

# Tra “il dire e il fare” nella relazione insegnamento-apprendimento. Un caso di studio sulle rappresentazioni degli insegnanti in formazione iniziale

## Between “saying and doing” in the teaching-learning relationship. A case study on the representations of teachers in initial training

Salvatore Patera

INVALSI

toto.patera\_ext@invalsi.it

### ABSTRACT

The paper reports an exploratory research carried out in the course of “Design and evaluation of training processes” for the “Corsi Abilitanti di Tirocinio Formativo Attivo” (TFA) at the University of Salento. The research question aims to explore diachronically the representations of teachers regarding the vision of the teaching-learning relationship they developed during the course conducted following the principles of socio-constructivist teaching for the expected learning outcomes. These representations were collected thanks to a semi-structured questionnaire at the beginning and end of the course period and twelve months after the closure of the TFA. The data collected were analyzed with an exploratory Factor Analysis. The first results show that, at the end of the course, teachers have developed representations more oriented to a socio-constructivist view of the teaching-learning relationship with respect to what was detected at the beginning of the course when the representations were stereotyped on a traditional transmission-type view. This is evident twelve months after the end of the TFA, where teachers return more realistic representations despite of what emerged at the beginning and at the end of the Course. This exploration is a first step in understanding the “dispositions to act”, which, in future research, can be correlated with the competent practices performed in the exercise of the profession.

L'articolo riporta una ricerca esplorativa realizzata nell'insegnamento di “Progettazione e valutazione dei processi formativi” per i Corsi Abilitanti di Tirocinio Formativo Attivo svolto all'Università del Salento. La domanda di ricerca intende esplorare diacronicamente le rappresentazioni degli insegnanti in merito alla visione della relazione insegnamento-apprendimento da essi maturata durante l'insegnamento, quest'ultimo condotto seguendo i principi della didattica socio-costruttivista per i learning outcome attesi. Tali rappresentazioni sono state rilevate tramite un questionario semi-strutturato a inizio, termine dell'insegnamento e a dodici mesi dalla chiusura del TFA. I dati raccolti sono stati analizzati con una Factor Analysis esplorativa. Dai primi risultati emerge che, a fine insegnamento, gli insegnanti hanno maturato rappresentazioni maggiormente orientate a una visione socio-costruttivista della relazione insegnamento-apprendimento rispetto a quanto rilevato in entrata quando le rappresentazioni risultavano stereotipate su una visione tradizionale di tipo trasmissivo. Ciò risulta evidente a dodici mesi dalla fine del TFA ove gli insegnanti restituiscono rappresentazioni maggiormente realistiche rispetto a quanto emerso a inizio e fine del TFA. Tale esplorazione delle rappresentazioni è un primo passo per cogliere le “disposizioni ad agire”, le quali, potranno essere correlate, in future ricerche, con le pratiche competenti messe in campo nell'esercizio della professione.

### KEYWORDS

EIT, Educational Innovation, Evaluation, Competences, Dispositions to Act, Representations. TFA, Innovazione Educativa, Valutazione, Competenze, Disposizioni ad Agire, Rappresentazioni.

## 1. Policies internazionali e inquadramento teorico sul tema

Da circa due decenni, le policies e raccomandazioni europee si sono orientate sia ad armonizzare le politiche sulla formazione degli insegnanti (ENTEP; TEPE) sia a fornire loro strumenti teorici e operativi utili ad accrescere la cultura valutativa/progettuale in ambito educativo e didattico (Margiotta 2010; OECD 2005) per migliorare la *qualità docente* (European Council 2009). Il dibattito sulla qualità dell'esercizio della professione docente, connesso al tema della formazione iniziale e continua (ITE e CDP) occupa un posto strategico nei documenti europei (EC 2013; Council of the European Union 2014; OECD 2014; Eurydice 2015).

In parallelo, l'indagine TALIS pone l'accento sull'importanza di predisporre occasioni per aumentare la riflessione sulle attività degli insegnanti al fine di migliorarne le pratiche e le culture che sottendono tali pratiche (OECD 2014). La ricerca TALIS sottolinea l'integrazione di tre componenti chiave per la ITE: conoscenza della materia, conoscenze e abilità sull'insegnamento, supporto agli studenti ed esperienze pratiche di didattica e conduzione della classe (Eurydice 2015).

TALIS2013 (OECD 2017) suggerisce per il caso italiano, da un lato, di migliorare meccanismi di incentivazione per gli insegnanti al fine di promuovere soddisfazione professionale e autostima accrescendo la loro motivazione. Dall'altro, risulta imprescindibile potenziare la formazione degli insegnanti per superare una mentalità pedagogica basata su pratiche tradizionali e precettistiche. Con riferimento agli insegnanti, viene registrata anche una propensione a sovra-utilizzare test valutativi e voti riducendo le occasioni per approntare una valutazione di tipo formativo. Tali suggerimenti, se letti insieme ai dati Eurostat sul numero di Neet in Italia, sottolineano l'urgenza di dover incidere in maniera più efficace sulla formazione degli insegnanti promuovendo ricerche sulle loro pratiche a partire dai loro bisogni, rappresentazioni e caratteristiche culturali del contesto e non solo sulle dotazioni strutturali. In tal senso, si tratta di potenziare i percorsi di sviluppo professionale aumentando l'aspetto riflessivo e di costante ricerca e miglioramento sul proprio ruolo (Hagger & McIntyre 2006). Di fatto, le istituzioni che erogano formazione iniziale e in servizio per gli insegnanti indicano contesti di apprendimento collaborativo (*collaborative learning environment*) tali che possano promuovere sia una cultura professionale condivisa tra gli insegnanti (Ellerani 2010) sia pratiche collaborative in *network* e in *comunità di apprendimento professionale* (Hakkarainen et al. 2004). Pur non entrando nel merito della progettazione formativa fatta per gli EIT, si tratta di aumentare le occasioni e le modalità di apprendimento rispetto all'adozione di forme consapevoli e riflessive di socializzazione professionale (Anderson, 2004). In ragione di ciò, la cultura docente e le pratiche valutativo/progettuali e didattiche risultano fondamentali laddove divengono esplicite e consapevoli da parte degli insegnanti oltre *pedagogie latenti* e *implicite* (Feiman-Nemser 2008, Becchi 2005). In riferimento non solo ai neo-docenti immersi in una comunità di pratiche professionali, questo aspetto rimanda all'opportunità di eleggere quale luogo del confronto e della co-costruzione di una cultura comune, proprio il Collegio dei Docenti e il Consiglio di classe promuovendo al loro interno esperienze di riflessione e ricerca di tipo collaborativo sulle pratiche didattiche e valutativo/progettuali messe in campo (Costa 2011). In ragione di ciò, la formazione iniziale degli insegnanti rappresenta un'occasione formativa preziosa per sviluppare meta-competenza con riferimento quindi alla valenza formativa dell'agire riflessivo applicato all'insegnamento. Ciò significa percepire l'azione professionale quale luogo di ricerca nella misura in cui il nesso ricerca e formazione permette agli insegnanti di interroga-

re il contesto nel quale operano e interrogarsi al contempo sulle modalità utilizzate per farvi fronte lungo un dialogo euristico con la situazione nella quale operano (Hemsley & Sharp 2003). Il profilo del docente-ricercatore, quale professionista riflessivo (Schon 1987), necessita di basarsi quindi sulla sua capacità euristica e di modellizzazione attraverso la ricerca orientata al campo scolastico e alla problematizzazione dei risultati ottenuti proprio nella pratica scolastica (Cochran-Smith & Lytle 1993).

Proprio l'esplicitazione consapevole dell'agire didattico (Fabbri 2007) si basa su strategie e percorsi di ricerca-formazione ove l'insegnante è immerso in una situazione di costante interrogazione della realtà rispetto alle pratiche da lui messe in atto e rispetto ai feedback ricevuti dall'ambiente attraverso una postura di apprendimento costante (Darling-Hammond & Sykes 1999).

Pertanto, indagare le culture professionali, le percezioni, le propensioni ad agire nonché le motivazioni degli insegnanti (Biesta 2009) significa approfondire le questioni pedagogiche sottese agli aspetti didattici e a quelli valutativo/progettuale dell'insegnamento.

In questa direzione, appare necessario approfondire gli esiti e i cambiamenti risultanti dagli interventi formativi -EIT e CPD- soffermandosi sulle culture professionali e sulle rappresentazioni e i bisogni degli insegnanti.

In tal senso, «*Teaching competences are thus complex combinations of knowledge, skills, understanding, values and attitudes, leading to effective action in situation. Since teaching is much more than a task, and involves values or assumptions concerning education, learning and society, the concept of teacher competences may resonate differently in different national contexts*» (EC 2013, p. 8).

In sintesi, la ricerca educativa a finalità valutativa realizzata, si basa sul presupposto che la conoscenza del background culturale, di motivazioni, valori, percezioni di sé possa essere una base per un apprendimento attagliato al *mindset* degli insegnanti. Si è considerato importante far emergere *il fattore culturale* e quindi le rappresentazioni connesse alle disposizioni ad agire dagli insegnanti in grado di mobilitare le loro risorse rispetto alla relazione insegnamento-apprendimento nella quale sono chiamati a saper agire (Le Boterf 2007).

## 2. Obiettivo di ricerca

L'Obiettivo di ricerca intende esplorare le rappresentazioni degli insegnanti del TFA sul tema della relazione insegnamento/apprendimento sia all'inizio dell'insegnamento di "Progettazione e Valutazione dei Processi formativi" (PVFV) sia alla fine dell'insegnamento sia a dodici mesi dalla chiusura del TFA.

### 2.1. Ipotesi esplorativa

L'ipotesi esplorativa intende indagare se e in che modo, sono cambiate le rappresentazioni degli insegnanti all'inizio del corso, al termine del corso e a dodici mesi dalla chiusura del TFA con riferimento all'approccio (tradizionale o innovativo) alla relazione insegnamento/apprendimento.

### 3. Organizzazione delle attività di insegnamento

Così come previsto dal Decreto n. 30 del 30/12/2014 dell'Università del Salento, l'insegnamento di PVPF (della durata di 36 ore per 6 CFU) è stato strutturato su 15 ore in FAD e 21 ore di didattica in presenza con incontri di 3 ore ciascuno. Il docente dell'insegnamento è stato Salvatore Patera.

#### 3.1. Aspetti epistemologici e metodologici nella didattica utilizzata

L'insegnamento è stato svolto secondo un approccio socio-costruttivista basato sull'utilizzo di metodologie didattiche attive in situazioni-problema atte a far esibire agli insegnanti le competenze maturate (in chiave formativa e sommativa) durante i compiti autentici previsti nell'insegnamento stesso. Tale scelta ha inteso aumentare la loro consapevolezza esplicitando, quale momento di consapevolezza in azione, quanto si andava realizzando (Hildreth & Kimble 2004). Infatti, la formazione degli insegnanti è mirata a coltivare una cultura valutativa/progettuale per l'utilizzo di una didattica che promuova sia il conseguimento di apprendimento negli studenti sia la qualità della relazione insegnamento-apprendimento (Walford 2002) a partire dal potenziamento delle competenze pedagogico-didattiche degli insegnanti (Stronge & Tucker 2003).

In questa direzione, rispetto a una programmazione tradizionale per obiettivi si è optato per una progettazione orientata a incoraggiare insegnanti competenti (e non competenze) (Ajello 2001) ripensando la didattica utilizzata verso la promozione di un *competence-based learning* in coerenza con i *learning outcomes* attesi dall'insegnamento. In prospettiva *learner-centered* (Jonassen 1999), agli insegnanti sono state offerte occasioni per sviluppare processi meta-cognitivi di riflessione e di dialogo con le proprie risorse interiori rispetto ai prodotti autentici realizzati e ai compiti autentici svolti nonché alle strategie messe in atto per realizzarli. Coerentemente a ciò, l'aula è diventata un laboratorio attivo per co-costruire outcomes competenti svolgendo compiti autentici in gruppi di lavoro (Darling-Hammond 1995). Rispetto ai learning outcomes attesi, agli insegnanti sono state presentate situazioni-problema in compiti autentici relativi alla progettazione/valutazione di un processo formativo con l'intento di far loro risolvere problemi in forma cooperativa che rimandasse a un contesto reale da essi scelto (Kagan 2000). In termini di metodologie didattiche, si è propeso per: Cooperative learning, Learning by doing, Reflexive Learning, Problem based Learning. Dal punto di vista della valutazione dell'apprendimento, i prodotti autentici realizzati dagli insegnanti nei project work hanno permesso loro di misurarsi con problemi connessi al contesto reale (Glatthorn 1999).

#### 3.2. Aspetti valutativi nella didattica utilizzata

Per tale insegnamento di PVFV, i risultati di apprendimento attesi si riferiscono a competenze in uscita quali:

- a Capacità di utilizzare i principali costrutti teorici propri della "della progettazione/valutazione di processi formativi" e della loro applicazione metodologica e operativa in contesti formativi.
- b Capacità di utilizzare i principali modelli, metodologie, strumenti e tecniche per la progettazione/valutazione di interventi formativi.

Come da Decreto n. 30 del 30/12/2014, a conclusione delle attività didattiche era prevista una valutazione degli apprendimenti mediante esame scritto e prova orale, oltre al Project work sviluppato nel caso specifico. Nell'ambito delle attività di valutazione predisposte per l'insegnamento è stato utilizzato il modello di valutazione della formazione (*evaluation training and effectiveness training*), (Alvarez, Sala & Garofano, 2004).

Tipo di Valutazione	Strumento (Valutatore)	Tempo di valutazione
<b>EVALUATION TRAINING</b>		
Valutazione degli apprendimenti	Rubriche valutative costruite a partire dai learning outcomes definiti dal progetto didattico per valutare i prodotti autentici degli insegnanti (Docente del Modulo)  Self-Report autovalutazione su item costruiti a partire dai learning outcomes definiti dal progetto didattico (Insegnanti)	Inizio corso T0; Fine corso T1
Valutazione percezioni di cambiamento	Questionario semi-strutturato di auto-valutazione (oggetto del presente articolo) (Insegnanti)	Inizio corso-T0; Fine corso-T1; 12 mesi dopo-T2
Valutazione utilità percepita	Questionario di Soddisfazione (Insegnanti)	Fine corso T1

**Tab. 1 - Modello di valutazione della formazione utilizzato**

In questo articolo riportiamo solo i risultati relativi alla ricerca effettuata sulle "percezioni di cambiamento" degli insegnanti.

#### 4. La ricerca sul campo

Il contesto di ricerca è l'Università del Salento per i corsi Abilitanti di Tirocinio Formativo Attivo (TFA), II° ciclo – a.a. 2014/2015.

##### 4.1. Fasi e Tempi della ricerca sul campo in relazione all'organizzazione del corso

Il Corso si è svolto tra febbraio e aprile del 2015.

Le fasi della ricerca, in coerenza con l'organizzazione del corso, hanno seguito la seguente tempistica (Immagine 1):

<b>1</b>	<b>Progettazione del Corso PVPF - gennaio 2015</b>
<b>2</b>	<b>Stesura progetto di ricerca valutativa e costruzione dello strumento - gennaio 2015</b>
<b>3</b>	<b>Avvio del Corso e rilevazione t-0 - febbraio 2015</b>
3.1	Attivazione educativa degli insegnanti - febbraio 2015
3.2	Stipula del patto formativo con gli insegnanti - febbraio 2015
3.3	Presentazione e discussione del progetto di ricerca con gli insegnanti - febbraio 2015
3.4	Somministrazione Questionario (t-0) agli insegnanti e raccolta dati: inizio del Corso - marzo 2015
3.5	Valutazione in entrata delle competenze connotative degli insegnanti tramite compito autentico su situazioni-problema (rubrica valutativa) - marzo 2015
3.6	Svolgimento della Didattica basata su utilizzo di metodologie didattiche attive - marzo/aprile 2015
3.7	Restituzione dei risultati della valutazione 3.5 e discussione guidata - marzo 2015
3.8	Assegnazione compiti autentici da sviluppare nel Corso su learning outcomes attesi - marzo 2015
3.9	Proseguimento attività didattica - marzo/maggio 2015
3.10	Consegna dei compiti autentici sviluppati durante il Corso - aprile 2015
3.11	Valutazione in uscita competenze connotative su compito autentico (rubrica valutativa) - aprile 2015
3.12	Self-Report autovalutazione su learning outcomes - aprile 2015
<b>4</b>	<b>Restituzione risultati valutazione discussione guidata - aprile 2015</b>
4.1	Setting riflessivo in aula con i docenti - aprile 2015
<b>5</b>	<b>Rilevazione t-1</b>
5.1	Somministrazione Questionario (t-1) - aprile 2015
5.2	Somministrazione questionario di soddisfazione sul Corso - aprile 2015
5.3	Conclusione attività didattica del corso - aprile 2015
<b>6</b>	<b>Rilevazione t-2</b>
6.1	Somministrazione Questionario (t-2) a 12 mesi dalla conclusione del Corso di PVPF - aprile/luglio 2016
<b>7</b>	<b>Raccolta dati e Analisi de dati - ottobre 2016/gennaio 2017</b>
7.1	Stesura del report di ricerca - aprile 2017

**Immagine 1 - Tempistica svolgimento attività previste dall'insegnamento**

## 5. Metodologia

La ricerca ha finalità descrittiva ed esplorativa (Corbetta 1999) in quanto, la conoscenza prodotta dalla ricerca valutativa, può risultare utile per una prima esplorazione del fenomeno.

### 5.1. Il collettivo di riferimento analizzato e composizione per variabili di sfondo

Il collettivo di riferimento analizzato è composto da 87 insegnanti del TFA (Università del Salento nell'a.a. 2015/2016) appartenenti al Gruppo C (A033, A043, A059) abilitante per l'insegnamento nella scuola secondaria di primo grado.

I dati sono stati raccolti e trattati nel rispetto delle norme del D. Lgs. 196/2003,

dei regolamenti e dei principi di liceità, correttezza, pertinenza e non eccedenza in relazione ai fini istituzionali per i quali sono trattati. Le variabili di sfondo utilizzate sono state: *Genere, Età, Titolo di studio; Tipologia Laurea; Classe di concorso TFA; Presenza/assenza Attività didattica svolta in qualità di insegnante.*

## 5.2. Lo strumento

È stato costruito un questionario semi-strutturato composto da 38 Item volti a esplorare differenti approcci alla relazione insegnamento-apprendimento (di tipo tradizionale, di tipo innovativo).

Tale questionario è stato somministrato sia all'inizio dell'insegnamento, sia alla fine dell'insegnamento sia a 12 mesi dalla chiusura del TFA quando una parte stava già prestando servizio nelle scuole.

Il questionario è composto da 4 sezioni:

- Variabili di sfondo;
- 36 item con risposta chiusa per rilevare le rappresentazioni degli insegnanti sulla relazione insegnamento/apprendimento. Le modalità di risposta prevedevano che gli insegnanti esprimessero accordo o disaccordo su una scala Likert a 4 punti (da "molto d'accordo" a "per nulla d'accordo");
- 1 item con risposta aperta al fine di esplorare, in maniera narrativa il senso profondo della relazione insegnamento/apprendimento alla fine dell'insegnamento sia a 12 mesi dalla conclusione del TFA;
- 1 item dicotomico con risposta chiusa costruito su 10 modalità di risposta (blocchi di affermazioni) al fine di esplorare quale approccio alla didattica hanno vissuto durante il corso e quale hanno iniziato via via a utilizzare nelle docenze a 12 mesi dalla fine del TFA. Le modalità di risposta all'item, prevedevano che gli insegnanti esprimessero presenza (valore 1) e assenza (valore 0) con riferimento alle 10 modalità di risposta.

La consistenza interna del questionario è stata misurata con  $\alpha$  di Cronbach che ha evidenziato un coefficiente ad un livello di accettabilità pari a .75 (valori compresi tra 0.70 e .80: discreti). Per migliorare lo strumento con riferimento a item non omogenei rispetto agli altri oltre a valutare il valore di  $\alpha$  complessivo è stato utilizzato l'indice, *a if deleted*: il coefficiente  $\alpha$  che si ottiene quando l'item è escluso registra un incremento del coefficiente stesso di 0,03. Similmente,  $\alpha$  di Cronbach per le tre rilevazioni (t0, t1, t2) ha assunto valori discreti compresi tra 0.70 e .80.

Con riferimento al *response set*, gli item del questionario sono stati ridotti del 20% e mescolati tra loro quelli simili.

## 6. Analisi dei dati

### 6.1. Variabili di sfondo

Con riferimento alle variabili "di sfondo", utilizzate per meglio contestualizzare il collettivo di insegnanti (tabella 2):

Descrizione del collettivo esaminato di 87 insegnanti su variabili di sfondo		
Genere	Maschile	33%
	Femminile	67%
Titolo di studio	Laurea specialistica o V.O.;	68,9%
	Dottorato;	24,1%
	Master;	7%
Età	32,5 ± 5,45 (media ±DS)	
Laurea	Biologia	24,4%
	Ingegneria	17,4%
	Lettere Moderne	15,1%
	Matematica	15,1%
	Beni Culturali	7%
	Fisica	5,8%
	Architettura	5,8%
	Lettere classiche	4,7%
	Filologia e Lett. Antichità	3,5%
	Linguistica	1,2%
Classe di concorso	A033	22,1%
	A043	31,4%
	A059	46,5%
Attività di docenza svolta prima del TFA	No	60,5%
	Sì	39,5%

Tab. 2 - Composizione del collettivo esaminato per variabili di sfondo

L'analisi dei dati si è basata, in primis, su una analisi descrittiva del collettivo di riferimento. Successivamente è stata realizzata un'Analisi Fattoriale Esplorativa dei 36 item definendo il numero di fattori da estrarre mediante *scree plot* e *percentuale di varianza spiegata*. L'estrazione dei fattori è stata fatta con il metodo della massima verosimiglianza e attraverso la rotazione Varimax. Ai fini dell'Analisi fattoriale esplorativa, le variabili nominali sono state trasformate in ordinali tramite computo delle frequenze assolute, relative, cumulate e calcolo dell'inversa della Normale Standard. Durante l'analisi fattoriale esplorativa si è ritenuto di salvare i punteggi fattoriali come variabili con il metodo della regressione allo scopo di indagare in altra ricerca la correlazione tra soggetti e fattori.

Con riferimento alla prima somministrazione a inizio insegnamento ( $t_0$ ), la tabella 3 mostra la percentuale di varianza spiegata dai fattori che, unitamente al grafico decrescente autovalori (grafico 1) ci permette di isolare i fattori ritenuti significativi ai fini dell'analisi fattoriale esplorativa.

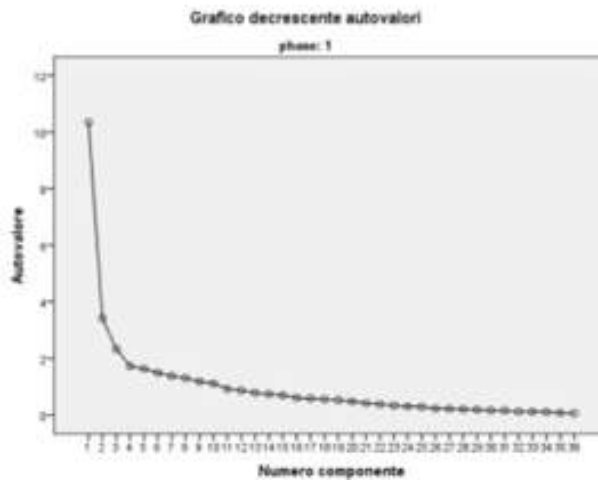


Componente	Autovalori iniziali			Pesi dei fattori non ruotati			Pesi dei fattori ruotati		
	Totale	% di varianza	% cumulata	Totale	% di varianza	% cumulata	Totale	% di varianza	% cumulata
1	10,348	28,745	28,745	10,348	28,745	28,745	5,182	14,339	14,339
2	3,422	9,504	38,249	3,422	9,504	38,249	4,171	11,586	25,925
3	2,332	6,478	44,727	2,332	6,478	44,727	3,094	8,595	34,519
4	1,727	4,796	49,523	1,727	4,796	49,523	2,515	6,985	41,505
5	1,635	4,542	54,065	1,635	4,542	54,065	2,121	5,892	47,397

Metodo di estrazione: Analisi componenti principali.

a. phase = 0

**Tab. 3 - Varianza totale spiegataa (T0)**



**Grafico 1 - Grafico decrescente autovalori (T0)**

A partire dal grafico 1 e, in maniera più accurata, dalla tabella 3 si è convenuto di estrarre 5 fattori per un totale di varianza percentuale spiegata pari al 54,065%.

Nella tabella 4, la matrice ruotata con metodo di rotazione Varimax e normalizzazione di Kaiser.

	Componente				
	1	2	3	4	5
T_07	,782				
T_012	,771				
T_017	,756				
T_018	,735				
T_011	,716				
T_06	,635				
T_09	,585				
T_05	,494		-,476		
T_04	,491				
T_08	,487				
T_034		,782			
T_035		,770			
T_032		,700			
T_036		,613			
T_033		,580			
T_024		,530			
T_021		,502			
T_027			,747		
T_022			,697		
T_026			,678		
T_023			,512		
T_03				,783	
T_015				,692	
T_016	,535			,551	
T_029					,766
T_031					,605
T_028			-,477		,528
T_013					
T_010					
T_020					
T_019					
T_030					
T_02					
T_01					
T_014					
T_025					

Metodo estrazione: analisi componenti principali.

Metodo rotazione: Varimax con normalizzazione di Kaiser.

a. phase = 1

b. La rotazione ha raggiunto i criteri di convergenza in 10 iterazioni.

Tab. 4 - Matrice dei componenti ruotata<sup>a,b</sup> (T0)

Rispetto alla prima rilevazione (T0) è possibile interpretare i fattori in base agli item che li compongono. Al fine di pervenire alla costruzione di una definizione per ciascuna distinta area di rappresentazioni.

Le differenze di peso degli item nei fattori (3 scalini) sono state calibrate attraverso i seguenti gradienti qualitativi: maggiormente-abbastanza-sufficientemente.

Il primo fattore (con fattori ruotati) spiega il 28,745% di varianza ed è composto da 10 item. Questo fattore è spiegabile con opinioni/convinzioni/rappresentazioni degli insegnanti maggiormente orientate a un approccio alla relazione insegnamento-apprendimento ove l'apprendimento è maggiormente lineare, procede secondo una sequenza di argomenti e di azioni diretti verso uno scopo, ri-

corre al libro come strumento principale, avviene su compiti assegnati dall'insegnante, l'unica valutazione è quella del docente ed è controllata attraverso test e voti (Item 7,12,17,18,11). Tale apprendimento è abbastanza formalizzato in lezioni ed è basato su conoscenze e talvolta su competenze e abilità di tipo disciplinare ed è riproduzione della conoscenza presentata dall'insegnante tramite il testo (Item 6,9, 16). Inoltre è comunque sufficientemente predefinito e poco modificabile, connesso a obiettivi formativi e di apprendimento standardizzati, si sviluppa in forma intenzionale e formalmente stabilita ed è centrato sull'insegnamento che trasmette nozioni e contenuti e produce conoscenze (Item 5,4,8).

Il secondo fattore spiega il 9,504% di varianza ed è composto da 7 item. Questo fattore è spiegabile con opinioni/convinzioni/rappresentazioni degli insegnanti maggiormente orientate a un approccio alla relazione insegnamento-apprendimento ove l'apprendimento è maggiormente orientato al fatto che la conoscenza è un tutto di parti interconnesse che coinvolge la dimensione cognitiva e socio-emotiva dello studente ed è co-produzione di conoscenze, abilità, competenze comunque controllato attraverso una valutazione autentica ove la valutazione fatta da insegnanti, studenti (dirigenti, famiglie, ecc) è un processo di auto/etero/co-valutazione che coinvolge la relazione insegnamento/apprendimento (Item 34,35,32,36). Tale apprendimento è abbastanza coinvolgente e divertente con lo studente motivato, interessato e responsabile, è formalizzato in esperienze ove gli studenti lavorano su progetti con l'aiuto dell'insegnante (Item 33,24,21).

Il terzo fattore spiega il 6,478% di varianza ed è composto da 6 item. Questo fattore è spiegabile con opinioni/convinzioni/rappresentazioni degli insegnanti maggiormente orientate a un approccio alla relazione insegnamento-apprendimento ove l'apprendimento è maggiormente flessibile dipendentemente dal contesto e connesso a risultati di apprendimenti maggiormente regolati sulla persona, è decentrato sugli studenti che sviluppano conoscenze, abilità, competenze ed è basato su competenze di tipo disciplinare e trasversale (Item 27,22,26). Inoltre è comunque sufficientemente non sviluppato in forma intenzionale e formalmente stabilita ma si sviluppa come una ricerca disciplinata attraverso un'interazione culturale, informale, di tipo circolare e riflessivo promuovendo un apprendimento differenziato a seconda degli interessi, delle motivazioni e dei bisogni degli studenti (Item 23,28,5).

Il quarto fattore spiega il 4,796% di varianza ed è composto da 3 item. Questo fattore è spiegabile con opinioni/convinzioni/rappresentazioni degli insegnanti maggiormente orientate a un approccio alla relazione insegnamento-apprendimento ove l'apprendimento è maggiormente noioso, con lo studente poco motivato, interessato e responsabile ove l'insegnante insegna, gli studenti stanno seduti e ascoltano. Inoltre, è sufficientemente inteso in termini di riproduzione della conoscenza presentata dall'insegnante tramite il testo (Item, 3,15,16).

Il quinto fattore spiega il 4,542% di varianza ed è composto da 3 item. Questo fattore è spiegabile con opinioni/convinzioni/rappresentazioni degli insegnanti maggiormente orientate a un approccio alla relazione insegnamento-apprendimento ove maggiormente si ricorre a fonti e materiali diversificati e procede in cooperazione con gli altri compagni e supervisionati dall'insegnante (item 29,31) ed è abbastanza differenziato a seconda degli interessi, delle motivazioni e dei bisogni degli studenti (Item 28).

In sintesi, nel T0 vi è tendenzialmente una compresenza tra i due approcci alla relazione insegnamento apprendimento ossia uno di tipo tradizionale e uno di tipo innovativo. Infatti, grazie al primo fattore che spiega il 28,9% della varianza

totale e al quarto fattore che spiega il 4,8% è rinvenibile la scelta di un approccio di tipo tradizionale. Per converso il secondo, terzo e quinto fattore che spiegano rispettivamente il 9,5%, 6,5%, 4,5% della varianza totale e insieme circa il 20,5% della varianza totale, evidenziano la propensione ad un approccio maggiormente di tipo innovativo. In sintesi, quindi è possibile desumere che nel T0 coesistono tendenzialmente approcci dei due tipi seppur maggiormente orientati ad un approccio tradizionale nelle rappresentazioni degli insegnanti.

Con riferimento alla seconda somministrazione a fine insegnamento (t1), la tabella 5 mostra la percentuale di varianza spiegata dai fattori che, unitamente al grafico decrescente autovalori (grafico 2) ci permette di isolare i fattori ritenuti significativi ai fini dell'analisi fattoriale esplorativa.

Componente	Autovalori iniziali			Pesi dei fattori non ruotati			Pesi dei fattori ruotati		
	Totale	% di varianza	% cumulata	Totale	% di varianza	% cumulata	Totale	% di varianza	% cumulata
1	6,938	19,274	19,274	6,938	19,274	19,274	2,902	8,061	8,061
2	2,972	8,255	27,529	2,972	8,255	27,529	2,667	7,408	15,469
3	2,354	6,538	34,067	2,354	6,538	34,067	2,525	7,013	22,482
4	2,124	5,901	39,968	2,124	5,901	39,968	2,473	6,869	29,351
5	1,966	5,462	45,430	1,966	5,462	45,430	2,275	6,319	35,670
6	1,808	5,023	50,453	1,808	5,023	50,453	2,226	6,182	41,852

Metodo di estrazione: Analisi componenti principali.

a. phase = 2

Tab. 5 - Varianza totale spiegata (T1)

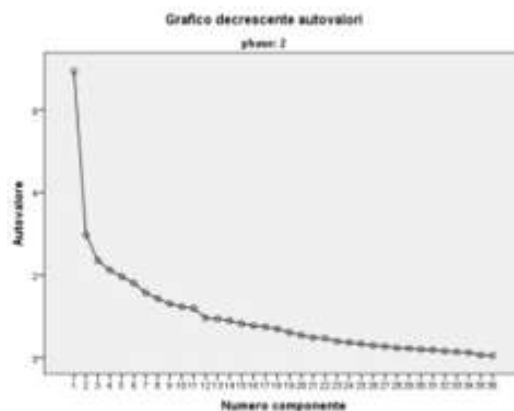


Grafico 2 - Grafico decrescente autovalori (T1)

A partire dal grafico 2 e, in maniera più accurata, dalla tabella 4 si è convenuto di estrarre 6 fattori per un totale di varianza percentuale spiegata pari al 50,45%.

In tabella 6, la matrice ruotata con metodo Varimax e normalizzazione di Kaiser.

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
T_024	,847					
T_025	,770					
T_023	,597					
T_019	,550					
T_031		,730				
T_027		,726				
T_028		,492				
T_034			,775			
T_033			,726			
T_021			,511			
T_018				,767		
T_016				,743		
T_08						
T_014					,758	
T_017					,715	
T_015					-.482	
T_09						
T_026						,748
T_011						,687
T_012						,574
T_030						-.462
T_01						
T_036						
T_032						
T_029						
T_010						
T_035						
T_022						
T_013						
T_07						
T_06						
T_05						
T_04						
T_03						
T_02						
T_020						

Metodo estrazione: analisi componenti principali

Metodo rotazione: Varimax con normalizzazione di Kaiser

a. phase = 2

b. La rotazione ha raggiunto i criteri di convergenza in 25 iterazioni.

**Tab. 6 - Matrice dei componenti ruotata<sup>a,b</sup> (T1)**

Rispetto alla seconda rilevazione (T1) è possibile interpretare i fattori in base agli item che li compongono. Al fine di pervenire alla costruzione di una definizione per ciascuna distinta area di opinioni/rappresentazioni.

Il primo fattore (con fattori ruotati) spiega il 19,3% di varianza ed è composto da 4 item. Questo fattore è spiegabile con opinioni/convinzioni/rappresentazioni degli insegnanti maggiormente orientate a una visione della relazione insegnamento apprendimento ove il sapere è formalizzato in esperienze, è tematico e

procede organizzato attorno a problemi o a temi interessanti. Inoltre, si sviluppa come una ricerca disciplinata attraverso un'interazione culturale, informale, di tipo circolare e riflessivo ed è abbastanza centrato sullo studente.

Il secondo fattore (con fattori ruotati) spiega l'8,255% di varianza ed è composto da 3 item. Questo fattore è spiegabile con opinioni/convinzioni/rappresentazioni degli insegnanti maggiormente orientate a una visione della relazione insegnamento apprendimento che procede in cooperazione con gli altri compagni e supervisionati dall'insegnante attraverso lo sviluppo di competenze di tipo disciplinare e trasversale e sufficientemente differenziato a seconda degli interessi, delle motivazioni e dei bisogni degli studenti.

Il terzo fattore (con fattori ruotati) spiega il 6,538% di varianza ed è composto da 3 item. Questo fattore è spiegabile con opinioni/convinzioni/rappresentazioni degli insegnanti maggiormente orientate a una visione della relazione insegnamento apprendimento intesa come co-produzione di conoscenze, abilità, competenze ove gli studenti lavorano su progetti con l'aiuto dell'insegnante ed è abbastanza coinvolgente e divertente con lo studente motivato, interessato e responsabile.

Il quarto fattore (con fattori ruotati) spiega il 5,901% di varianza ed è composto da 2 item. Questo fattore è spiegabile con opinioni/convinzioni/rappresentazioni degli insegnanti maggiormente orientate a una visione della relazione insegnamento apprendimento ove l'unica valutazione è quella del docente e la lezione è intesa come riproduzione della conoscenza presentata dall'insegnante tramite il testo.

Il quinto fattore (con fattori ruotati) spiega il 5,462% di varianza ed è composto da 3 item. Questo fattore è spiegabile con opinioni/convinzioni/rappresentazioni degli insegnanti maggiormente orientate a una visione della relazione insegnamento apprendimento ove la conoscenza è frammentata in parti per rendere più facile l'assimilazione che coinvolge prevalentemente la dimensione cognitiva dello studente. Procede attraverso test e voti seppur con parziale accordo sul fatto che l'insegnante insegna, gli studenti stanno seduti e ascoltano.

Il sesto fattore (con fattori ruotati) spiega il 5,023% di varianza ed è composto da 4 item. Questo fattore è spiegabile con opinioni/convinzioni/rappresentazioni degli insegnanti maggiormente orientate a una visione della relazione insegnamento apprendimento ove quest'ultimo è decentrato sugli studenti che sviluppano conoscenze, abilità, competenze seppur ricorra al libro come strumento principale e avvenga su compiti assegnati dall'insegnante ove non trova sufficientemente spazio la possibilità che l'apprendimento avvenga su compiti scelti dallo studente richiesti o suggeriti dai problemi reali o dai temi sviluppati dall'insegnante.

In sintesi, nel T1 vi è maggiormente presente l'approccio alla relazione insegnamento apprendimento di tipo innovativo grazie al primo, al secondo e al terzo fattore che spiegano circa il 34% della varianza. Pur tuttavia, il quarto, quinto e sesto fattore che spiegano circa il 15% della varianza totale evidenziano la propensione ad un approccio più tradizionale comunque eroso da item propri di un approccio innovativo (item 26, sesto fattore; item 15, fattore 5).

Con riferimento all'ultima somministrazione a fine TFA (t2), la tabella 7 mostra la percentuale di varianza spiegata dai fattori che, unitamente al grafico decrescente autovalori (grafico 3) ci permette di isolare i fattori ritenuti significativi ai fini dell'analisi fattoriale esplorativa.

Componente	Autovalori iniziali			Pesi dei fattori non ruotati			Pesi dei fattori ruotati		
	Totale	% di varianza	% cumulata	Totale	% di varianza	% cumulata	Totale	% di varianza	% cumulata
1	2,999	8,330	8,330	2,999	8,330	8,330	2,174	6,039	6,039
2	2,451	6,808	15,137	2,451	6,808	15,137	2,098	5,828	11,867
3	2,227	6,186	21,323	2,227	6,186	21,323	1,849	5,136	17,004
4	2,134	5,927	27,250	2,134	5,927	27,250	1,821	5,060	22,063
5	2,007	5,575	32,825	2,007	5,575	32,825	1,792	4,978	27,041
6	1,747	4,852	37,677	1,747	4,852	37,677	1,772	4,922	31,964
7	1,617	4,491	42,169	1,617	4,491	42,169	1,759	4,887	36,850
8	1,518	4,216	46,384	1,518	4,216	46,384	1,695	4,710	41,560
9	1,450	4,028	50,413	1,450	4,028	50,413	1,655	4,598	46,158

Metodo di estrazione: Analisi componenti principali.

a. phase = 3

Tab. 7 - Varianza totale spiegataa (T2)

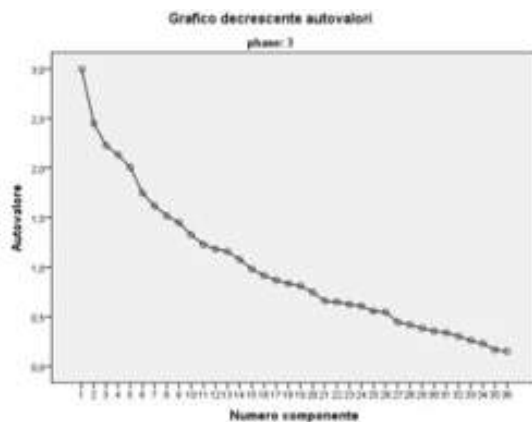


Grafico 3 - Grafico decrescente autovalori (T2)

A partire dal grafico 3 e, in maniera più accurata, dalla tabella 8 si è convenuto di estrarre 9 fattori per un totale di varianza percentuale spiegata pari al 50,413%.

La tabella 8 mostra la matrice dei componenti ruotata con metodo di rotazione Varimax e normalizzazione di Kaiser.

	Componente								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
T_017	-,726								
T_020	,595								
T_02	-,585								
T_08		,789							
T_06		,585							
T_033		-,555							
T_05									
T_022			,749						
T_019			,533						
T_016			,498						
T_028				,858					
T_027				-,550					
T_011									
T_025					,812				
T_024					,607				
T_031									
T_026									
T_034						,665			
T_021						,665			
T_035						-,480			
T_023							,790		
T_018							-,452		
T_013									
T_03								,812	
T_032								-,516	
T_012									,767
T_014									,563
T_04									
T_010		,471							
T_015									
T_07									
T_029									
T_09									
T_030									
T_036									
T_01									

Metodo estrazione: analisi componenti principali.

Metodo rotazione: Varimax con normalizzazione di Kaiser.

a. phase = 3

b. La rotazione ha raggiunto i criteri di convergenza in 16 iterazioni.

**Tab. 8 - Matrice dei componenti ruotata<sup>a</sup>b (T2)**

Rispetto alla terza rilevazione (T2) è possibile interpretare i fattori in base agli item che li compongono. Al fine di pervenire alla costruzione di una definizione per ciascuna distinta area di opinioni/rappresentazioni.

Il primo, il quinto e il settimo fattore sono marcatamente orientati a una relazione insegnamento-apprendimento di tipo innovativo (circa il 18,5% della varianza spiegata), con anche il secondo, terzo, quarto e quinto fattore (quasi 24% della varianza spiegata) ove tale marcata tendenza appare solo in parte ridimen-



sionata probabilmente dalla esperienza di insegnamento vissuta a seguito del TFA e visibile nella scelta di alcuni item per questi tre fattori che invece rispondono a una visione più di tipo tradizionale (item 6; e item 32 negativo, fattore 2; item 11, fattore 3; item 27 *negativo*, fattore 4; item 35 fattore 6). Nel caso del secondo e del terzo fattore tali item incidono per un terzo mentre per il quarto rappresenta uno su due e per il sesto fattore un item su quattro. Solo l'ottavo e nono fattore (con una varianza spiegata di appena l'8%) riflettono una visione della relazione insegnamento-apprendimento di tipo tradizionale.

Il primo fattore (con fattori ruotati) spiega l'8,33% di varianza ed è composto da 4 item. Questo fattore è spiegabile con opinioni/convinzioni/rappresentazioni degli insegnanti maggiormente orientate a una relazione insegnamento-apprendimento non propriamente controllata da test e voti con un apprendimento marcatamente auto-diretto dallo studente e facilitato/monitorato dall'insegnante e quindi non orientato ed etero-diretto dall'insegnante.

Il secondo fattore (con fattori ruotati) spiega il 6,808% di varianza ed è composto da 3 item. Questo fattore è spiegabile con opinioni/convinzioni/rappresentazioni degli insegnanti maggiormente orientate a una sufficiente convinzione circa il fatto che l'apprendimento non debba essere centrato sull'insegnamento che trasmette nozioni e contenuti e produce conoscenze sebbene debba esse sufficientemente formalizzato in lezioni pur non favorendo sufficientemente che gli studenti lavorino su progetti con l'aiuto dell'insegnante.

Il terzo fattore (con fattori ruotati) spiega il 6,186% di varianza ed è composto da 3 item. Questo fattore è spiegabile con opinioni/convinzioni/rappresentazioni degli insegnanti maggiormente orientate a una relazione insegnamento-apprendimento flessibile dipendentemente dal contesto e connesso a risultati di apprendimenti maggiormente regolati sulla persona seppur con la proporzionata tendenza a riprodurre la conoscenza presentata dall'insegnante tramite il testo quantunque centrando il processo sullo studente.

Il quarto fattore (con fattori ruotati) spiega il 5,927% di varianza ed è composto da 2 item. Questo fattore è spiegabile con opinioni/convinzioni/rappresentazioni degli insegnanti maggiormente orientate a

E' differenziato a seconda degli interessi, delle motivazioni e dei bisogni degli studenti seppur non propriamente centrato sulla promozione di competenze di tipo disciplinare e trasversale.

Il quinto fattore (con fattori ruotati) spiega il 5,575% di varianza ed è composto da 3 item. Questo fattore è spiegabile con opinioni/convinzioni/rappresentazioni degli insegnanti maggiormente orientate a una relazione insegnamento-apprendimento di tipo tematico, organizzato attorno a problemi o a temi interessanti e abbastanza formalizzato in esperienze.

Il sesto fattore (con fattori ruotati) spiega il 4,852% di varianza ed è composto da 4 item. Questo fattore è spiegabile con opinioni/convinzioni/rappresentazioni degli insegnanti maggiormente orientate a una relazione insegnamento-apprendimento intesa come co-produzione di conoscenze, abilità, competenze in una maniera coinvolgente e divertente con lo studente motivato, interessato e responsabile però non propriamente controllato attraverso una valutazione autentica.

Il settimo fattore (con fattori ruotati) spiega il 4,491% di varianza ed è composto da 4 item. Questo fattore è spiegabile con opinioni/convinzioni/rappresentazioni degli insegnanti maggiormente orientate a una relazione insegnamento-apprendimento intesa come ricerca disciplinata attraverso un'interazione culturale, informale, di tipo circolare e riflessivo ove la valutazione non è solo quella del docente.

L'ottavo fattore (con fattori ruotati) spiega il 4,216% di varianza ed è composto da 4 item. Questo fattore è spiegabile con opinioni/convinzioni/rappresentazioni degli insegnanti maggiormente orientate a una relazione insegnamento-apprendimento di tipo noioso, con lo studente poco motivato, interessato e responsabile ove la conoscenza non sempre è un tutto di parti interconnesse che coinvolge la dimensione cognitiva e socio-emotiva dello studente.

Il nono fattore (con fattori ruotati) spiega il 4,028% di varianza ed è composto da 4 item. Questo fattore è spiegabile con opinioni/convinzioni/rappresentazioni degli insegnanti maggiormente orientate a una visione della relazione insegnamento-apprendimento ove la lezione avviene su compiti assegnati dall'insegnante e la conoscenza è frammentata in parti per rendere più facile l'assimilazione che coinvolge prevalentemente la dimensione cognitiva dello studente.

In sintesi, nel T2 vi è tendenzialmente una perdurante visione della relazione insegnamento apprendimento di tipo innovativo ad eccezione del contributo di due fattori (otto e nove) che spiegano però appena l'8% della varianza totale. In ogni modo, un leggero ridimensionamento di tale approccio si vede in maniera maggiormente evidente su pochi item discordanti rispetto all'omogeneità dei fattori individuati sul versante "innovativo" e comunque legati al dover ricorrere necessariamente alla lezione tradizionale presumibilmente connessa più a questioni contestuali di sistema scolastico nel quale si sono trovati ad effettuare la docenza a termine del TFA.

## Conclusioni

L'identità professionale dei docenti appare come un costrutto complesso, articolato e mutevole nel tempo nonché le stesse rappresentazioni degli insegnanti risultano essere dinamiche e in continuo cambiamento.

In tale fase di transizione dei modelli culturali che caratterizzano la complessità attuale, coesistono simultaneamente assiologie, epistemologie, metodologie e fenomenologie che rimandano ad approcci, modelli e strumenti pedagogico-didattici e valutativi appartenenti ai due principali approcci alla relazione insegnamento-apprendimento dove, elementi di novità si integrano e/o si sostituiscono a modalità più tradizionali.

Sovente, quand'anche gli insegnanti maturino rappresentazioni, disposizioni ad agire e pratiche, dichiaratamente votate a un approccio non tradizionale e precettistico alla relazione insegnamento-apprendimento, risulta frequente che non abbiano a disposizione risorse e contesti di apprendimento appropriati quali condizioni di sistema capacitanti. Infatti, le capacità interne si sviluppano in un sistema di relazioni multiple, con altri soggetti in differenti contesti (scolastici, comunitari, organizzativi, ecc.) (Nussbaum 2000; Walker 2006).

Con riferimento ai risultati di ricerca, se nel T0 vi è tendenzialmente una compresenza tra i due approcci alla relazione insegnamento-apprendimento (tradizionale e innovativo) pur maggiormente orientati ad un approccio tradizionale, in T1, al termine dell'insegnamento, si evidenzia la sostanziale propensione degli insegnanti verso un approccio alla relazione di insegnamento-apprendimento di tipo innovativo erodendo i fattori relativi all'approccio tradizionale grazie al peso di alcuni item. In T2, a dodici mesi dalla conclusione dell'insegnamento, vi è tendenzialmente una perdurante visione della relazione insegnamento apprendimento di tipo innovativo ad eccezione, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, del contributo di due fattori. L'assunzione di una posizione più *realistica*

si nota in un leggero ridimensionamento dell'approccio innovativo presumibilmente dovuto a questioni contestuali del sistema scolastico nel quale si sono trovati a insegnare al termine del TFA.

Tali primi risultati evidenziano che gli insegnanti hanno maturato rappresentazioni maggiormente orientate a una visione socio-costruttivista della relazione insegnamento-apprendimento al termine dell'insegnamento di PVPF rispetto a quanto rilevato in entrata quando risultavano maggiormente stereotipate su nozioni concettuali precettistiche e nozionistiche proprie di un modello di insegnamento-apprendimento più tradizionale. Ciò risulta maggiormente visibile a 12 mesi dalla fine del TFA probabilmente a causa delle esperienze di insegnamento svolte a 12 mesi dal termine del TFA.

Rispetto al senso complessivo del lavoro, occorre sottolineare che l'agire competente si basa sulla "mobilitazione di risorse" sia interne, intese quali strutture di interpretazione/azione/autoregolazione, sia esterne (Le Boterf 2007). Tali strutture che guidano l'azione (internamente) e che si traducono in comportamenti osservabili (esternamente), necessitano di essere esplorate in fase di valutazione diagnostica iniziale per valutare la performance prestazionale alla luce della dimensione "culturale e situata della competenza" rispetto alle pratiche messe in atto dagli insegnanti (Whitty 2008). Tali strutture, affini alle *premesse* (Mezirow 1991) di tipo culturale e simbolico, guidano le azioni e i comportamenti quali *disposizioni ad agire* rispetto alle quali risultano interessanti non solo le prestazioni osservabili ma gli aspetti interni che segnano il passaggio dal saper fare al saper agire (Pellerey 2004). Tale chiave di lettura *culturale* risulta interessante anche in termini di ricadute didattiche al fine di comprendere come, a fronte di risorse simili e a pari livello possedute da soggetti diversi, non corrispondano performance simili.

### Riferimenti bibliografici

- Ajello, A. M. (2001). Apprendimento e competenze: un nodo attuale in P. Boscolo (a cura di) *L'apprendimento*, Numero Speciale di Scuola e Città Scandicci-Firenze: La Nuova Italia.
- Alvarez, K., Salas, E., Garofano, C. M. (2004). An Integrated Model of Training Evaluation and Effectiveness. *Human Resource Development Review*, 3(4), 385-416.
- Anderson, L.W. (2004). *Increasing Teacher Effectiveness*. Paris: UNESCO.
- Becchi E. (2005). Pedagogie latenti: una nota. *Quaderni della didattica della scrittura*, 3, 105-113.
- Biesta, G. (2009). Values and ideals in teachers' professional judgement. In S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall & A. Cribb (eds.), *Changing teacher professionalism*. London: Routledge.
- Burkhardt, H. (2003). Improving educational Research: toward a More useful, More influential, and Better-Funded enterprise. *Educational Researcher*, XXXII, 9, 3-14.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1993). *Inside Out: Teacher Research and Knowledge*. New York: Teachers College.
- Corbetta, P. Metodologia e tecniche della ricerca sociale. Bologna: Il Mulino, 1999.
- Costa, M. (2011). Criticalities and opportunities for teachers' career development during their first in-service years, *Formazione & Insegnamento*, IX – 3. 43-58.
- Council of the European Union (2014). *Conclusions on effective teacher education*. Retrieved March 3, 2017, from [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/142690.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142690.pdf).
- Darling-Hammond, L. (1995). *Authentic assessment in action: studies of schools and students at work*. New York: Teachers college.

- Darling-Hammond, L., Sykes, G (eds) (1999). *Teaching as a learning profession*. Jossey Bass, San Francisco.
- Ellerani, P., (2010). *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti: Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento*. Milano: Franco Angeli.
- European Commission (2013). *Supporting teacher educators for better learning outcomes*, Brussels: EC. Retrieved March 3, 2017, from [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).
- European Council. 2009. Council Conclusions on the professional development of teachers and school leaders. *Official Journal of the European Union* C302: 6-9.
- Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions and Policies*. Brussels.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Carocci: Roma.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher Learning. How do Teachers learn to teach? In Cochran Smith, M, Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. (Eds.). *Handbook of research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. New York: Routledge.
- Glatthorn, A. A. (1999). *Performance standards and authentic learning*. Larchmont, NY: Eye.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S., Lehtinen, E., (2004). *Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives*. Amsterdam: Elsevier.
- Hagger H. and McIntyre D. (2006). *Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Hamsley Brown, J., Sharp, C. (2003). The use of Research to improve professional practice: a systematic Review of the Literature. *Oxford Review of Education*, XXIX, 4, 449-470.
- Hildreth, P., Kimble, C., (2004). *Knowledge networks: Innovation through communities of practice*. London: Ideas Group Link.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Eds.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, Vol. II, (215-239). Mahwah, NJ: L. Erlbaum Ass.
- Kagan, S., (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Le Boterf, G. (2007). *Agire le competenze chiave*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2011). La formazione del docente nel terzo millennio in prospettiva europea in Binanti, L., Tempesta, M. (a cura di), *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Mezirow, J (1991). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results. An international perspective on teaching and learning*, Paris: OECD.
- OECD (2017). *Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All*. Paris: OECD.
- Schon, D., (1987). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
- Stronge, J. H., Tucker P. D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Larchmont, New York: Eye on Education.
- Walford, G. (2002). Redefining School Effectiveness. *Westminster Studies in Education*, 25 (1), 47-58.
- Whitty, G. (2008). Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic. In: B. Cunningham, (eds.). *Exploring Professionalism*, 28-49. London: Institute of Education.