti '91 e Indicazioni Nazionali per il curricolo 2007 e 2012) e, infine, alle evidenze emerse durante molteplici osservazioni di prassi didattiche all'interno di scuole dell'infanzia riconosciute “di eccellenza” sul territorio bolognese.

Nell'anno scolastico 2010/11, lo strumento è stato sottoposto ad un panel di esperti nazionali dell'area pedagogico-didattica chiamato ad esprimersi in merito alla validità di costruito dello strumento PraDISI (D'Ugo, 2013). La scelta dei componenti del panel è stata orientata dalla necessità di avere pareri autorevoli sulla validità della Scala in quanto strumento di osservazione/valutazione per la valutazione della qualità della didattica della scuola dell'infanzia.

In seguito, lo strumento, nell'anno scolastico 2011/12, ha costituito una prima ipotesi operativa di ricerca durante la quale è stato possibile verificare la sua validità (e l'effettiva fruibilità da parte di insegnanti e coordinatori pedagogici delle scuole bolognesi) all'interno di campioni di sezioni di scuola dell'infanzia.

2.2 Il PraDISI: indicatori e aspetti procedurali

La scala di osservazione PraDISI – con i suoi 23 item² suddivisi in 3 macro aree (le routine della giornata educativa; la promozione delle competenze; le scelte di

2 Nella versione 2013/14, lo strumento è stato costituito da 25 item. Sono infatti stati aggiunti due item specificamente dedicati alle prassi didattiche che avvicinano, in modo ludico, i bambini alle future abilità di lettura e di scrittura.

metodo più generali dell'insegnante) si concentra dunque sulle prassi dell'insegnante che, agite entro situazioni didattiche, promuovono lo sviluppo del bambino dai 3 ai 6 anni.

Con uno sguardo importante, pur se mai acritico, rivolto alle Indicazioni Nazionali per il Curricolo (2007-2012), gli indicatori del PraDISI sono stati costruiti a partire da questa domanda-chiave: quali strategie mette in campo l'insegnante per promuovere gli apprendimenti del bambino?

È in risposta a questa domanda che i vari *item* (e i relativi descrittori) sono stati costruiti e, in seguito, collocati all'interno di una struttura ripartita sulle due principali aree di attività che vengono svolte dall'insegnante nella scuola dell'infanzia: le cure di routine e le attività specificamente volte alla promozione di competenze nei vari campi di esperienza.

Come accennato, oltre a tali due gruppi di *item*, il PraDISI presenta due ulteriori indicatori che focalizzano lo sguardo dell'osservatore su aspetti più generali inerenti il metodo didattico: la presenza di un'attenzione metodologica volta all'*individualizzazione* dei processi di insegnamento-apprendimento e la presenza di un'attenzione volta invece alla *personalizzazione* degli stessi processi (area C. *Scelte di metodo dell'insegnante*). In realtà, questi due *item* conclusivi riprendono – in maniera più trasversale – aspetti peculiari presenti (in misura variabile) in tutti gli *item* del PraDISI: prevalentemente in corrispondenza della descrizione delle prassi reputate eccellenti, emergono infatti tratti qualificabili nei termini di attenzione alle variabili individuali dell'apprendimento, *individualizzazione*, o di valorizzazione delle eccellenze personali, *personalizzazione* (nello specifico, sono di questo secondo tipo gli *item* 15/arte e 16/musica, mentre sono del primo tipo tutti gli altri). La filosofia dello strumento, infatti, reputa fondamentale il riconoscimento di entrambi i congegni metodologici – *individualizzazione* e *personalizzazione* – nella messa in atto di un curriculum di scuola dell'infanzia (e non solo) equilibrato e finalizzato allo sviluppo di una personalità multilaterale. Resta ovviamente intesa l'esigenza di dare la precedenza a processi di individualizzazione. Tale necessità è confermata anche dal numero di *item* dedicati a questa metodologia (20 su 23) rispetto al numero di quelli deputati alla personalizzazione (3 su 23).

In merito alle procedure di rilevazione dei dati osservativi, occorre ricordare che la struttura di ciascun *item* PraDISI è quella di una *rating scale* con tre descrittori espliciti relativi all'agire dell'insegnante; ogni *item* propone categorie comportamentali non elementaristiche, ma osservabili in relazione al contesto descritto. Si tratta di micro-situazioni "esemplari" di quanto si realizza nella quotidianità o nell'arco settimanale³, in ciascuna di esse sono inserite due o tre modalità comportamentali ed elementi contestuali tra loro coerenti e rispondenti a livelli di qualità *minima, buona, eccellente* (in relazione alle idee di qualità esplicitate per l'intero strumento). I punteggi 10, 30 e 50⁴ devono essere assegnati quando le situazioni

- 3 Nelle note allo strumento, viene specificato l'uso di due termini temporali: "saltuariamente" (la situazione si ripete meno di una volta a settimana); "periodicamente" (la situazione si ripete almeno una volta a settimana).
- 4 La scelta dei punteggi 10, 20, 30, 40, 50 è determinata da motivazioni di comodità. Anziché utilizzare le unità, sono state utilizzate le decine; in questo modo è possibile – ad ogni sezione osservata – fare la media aritmetica fra i punteggi PraDISI dei due insegnanti osservati e ottenere un punteggio senza decimali. Ovviamente, le modalità di attribuzione del punteggio per ogni *item* sono discontinue: sarà unicamente possibile attribuire uno dei cinque punteggi, e mai un punteggio intermedio (come per esempio 34 oppure 46).



didattiche descritte sono pienamente soddisfatte (nello specifico, per ogni descrittore occorre osservare la presenza di almeno due categorie comportamentali e, se ne manca una (o più), si ricade nel punteggio immediatamente inferiore: 0, 20, 40). Laddove necessario, alcune informazioni mancanti possono essere richieste anche agli insegnanti presenti in sezione, al fine di completare il quadro della situazione osservata e recuperare, pur se parzialmente, una dimensione di diacronicità delle attività svolte che l'osservazione diretta – nel tempo limitato di permanenza in sezione dell'osservatore (circa 15 giorni) – non sempre consente.

Tecnicamente, possiamo riassumere i principali step dell'osservazione con il PraDISI in questo modo:

1. è necessario leggere per intero la Scala prima di procedere con la somministrazione al fine di avere un'idea complessiva degli item e della "filosofia" che lo strumento trattiene in sé;
2. occorre valutare una sezione per volta e, soprattutto, somministrare un PraDISI per ciascun insegnante della sezione;
3. prima di iniziare le osservazioni, e quindi prima di entrare come osservatori nelle sezioni, è necessario chiedere agli insegnanti la scansione della loro giornata educativa;
4. per quanto riguarda le osservazioni relative all'area A, "Le routine della giornata educativa: prassi didattiche dell'insegnante" è necessario:
 - osservarle più di una volta (almeno un paio di volte) durante uno stesso periodo di somministrazione dello strumento;
 - avere presente che si tratta di momenti "specifici" da un punto di vista temporale, ovvero che si compiono dall'inizio alla fine in quella stessa situazione;
5. per quanto riguarda, invece, le osservazioni relative all'area B, "Promozione delle competenze" è necessario:
 - richiedere preventivamente la programmazione settimanale o mensile della sezione in modo informale; inoltre, se verso il termine del periodo di osservazione non si fossero riuscite ad osservare alcune situazioni didattiche, si abbia cura di chiedere in quale periodo possa essere possibile farlo
 - avere presente che si tratta di situazioni didattiche che contemplano momenti da osservare trasversalmente durante l'intera giornata educativa e non solo in un momento temporale specifico
6. per quanto riguarda, infine, le osservazioni relative all'area C, "Scelte di metodo dell'insegnante", è possibile attribuire un punteggio agli specifici item 22 e 23 (individualizzazione e personalizzazione), solo dopo aver completato l'osservazione e l'attribuzione dei punteggi degli item dall'1 al 21. L'osservatore, infatti, durante tutto il periodo osservativo ha cura di cogliere alcuni aspetti generali del metodo dell'insegnante, finalizzati proprio all'attribuzione del punteggio di questi due specifici item.

3. Le prassi didattiche degli insegnanti di scuola dell'infanzia in quattro differenti contesti italiani

Dopo la validazione dello strumento negli anni 2010-12 (D'Ugo, Vannini, 2013) – realizzata attraverso la lettura critica del PraDISI da parte del panel di 16 studiosi italiani e il *try out* dello strumento all'interno di un gruppo di insegnanti delle scuole dell'infanzia comunali della città di Bologna – è emersa l'esigenza di com-



riere nuovi passi nella direzione di una ulteriore “messa alla prova” dello strumento:

- sia per vederne la ricaduta all’interno di un gruppo di scuole (e di insegnanti) maggiormente rappresentativo della varietà dei contesti territoriali e istituzionali entro cui vive la scuola dell’infanzia in Italia;
- sia per verificarne l’affidabilità d’uso in termini di concordanza tra osservatori differenti⁵.

Per questi motivi, nell’anno 2013/14 si è proceduto ad utilizzare la Scala PrADISI (in una versione modificata sulla base dei rilievi critici emersi nella prima validazione) in quattro differenti contesti della scuola dell’infanzia italiana. Lo scopo era quello di analizzarne le ricadute all’interno di situazioni diverse da quelle – le scuole comunali bolognesi – entro le quali lo strumento è stato messo a punto.

3.1 Brevi note metodologiche

I quattro contesti sono stati scelti attraverso un campionamento di convenienza, con l’accortezza di avere a disposizione sezioni/scuole di differenti appartenenze istituzionali e differenti collocazioni geografiche.

Nello specifico sono stati individuati (si veda la Tab. 1) un gruppo di sezioni delle scuole comunali della città di Bologna e tre ulteriori piccoli gruppi di sezioni appartenenti a: scuole statali delle province di Bologna e Modena; scuole paritarie della città di Roma; scuole statali di Foggia. In totale sono stati osservati 30 insegnanti, all’interno di 17 sezioni, appartenenti complessivamente a 14 scuole dell’infanzia.

La somministrazione dello strumento è stata effettuata nei mesi da novembre 2013 a maggio 2014, secondo le modalità procedurali indicate per lo strumento (D’Ugo, 2013), e con il supporto di uno staff di 18 osservatori (alcuni già esperti, altri alla prima esperienza) che ha consentito anche modalità di doppia osservazione per 8 insegnanti. Il gruppo degli osservatori ha seguito una formazione e un accompagnamento all’uso dello strumento sia in fase iniziale, sia in itinere, con lo scopo rendere il più possibile coerenti le modalità di raccolta dei dati. Sono poi stati svolti alcuni incontri anche in fase finale per raccogliere tutte le riflessioni critiche emerse durante le osservazioni. In totale, per gli osservatori delle scuole emiliano-romagnole, sono stati svolti 8 incontri di formazione e accompagnamento⁶; ogni osservatore novizio, inoltre, ha avuto la possibilità di chiedere supporto metodologico in itinere agli osservatori esperti.



5 Si vedano in particolare le considerazioni critiche al termine della prima validazione in D’Ugo, Vannini (2013).

6 Per gli osservatori di Roma e di Foggia sono stati svolti incontri iniziali (una giornata a tempo pieno) e un supporto costante durante lo svolgimento delle osservazioni e al termine.

Zona geografica	Appartenenza istituzionale	Numero scuole	Numero e tipo sezioni ⁷	Numero insegnanti osservati
Bologna città	Paritarie comunali	6	7 2(3a)-3(4a)-2(et.)	14 (+ 8 doppie osservazioni)
Provincia emiliana	Statali	3	4 3(3a)-1(5a)	8
Roma città	Paritarie Private	3	3 3(et.)	3
Foggia (provincia)	Statali	2	3 3(et.)	5
TOTALE		14	17	30 (38 osservazioni)

Tab. 1: Collocazione geografica e istituzionale delle scuole di appartenenza degli insegnanti osservati.



È interessante rimarcare che, all'interno dei due gruppi di scuole emiliano-romagnole sono stati osservati 6 insegnanti con doppio osservatore e l'indice di concordanza ha dato risultati molto positivi, pari al 76%.

Sulle osservazioni complessive svolte è utile infine evidenziare che l'analisi della coerenza interna della scala PraDISI (così come nella prima validazione dello strumento) ha fornito nuovamente esiti molto confortanti, pur mettendo in luce la necessità di continuare a riflettere criticamente su alcuni item che evidenziano divergenze importanti con le restanti parti dello strumento (si vedano in particolare gli item in corsivo nella Tab. 3), come l'item relativo alle prassi che promuovono l'educazione alle differenze culturali o i due item relativi alla didattica per le competenze motorie. Su tali indicatori e descrittori occorrerà porre un'attenzione particolare anche nelle prossime somministrazioni dello strumento.

Nelle tabelle 2 e 3 è possibile osservare i risultati dell'analisi della coerenza interna con il modello statistico dell'Alpha di Cronbach⁸.

Item PraDISI	Correlazione item-totale
1 accoglienza dei bambini e dei genitori	0.857
2 <i>circle time</i> di inizio giornata educativa	0.620
3 igiene personale	0.569
4 pranzo	0.648
5 riposo	0.820
6 commiato dai bambini e dai genitori	0.637
Alpha Totale	0.876

Tab. 2: Analisi della coerenza interna degli item 1-6 del PraDISI "Le routine della giornata educativa". Alpha totale e correlazione item-totale⁹

- 7 Nella seconda riga compaiono le caratteristiche delle sezioni osservate e il loro numero relativo (3a-sezione di 3 anni; 4a-sezione di 4 anni; 5a-sezione di 5 anni; et.-sezione eterogenea).
- 8 Per un'analisi più dettagliata delle caratteristiche metrologiche dello strumento si rimanda all'articolo D'Ugo, Vannini del 2013, pubblicato in CADMO.
- 9 Vengono esclusi l'item 22 e 23, relativi alle scelte complessive di metodo dell'insegnante.

Item PraDISI	Correlazione item-totale
7 linguaggio attivo e passivo tra i bambini	0.715
8 scambi verbali adulto/bambini	0.880
9 logica e ragionamento	0.679
10 spazio, ordine e misura	0.401
11 natura, ambiente, ecosostenibilità	0.684
12 motricità fine	0.641
13 motricità globale	0.305
14 motricità ritmica	0.361
15 esperienze creative e pratico-manipolative	0.447
16 musica	0.640
17 tecnologie e nuovi media	Dato mancante
18 qualità dell'interazione sociale tra bambini e insegnante	0.897
19 gioco spontaneo dei bambini	0.586
20 educazione alle differenze culturali	0.246
21 cittadinanza	0.682
Alpha Totale	0.865

Tab. 3: Analisi della coerenza interna degli item 7-21 del PraDISI “Promozione delle competenze di base”. Alpha totale e correlazione item-totale.



3.2 Profili PraDISI in differenti contesti

Al fine di portare un'semplificazione dell'uso della Scala PraDISI, per una valutazione formativa delle prassi didattiche nella scuola dell'infanzia, vengono brevemente presentati i profili di ciascuno dei quattro contesti che sono stati esplorati nell'anno 2013/14. Ogni profilo evidenzia i punteggi medi nei vari item della Scala per ogni gruppo di scuole.

Per favorire una lettura di sintesi, i profili delle figure dalla 2 alla 5 presentano i punteggi medi per le micro-aree del PraDISI, cioè per gruppi di indicatori tra loro strettamente coerenti (dal punto di vista sia concettuale sia statistico), come ad esempio l'area “prassi didattiche dell'insegnante durante le *routines* della giornata educativa”, che raggruppa gli item 1,2,3,4,5,6. Alcuni item sono invece presentati nei profili in modo singolo, data la loro specificità all'interno della Scala, come ad esempio gli indicatori relativi alle prassi che promuovono un'educazione all'interculturalità e alla cittadinanza. Vengono inoltre omessi i punteggi relativi ai due nuovi item sulle prassi didattiche di esplorazione della lettura e della scrittura da parte dei bambini, in quanto sono stati utilizzati solo in un numero ridotto di situazioni e sono ancora in fase di revisione, da parte di consulenti esperti nella didattica dell'italiano dell'Università di Bologna¹⁰.

Come si può osservare inizialmente dal grafico della Fig. 1, emergono fin da

10 Viene inoltre omesso anche l'item 17, sulla promozione delle competenze tecnologiche dei bambini, in quanto è stato possibile rilevarlo solo in rarissime situazioni, a causa dell'assenza di strumentazioni tecnologiche nelle scuole dell'infanzia.

subito quattro situazioni particolarmente differenziate tra loro, che tuttavia – se lette in modo complessivo e relativamente a campioni non rappresentativi di scuole – rischiano di non fornire alcuna informazione utile, bensì solo un dato generico di maggiore o minore criticità all'interno di ciascun contesto osservato.

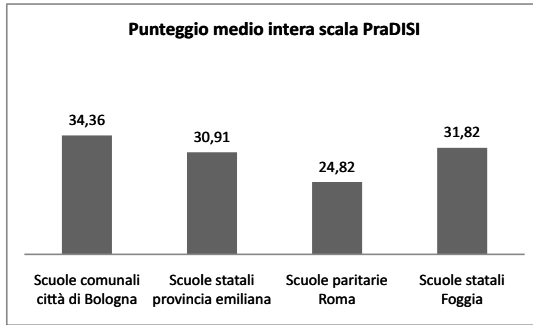


Fig. 1: Punteggi medi Scala PraDISI per ciascun gruppo di insegnanti osservati nei 4 contesti (Punteggi da 10 a 50).



Ciò che invece appare maggiormente utile, è andare ad esplorare ciascun singolo profilo PraDISI, per cogliere i punti di forza e di debolezza delle prassi didattiche osservate, al fine di immaginare possibili ricadute formative e di riprogettazione entro i vari contesti.

Nelle situazioni osservate all'interno del gruppo di scuole comunali della città di Bologna (si veda la Fig. 2), si nota un profilo con varie aree di eccellenza, con alcuni punti di caduta. Ad esempio si evidenzia una estrema cura per la promozione delle competenze dei bambini durante i momenti delle routine quotidiane (approfondendo l'analisi ai singoli itm si potrebbe poi notare la qualità delle prassi didattiche nei momenti dell'accoglienza, del commiato, del *circle time* del mattino, ...), oppure nella didattica dedicata alla motricità (soprattutto fine), alle attività logico-matematiche, espressive e artistiche. Mentre vi sono alcune criticità importanti sulle quali sarebbe necessario riflettere, in particolare nelle prassi didattiche dedicate alla natura, alle scienze, all'educazione ambientale. Ancora, sarebbe importante discutere con gli insegnanti le scelte di metodo, dedicate maggiormente a prassi di personalizzazione rispetto a quelle di individualizzazione.

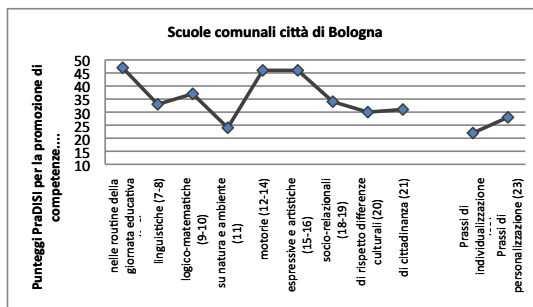


Fig. 2: Punteggi micro-aree PraDISI per gruppo di insegnanti osservati nelle scuole comunali della città di Bologna (14 insegnanti).

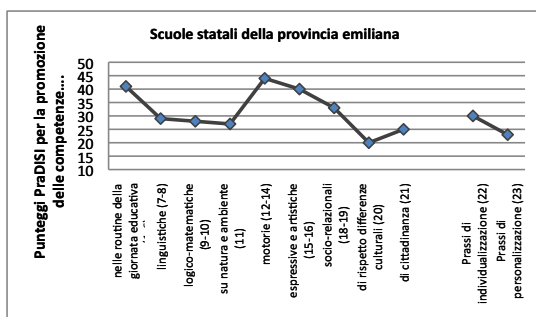


Fig. 3: Punteggi micro-aree PraDISI per gruppo di insegnanti osservati nelle scuole statali della provincia emiliana, in particolare Bologna e Modena (8 insegnanti).

Diverso è il profilo delle prassi didattiche osservate nel gruppo di scuole statali della provincia emiliana (si veda la Fig. 3), dove emergono ancora punti di forza importanti nella conduzione delle routine quotidiane e nelle attività dedicate alla promozione di competenze motorie ed espressivo-artistiche, ma appare in generale una situazione di maggiore omogeneità di prassi di livello buono: in ambito linguistico, logico-matematico, scientifico e dell'educazione ambientale, nella promozione delle competenze sociali dei bambini. Vi è poi qualche punto di criticità più evidente nelle prassi dedicate all'educazione alle differenze culturali e nella scelta metodologica della personalizzazione.

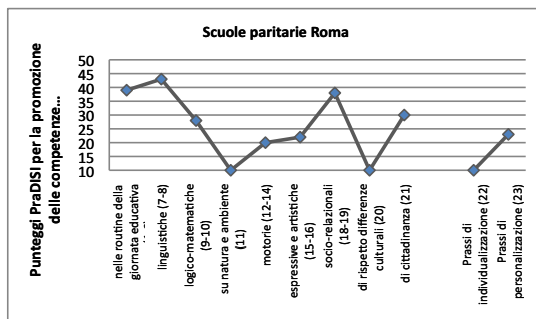


Fig. 4: Punteggi microaree PraDISI per gruppo di insegnanti osservati nelle scuole paritarie private della città di Roma (3 insegnanti).

Altrettanto peculiare è il profilo delle prassi didattiche osservate nelle 3 sezioni di alcune scuole paritarie private di Roma (si veda la Fig. 4). Anche qui emerge una situazione di forte disomogeneità fra le varie microaree del PraDISI; vi sono infatti ambiti dove si evidenzia una notevole cura didattica da parte degli insegnanti, quali la conduzione delle routine quotidiane, l'educazione linguistica e quella socio-relazionale. Mentre vi sono criticità molto serie (con punteggi minimi) nella didattica in ambito scientifico, motorio, espressivo-artistico, dell'educazione alle differenze culturali. Inoltre l'apetto metodologico più trasversale dell'individualizzazione pare essere dimenticato.

Infine è interessante osservare il profilo delle prassi didattiche in alcune scuole dell'infanzia della provincia di Foggia (si veda la Fig. 5), che ripropongono nuovamente un contesto di scuola statale, con maggiore differenziazione tra i picchi alti e quelli bassi rispetto al gruppo di scuole statali emiliane.

Si osservano infatti punti di eccellenza nella conduzione delle routine, nelle prassi dedicate alla promozione delle competenze linguistiche e socio-relazionali, nell'utilizzo della strategia dell'individualizzazione. Mentre vi sono punti di forte debolezza nelle prassi di educazione alle differenze culturali, nell'uso delle strategie di personalizzazione e, ma solo lievemente, nella didattica dedicata alle scienze naturali e alle competenze espressive e artistiche.

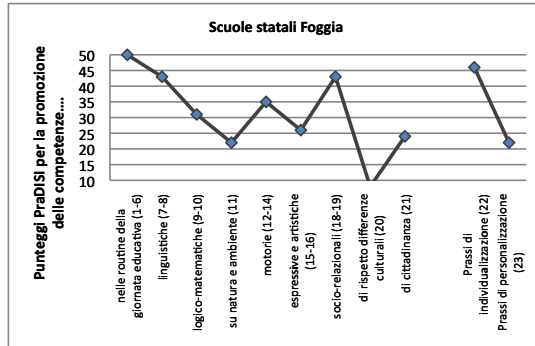


Fig. 5: Punteggi microaree PraDISI per gruppo di insegnanti osservati nelle scuole statali della provincia di Foggia (5 insegnanti).

Si tratta ovviamente solo di alcuni brevi commenti iniziali ai grafici presentati; prmissimi spunti dai quali far scaturire ulteriori approfondimenti e interpretazioni a partire dalle specifiche caratteristiche di ciascun contesto.

Ma è proprio qui che da un lato si arrestano e dall'altro lato riemergono le potenzialità del PraDISI. Si tratta, come abbiamo scritto, di uno strumento osservativo che vorrebbe mettersi al servizio di una funzione formativa del valutare. Il dato raccolto, capace di dare garanzia di validità e di affidabilità rispetto all'idea di qualità dichiarata, costituisce l'occasione e il pretesto per una sua interpretazione collettiva da parte dei soggetti osservati, nell'ottica di una valutazione autenticamente formativa (Becchi, Bondioli, 2004) capace di portare a riflessioni e confronti e a negoziare decisioni in modo democratico (House, Howe, 2003). Lo scopo è quello di fondare una riprogettazione della didattica su evidenze giustificabili e su processi di riflessività, personale e collegiale, che portino ad una crescita professionale gli insegnanti che si sono "messi in gioco" come soggetti osservati.

4. La funzione formativa del PraDISI: questioni aperte

Il PraDISI rende evidente che agli insegnanti di oggi sono richieste sempre più competenze *culturali, didattiche e organizzative*. Questo comporta per gli insegnanti non solo l'acquisizione di nuove competenze, ma anche di nuove consapevolezze. Per prima cosa, ad esempio, la *progettazione* non potrà più essere considerata come "un modo semplicistico di assicurarsi", come un mero adempimento burocratico, ma dovrà divenire un indispensabile strumento per fare con-

tinuamente il punto sugli *obiettivi prefissati/raggiunti* dai bambini e, soprattutto, sulla qualità delle scelte metodologiche effettuate.

È appunto in questa prospettiva che intende collocarsi il PraDISI: il miglioramento dell'agire professionale degli insegnanti; e quindi un conseguente progresso della qualità delle proprie azioni didattiche muove da una metodologia valutativa di tipo diagnostico-formativo. Questo significa che l'osservazione in classe avrà l'obiettivo principale di rilevare, elaborare e restituire i dati raccolti ai docenti coinvolti al fine di incidere effettivamente sulle loro competenze professionali di "pensiero sulla pratica": dalla condivisione di indicatori, alla riflessione sul metodo e sull'uso affidabile delle procedure di rilevazione dei dati, alla costruzione di significati condivisi da attribuire ai dati rilevati e alle possibili interpretazioni di cause e opportunità di riprogettazione educativa e didattica.

Utilizzare dunque procedure osservative quali il PraDISI può incidere fortemente sui processi di innovazione dei singoli contesti perché apre alla costruzione di rappresentazioni progettuali condivise, sia in merito all'azione educativa e didattica, sia in merito all'immagine stessa di professionalità docente del singolo che si riconosce in una comunità professionale sempre più *di qualità*.

Il fine, nel procedere con questa metodologia, è quello di un controllo più intelligente ed istruito delle proprie prassi assoggettando la realtà scolastica ad un'analisi in grado di giungere all'adozione di un metodo di indagine che sappia affrancare gli individui e che sappia includere nella professionalità docente quell'unità tra teoria e prassi «che implica lo spostamento dal paradigma della conoscenza contemplativa a quello della conoscenza attiva: si passa da una forma di sapere che è tipica di uno *spettatore* disinteressato delle cose dell'educazione, alla forma di sapere che è propria dell'*attore*, di colui che è impegnato attivamente a far fronte ai problemi educativi» (Baldacci, 2010, p. 11).

Troppo spesso, gli insegnanti in particolare, le scuole in generale, non operano *decisioni educative* in senso stretto. Infatti «gran parte dei comportamenti scolastici sono privi di alternative; essi pertanto non determinano un problema e quindi non richiedono una decisione» (Vertecchi, 1993, p. 34). Il PraDISI, attraverso un suo uso affidabile e per mezzo del momento riflessivo che ne consegue, ha tra le principali intenzionalità quella di condurre gli insegnanti verso nuovi problemi e conseguenti decisioni, così da raggiungere un primo traguardo verso il cambiamento e il miglioramento della propria didattica. In questo senso, il PraDISI si propone come un'opzione in grado di condurre verso un decentramento (e un relativo rinnovamento) dalle scelte di gestione della scuola in generale, del fare didattico in particolare (Gattullo, 1984, pp. 65-69).

È facilmente comprensibile come la sola ipotesi di una valutazione in merito alle proprie prassi didattiche generi negli insegnanti, da un lato, la consapevolezza di un possibile miglioramento della propria professionalità, ma, dall'altro lato, un radicato timore e una diffusa diffidenza difficilmente superabili. Per provare ad arginarli, sembra necessario assumere (e farla assumere anche agli insegnanti), come si è visto, la sfida della *qualità* attribuendole il chiaro ruolo di «principio regolatore della propria azione professionale, riconoscendola non tanto come richiesta del sistema sociale, bensì come tensione originaria dell'azione pedagogica verso lo sviluppo del potenziale umano e la riflessione critica sull'atto educativo» (Barbier, 1989, p.18).

Un'azione di questo tipo pare dunque comportare alcune possibilità/necessità che lasciamo come questioni aperte, sulle quali continuare a riflettere insieme alla comunità pedagogica:



1. l'opportunità per gli insegnanti di decentrarsi e *di agire* (guidati dai dati emersi da questi strumenti) una riflessione collegiale all'interno delle scuole;
2. la messa in crisi di un'autovalutazione "solitaria", molto importante, indubbiamente, nei plurimi contesti scolastici, ma sempre più bisognosa di una rigorosa eterovalutazione che sappia adeguatamente affiancarla;
3. l'esigenza, nondimeno, di "entrare" dettagliatamente nel merito delle prassi didattiche per poter assumere decisioni consapevoli di riprogettazione e miglioramento della didattica stessa all'interno delle scuole, con il supporto di formazione in servizio di cui oggi più che mai gli insegnanti necessitano;
4. la necessità di una eterovalutazione che non "cade dall'alto" e lascia soli gli insegnanti e le scuole nell'analisi e interpretazione dei dati, ma che si fa supporto e accompagnamento ai loro processi di riflessione e di riprogettazione. Tutto ciò con l'obiettivo principale di investire per il miglioramento della qualità dei contesti e della didattica delle scuole del nostro sistema scolastico, e non per la loro classificazione in base ai meri risultati conseguiti.



5. Potenzialità e problematicità dello strumento PraDISI

Il PraDISI è risultato molto utile, nel lavoro con gli insegnanti, come strumento centrale all'interno di percorsi di valutazione finalizzati ad incrociare una molteplicità di sguardi, esterni ed interni, sulla qualità dei processi didattici. E questo anche per la possibilità di usarlo con metodologie differenti: come strumento di eterovalutazione da parte di un osservatore esterno, come "questionario" di autovalutazione per il singolo insegnante, sia ancora come strumento osservativo da usare reciprocamente tra insegnanti di sezioni diverse.

Proprio grazie a questi riscontri, le autrici ritengono necessario, da un lato, continuare a lavorare sul PraDISI al fine di renderlo uno strumento il più possibile affidabile e valido rispetto alle idee di qualità dichiarate come presupposti teorici e, dall'altro lato, continuare ad esplorarne gli usi connessi all'ottica della valutazione formativa e del sostegno alla professionalità docente. La possibilità, ad esempio, di analizzare specifiche situazioni di realizzazione della didattica attraverso punti di vista differenti – uso del PraDISI in autovalutazione da parte di insegnanti, come strumento osservativo da parte di coordinatori pedagogici o fra insegnanti-colleghi nella reciprocità della rilevazione di dati – rappresenta (soprattutto se i dati "interni" mantengono la possibilità di essere infine messi a confronto con i dati di rilevazioni esterne maggiormente oggettive) una opportunità potenzialmente molto efficace per sostenere il pensiero riflessivo dell'insegnante e le conseguenti sue attività di riprogettazione della didattica.

A fronte dei risultati positivi che i percorsi guidati dall'uso dello strumento PraDISI stanno offrendo, occorre individuare due necessarie condizioni di utilizzo della scala PraDISI, pena la invalidità del processo di raccolta dei dati:

1. l'importanza di chiarire – a tutti gli "attori" del contesto scolastico – il motivo ultimo per il quale si sta compiendo l'osservazione e le intenzionalità politico-istituzionali che guidano l'utilizzo dello strumento. Tali intenzionalità devono essere aderenti all'idea di una valutazione formativa, volta primariamente al miglioramento della didattica attraverso l'individuazione di punti di criticità sui quali agire per progettare il cambiamento. Non si osserva per classificare o selezionare, bensì si osserva per disporre di dati validi che consentano di assumere decisioni in merito all'innovazione delle proposte didattiche;

2. la necessità di usare il PraDISI come una delle molteplici possibilità di osservazione e valutazione della qualità all'interno della scuola dell'infanzia. La Scala presenta infatti caratteristiche e indicatori molto specifiche che consentono di "catturare" solo alcuni aspetti delle realtà scolastiche, ma non altri. Ciò significa che il PraDISI necessita di un uso in complementarietà con strumenti differenti (di osservazione del contesto, ad esempio), in modo tale da avere uno sguardo più ricco e valido sulle realtà studiate.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento: Erickson.
- Baldacci, M. (2010). *La dimensione metodologica del curricolo. Il modello del metodo didattico*. Milano: FrancoAngeli.
- Barbier, J. M. (1989). *La valutazione nei processi formativi*. Torino: Loescher.
- Bondioli, A., Ferrari, M. (a cura di) (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Bergamo: Junior.
- D'Ugo, R. (2013). *La qualità della Scuola dell'infanzia. La scala di valutazione PraDISI*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Ugo, R., Vannini, I. (2013). Osservare le prassi didattiche dell'insegnante della scuola dell'infanzia. Il PraDISI: primi risultati di un percorso di validazione dello strumento. *CADMO*, XXI, pp. 77-109.
- Femstermacher, D.G., Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers college Record*, 107(1), 186-213.
- Gattullo, M. (1984), "Sperimentare e decidere", in E. Becchi e B. Vertecchi (a cura di). *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli, pp. 65-69.
- Giovannini, M. L., Tordi, C. (2009). *Misura del valore aggiunto e miglioramento dell'insegnamento. Riflessioni da un'indagine empirica nelle scuole primarie bolognesi*. In: Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture (pp. 655-668). Roma: Monolite editrice (atti del convegno: Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture, 2008, Roma).
- Guernsey, L., Ochshorn, S. (2012). *Watching teachers work. Using data from classroom observations to improve teaching*. New America Foundation.
- Hanushek, E.A. (1971) Teacher Characteristics and gains in student achievement : estimation using micro data, *American Economic Review*, 61 (2), pp. 280-288;
- House, E.R., Howe, K.R. (2003). *Deliberative Democratic Evaluation*. In Kellaghan T., Stufflebeam D.L. (a cura di). *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer, pp. 79-100.
- Kane, T., Taylor, E. S., Tyler, J. H., Wooten, A. L. (2011). Identifying effective classroom practices using student achievement data. *The journal of human resources*. Vol. 46 no. 3, 587-613.
- Laporta, R. (1980). *Insegnanti come e perché*. Teramo: Lisciani & Giunti.
- Laveault, D. , Paquay, L. (a cura di.) (2009). L'évaluation en salle de classes : des politiques aux pratiques. N° thématique de la revue « Mesure et évaluation en éducation en éducation ». Vol. 32 (3).
- Margiotta, U. (1999) (a cura di), *L'insegnante di qualità*. Roma: Armando Editore.
- Martini, B. (2005). *Formare ai saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Murname, R.J., Phillips, B.R. (1981). What do effective teachers of Inner-City Children have in common?, *Social Science Research*, 10 (1), pp. 83-100.



- Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C., Wouters, P., (a cura di.) (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel?* Bruxelles: De Boeck-Université.
- Rosa, A., (2013). *Il valore aggiunto come misura di efficacia scolastica. Un'indagine empirica nella scuola secondaria di primo grado.* Roma: Nuova cultura.
- Vertecchi, B. (1993). *Decisione, didattica e valutazione.* Firenze: La Nuova Italia.

