

Inside the school. A survey on teaching and evaluation practices and on the training needs of teachers

Dentro la scuola. Un'indagine sulle pratiche didattiche e valutative e sui bisogni formativi degli insegnanti

Susanna Piacenza^a, Roberto Trincherò^{b, 1}

^a *Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte*, susanna.piacenza@posta.istruzione.it

^b *Università degli Studi di Torino*, roberto.trincherò@unito.it

Abstract

What are the organizational, didactic, evaluation practices most adopted by teachers? In which of these practices do teachers feel him/herself most effective? In which less? And, consequently, what are the explicit and implicit (ie undeclared) training needs that emerge from this analysis? This article illustrates a survey promoted by Pearson Italia in March 2022 conducted through an online questionnaire filled in by 504 Italian teachers from kindergarten up to upper secondary school. The survey highlights how teachers perceive the importance of acting to improve students' autonomy and cognitive abilities, however, this perception corresponds to an act not always in line with the expectations and requests deriving from scientific research about teacher effectiveness.

Keywords: training needs of teachers; in-service teacher training; teacher perceived self-efficacy; teacher practices; teacher effectiveness.

Sintesi

Quali sono le pratiche organizzative, didattiche, valutative, maggiormente adottate dagli insegnanti? In quali di queste pratiche gli insegnanti si sentono più efficaci? In quali meno? E, di riflesso, quali sono quindi i bisogni formativi espliciti e impliciti (ossia non dichiarati) che emergono da questa analisi? Il presente articolo illustra un'indagine promossa da Pearson Italia nel mese di marzo 2022 condotta mediante un questionario online compilato da 504 insegnanti italiani dalla scuola dell'infanzia fino alla secondaria di secondo grado. L'indagine fa emergere come gli insegnanti percepiscano l'importanza dell'agire per migliorare le capacità cognitive e l'autonomia degli studenti, tuttavia, a questa percezione corrisponde un agito non sempre in linea con le aspettative e con le istanze derivanti dalla ricerca scientifica in tema di efficacia dell'insegnamento.

Parole chiave: bisogni formativi degli insegnanti; formazione in servizio degli insegnanti; autoefficacia percepita dagli insegnanti; pratiche didattiche degli insegnanti; efficacia dell'insegnamento.

¹ Il presente articolo è frutto di una riflessione comune tra i due autori, ma il paragrafo 1 è da attribuirsi a Susanna Piacenza, il paragrafo 2 a Roberto Trincherò, il paragrafo 3 a entrambi.

1. Il nodo dei bisogni formativi degli insegnanti

Per avere buoni esiti di apprendimento è necessario utilizzare buone strategie di insegnamento; per utilizzare buone strategie di insegnamento gli insegnanti devono essere formati in maniera opportuna. Numerosi studi dimostrano che la preparazione degli insegnanti è una delle leve maggiormente efficaci su cui agire per migliorare la qualità di un sistema educativo (Baldacci, Nigris, Riva, 2020; Domenici, 2017; Ellerani, 2015; Hattie, 2012; Lipowsky, Rzejak, 2015; OECD, 2005; 2019). Ma su quali elementi dovrebbe insistere questa preparazione? Come è possibile formare gli insegnanti in modo da rendere maggiormente incisiva la loro azione sugli studenti nel promuovere buoni esiti di apprendimento?

La definizione di un modello di formazione dovrebbe partire dagli studi sulla *teacher effectiveness*, ossia sull'efficacia dell'azione dell'insegnante. Di tale concetto non esiste una definizione generalizzata, ma dalla letteratura (Campbell et al., 2012; Darling-Hammond, 2009; 2010; Goe, Bell, Little, 2008; Gurney, 2007; Rice, 2003; Muijs et al. 2014; Stronge, 2018; Stronge, Grant, Xu, 2015; Stronge, Ward, Grant, 2011) e dalle sintesi di ricerche empiriche prodotte dal filone dell'*Evidence Informed Education* (si vedano Anderson, 2009; Calvani & Trincherò, 2019; Della Sala, 2016; Fiorella & Mayer, 2015; Hattie, 2016; 2017; Marzano, Pickering, & Pollock, 2001; Mitchell, 2018), emergono alcuni elementi relativi all'azione dell'insegnante che sembrano avere un impatto particolare sull'apprendimento degli studenti:

- il *comunicare in anticipo e con chiarezza gli obiettivi di apprendimento* che gli studenti dovranno raggiungere. Questo significa formulare gli obiettivi di apprendimento in termini di *processi cognitivi* che l'allievo deve attivare e *contenuti* sui quali deve attivarli, lavorando insieme sui due aspetti (Wenglinisky, 2002). Significa poi comunicare in anticipo le aspettative sulle prestazioni da loro attese attraverso rubriche valutative, guide per l'apprendimento e griglie di autovalutazione;
- il *pianificare adeguatamente le lezioni e le sequenze didattiche*, focalizzandosi sugli apprendimenti da ottenere. Questo significa progettare in modo coordinato con i colleghi, dare alle attività la giusta progressione, che tenga conto delle propedeuticità, del livello di sviluppo raggiunto dagli allievi e della difficoltà degli argomenti da trattare (Mitchell, 2018; Trincherò, 2015). Significa anche porre attenzione alla progettazione di PEI (Piano Educativo Individualizzato) e PDP (Piano Didattico Personalizzato) non come mero adempimento burocratico ma come strumento in grado davvero di orientare gli sforzi dell'insegnante e di avere un impatto positivo sugli apprendimenti degli allievi;
- l'*utilizzare materiali appropriati agli obiettivi di apprendimento e al livello attuale degli allievi* che si hanno di fronte (Tomlinson, 2001). Questo significa essere in grado di costruire autonomamente materiali didattici mirati, non utilizzando solo materiali standard che potrebbero non essere pienamente adeguati agli obiettivi prefissati e al livello di preparazione degli allievi che si hanno di fronte;
- l'*utilizzare una pluralità di strategie di insegnamento di comprovata efficacia e coerenti con gli obiettivi prefissati* (Stronge, Ward, & Grant, 2011). Questo prevede non solo che l'insegnante sia aggiornato sulle strategie efficaci (che non sono quelle che vanno di moda in quel momento, ma quelle che hanno alle spalle solide dimostrazioni di efficacia derivanti dalla ricerca empirica) ma anche che sia in grado di monitorarne l'applicazione, autovalutando l'efficacia della propria didattica;

- l'organizzare un *buon ambiente di apprendimento*, dove gli studenti lavorino in modo sereno, costante e sostenuto utilizzando in maniera ottimale il tempo a disposizione, in aula e a casa (Marzano, 2003). Questo prevede un'attenzione al benessere degli studenti, la costruzione di un buon clima di classe e di un buon rapporto con gli allievi e con le famiglie, un lavoro specifico per promuovere l'inclusione di tutti gli studenti (anche quelli con difficoltà linguistiche, cognitive, relazionali), per migliorarne le abilità sociali e la capacità di lavorare in gruppo;
- il *valutare regolarmente* il lavoro degli studenti *fornendo feedback formativi* prima, durante e dopo il momento didattico (Hattie & Timperley, 2007). La valutazione deve monitorare sia la padronanza nell'esercizio dei processi cognitivi sia l'acquisizione significativa dei contenuti, sulla base degli obiettivi precedentemente definiti, utilizzando prove mirate, frequenti, di varie tipologie e in grado di monitorare l'esercizio di una pluralità di processi cognitivi da parte degli allievi e la loro capacità di mobilitarli in situazioni nuove e inedite. Il feedback non deve essere sintetico ma articolato, dettagliato e focalizzato sugli errori degli studenti, in modo che possa essere davvero un veicolo di valutazione formativa;
- l'aver *alte aspettative* sulla riuscita degli studenti, percependo anche la propria responsabilità di insegnanti nel far sì che questo accada (Palardy & Rumberger, 2008; Stronge, McColsky, Ward, & Tucker, 2005). Questo significa lavorare per la miglior riuscita degli studenti qualsiasi sia il loro livello di partenza, proponendo anche percorsi personalizzati sia per allievi particolarmente dotati sia per allievi con difficoltà, a cui rivolgere attività pensate per migliorarne le capacità cognitive di base (es. comprensione del testo, logica, risoluzione di problemi) e le strategie di studio. La finalità della formazione scolastica è sempre quella di promuovere la piena autonomia degli allievi, promuovendo l'impegno e la motivazione all'apprendere, la capacità di trasferire i saperi appresi ad altri contesti, la capacità di autovalutare la propria preparazione e i propri progressi, in modo da poter dar loro i migliori strumenti per poter affrontare le sfide della vita.
- A fronte di queste esigenze che vengono dalla letteratura, qual è la situazione attuale degli insegnanti italiani? L'indagine OECD-Talis 2018 sugli insegnanti della scuola secondaria di primo grado (OECD-Talis, 2019, 2020), ha messo in luce:
 - per quanto riguarda la *didattica*, una percentuale maggiore di insegnanti, rispetto alla media OECD, che dichiarano carenze di preparazione relativamente ai metodi per l'insegnamento della propria disciplina, all'uso delle tecnologie per supportare il lavoro in classe degli studenti, alla gestione della classe e del comportamento degli studenti (il 65% degli insegnanti riferisce di aver spesso calmato studenti problematici), all'insegnamento ad allievi con bisogni speciali, all'insegnamento in contesti multilinguistici e multiculturali e in contesti caratterizzati da allievi con livelli di abilità differenti;
 - per quanto riguarda la *valutazione*, una percentuale minore di insegnanti, rispetto alla media OECD, che dichiarano di utilizzare sistemi di valutazione elaborati da loro stessi, di aggiungere al voto osservazioni scritte come feedback sul lavoro degli studenti, di adottare pratiche di autovalutazione per responsabilizzare gli studenti in relazione al proprio apprendimento, di dare feedback immediato dopo l'osservazione del lavoro degli studenti su compiti specifici;
 - per quanto riguarda la *pianificazione e programmazione*, una percentuale minore di insegnanti, rispetto alla media OECD, che dichiarano che i docenti del proprio

istituto investono energie nello sviluppare idee nuove su insegnamento e apprendimento, sono aperti al cambiamento, cercano strade nuove per risolvere i problemi, si aiutano reciprocamente a mettere in pratica le nuove idee proposte.

A cosa sono dovute queste carenze? L'indagine OECD-Talis 2018 evidenzia una percentuale più bassa della media OECD di insegnanti novizi che hanno partecipato a percorsi di inserimento formale, ad attività di inserimento informale o a percorsi di inserimento guidati da un mentore. Per quanto riguarda gli insegnanti in servizio, è al di sotto della media OECD la percentuale di coloro che:

1. hanno partecipato ad almeno un'attività per il miglioramento della propria professionalità negli ultimi 12 mesi;
2. hanno partecipato ad attività collaborative di sviluppo professionale almeno una volta al mese;
3. hanno ricevuto un feedback sulle proprie pratiche (es. osservazione in aula da parte di esperti esterni, questionari compilati dagli studenti, valutazioni di colleghi, risultati ottenuti dagli studenti in valutazioni esterne) negli ultimi 12 mesi.

L'impressione è quella di insegnanti che, con molta buona volontà, cercano di affrontare i problemi con i pochi strumenti professionali che hanno a disposizione, sopperendo alle carenze formative con inserimenti e aggiornamenti "fai da te", affidati spesso al caso e all'iniziativa personale dei singoli. Il quadro è quindi riassumibile in: poca formazione iniziale, pochissimo accompagnamento all'apprendimento della professione sul campo, poca formazione in servizio in grado di sviluppare una reale padronanza di metodi adeguati e guidare progressivamente i docenti a adottare atteggiamenti tali da poter realmente impattare sulle difficoltà incontrate dagli studenti.

2. Dentro la scuola: l'indagine Pearson Italia 2022 sui bisogni formativi degli insegnanti

A partire dal quadro teorico illustrato nel paragrafo 1 è stata progettata l'indagine descritta dal presente paragrafo, promossa da Pearson Italia come indagine 2022 sui bisogni formativi degli insegnanti.

L'indagine è stata condotta mediante un questionario online attivo dal 2 al 18 marzo 2022, diffuso attraverso i siti Pearson Italia dedicati alle offerte formative per insegnanti. Il questionario era diviso in cinque sezioni:

4. dati personali (genere, età, anni di esperienza, anni di permanenza nella scuola attuale, tipo di incarico, ordine di scuola, provincia, funzioni/referenze, partecipazione a corsi di formazione, elementi che hanno reso efficaci i corsi frequentati, elementi che hanno reso scarsamente efficaci i corsi frequentati);
5. pratiche didattiche (Figura 3);
6. pratiche valutative (Figura 4);
7. pratiche organizzative (Figura 5);
8. narrazione sintetica di una lezione-tipo.

Il campione raggiunto è di 504 rispondenti ed è da considerarsi un campione accidentale, dato che la selezione dei rispondenti non è stata fatta secondo logiche predefinite di campionamento. Tale caratteristica rende i risultati non generalizzabili dato che il campione non si può considerare rappresentativo e risente di un effetto di autoselezione (è composto da insegnanti che hanno esplorato di propria iniziativa - anche dopo un invito

pubblicitario via e-mail - le offerte formative presenti sui siti Pearson Italia nel periodo considerato, quindi si può considerare un campione di insegnanti particolarmente interessato alla formazione in servizio).

Il 92% del campione è di genere femminile e l'età dei rispondenti varia tra i 25 e i 68 anni, con un'età media di 52.3 anni. Il 49% insegna da più di 20 anni, il 17% da 15 a 20 anni, il 12% da 10 a 15 anni, il 10% da 6 a 10 anni, il 6% da 3 a 6 anni e il 7% da meno di 3 anni. Il 30% lavora nella scuola attuale da meno di 3 anni. L'80% dei rispondenti è docente curricolare di ruolo e il 5% docente di sostegno di ruolo; il 7% ha un incarico annuale curricolare e il 5% un incarico annuale di sostegno; il 3% ha una supplenza temporanea curricolare. La distribuzione degli ordini di scuola è illustrata in Figura 1.

<i>Ordine di scuola</i>	<i>Percentuale</i>
Scuola dell'infanzia	2.1%
Scuola Primaria	22.5%
Scuola Secondaria di primo grado	30.6%
Scuola Secondaria di secondo grado – Licei	25.2%
Scuola Secondaria di secondo grado – Istituti Tecnici	12.3%
Scuola Secondaria di secondo grado – Istituti Professionali	6.7%
Scuole Private di Lingua	0.2%
Altro	0.6%

Figura 1. Distribuzione dei rispondenti per ordini di scuola.

Le discipline insegnate maggiormente rappresentate sono Inglese (15%), Lettere (15%), Sostegno (4%), Matematica e Fisica (4%), Italiano, Storia, Geografia (4%), Matematica e Scienze (3%), Economia aziendale (3%), Francese (3%). I rispondenti sono distribuiti su tutto il territorio nazionale, con una prevalenza delle province di Roma (7.4%), Milano (5.8%), Torino (5.4%), Foggia (3.5%), Cagliari (2.9%), Brescia (2.2%), Verona (2.2%), Bergamo (2%), Venezia (2%). Il 46% del campione ha una funzione o una referenza delegata dal Dirigente Scolastico. Il 93.5% ha partecipato a corsi di formazione negli ultimi due anni. Di questi corsi, il 20% ha avuto come oggetto la didattica, il 16% l'inclusione, il 15% la valutazione, il 6% la sicurezza, il 5% il digitale, il 5% l'educazione civica. I corsi sono stati ritenuti utili per la loro valenza pratica (26%), per la spendibilità di quanto appreso (16%), per gli esempi forniti (7%), per la chiarezza di quanto espresso (5%). Gli elementi che hanno reso scarsamente utili i corsi sono stati l'approccio troppo teorico (26%), la lontananza dalla realtà della scuola (5%), la ripetitività (4%).

Per quanto riguarda le pratiche didattiche, valutative, organizzative è necessario fare una premessa: le risposte sono state date dagli insegnanti – come avviene per ogni questionario – in relazione al significato da essi assegnato ai termini presenti nelle domande. Quindi quando l'insegnante risponde alla domanda “Quanto frequentemente propone attività specifiche per migliorare le capacità cognitive degli studenti?” non è detto che all'espressione “attività specifiche per migliorare le capacità cognitive degli studenti” assegni lo stesso significato che a tale termine assegnerebbe un esperto in potenziamento cognitivo (come dimostrato nella presente indagine dalla descrizione delle pratiche tipiche messe in atto in aula, in cui non compaiono proprio tali attività, nonostante il 50% del campione dichiarò di praticarle tutti i giorni). La cosa importante è però la rappresentazione che ne ha l'insegnante stesso: se l'insegnante dichiara di svolgerle significa che è *realmente convinto di farlo* e quanto più frequentemente dichiara di farlo, tanto più sente che quell'elemento è importante nella sua pratica professionale. Questo dato, unito alla

percezione di autoefficacia nel farlo, è un indicatore di bisogno formativo: se sono convinto di esercitare frequentemente una funzione, ma non mi sento pienamente efficace nel farlo, significa che percepisco un mio bisogno formativo. I dati che seguono vanno quindi letti in quest'ottica.

La Figura 2 riporta la frequenza dichiarata (Mai, Una volta all'anno, Una volta ogni quadrimestre, Una volta al mese, Una volta a settimana, Due-tre volte a settimana, Tutti i giorni) delle pratiche didattiche, valutative, organizzative messe in atto e l'autoefficacia percepita dai rispondenti nello svolgerle (Piena efficacia, Efficacia parziale, Difficoltà nello svolgerle). In particolare, la colonna "Media" riporta la media dei ranghi delle risposte (variabile da 1=Mai a 7=Tutti i giorni) ed è un indice di quanto frequentemente viene svolta l'attività; la colonna "Tutti i giorni" riporta la percentuale di rispondenti che hanno dichiarato di svolgere l'attività tutti i giorni; la colonna "Percez. Autoefficacia" riporta la percentuale di rispondenti che hanno dichiarato di sentirsi pienamente efficaci nello svolgere l'attività in questione. Le attività sono ordinate in base a quest'ultima percentuale che è un indice di autoefficacia percepita: se bassa indica un maggior bisogno percepito di formazione. Come accennato, tale dato va parametrato con la frequenza con cui l'attività viene svolta: una minor percezione di autoefficacia su un'attività che viene svolta ogni giorno indica un bisogno formativo più impellente rispetto a una minor percezione di autoefficacia su un'attività svolta solo occasionalmente.

<i>Attività svolte (didattiche, valutative e organizzative)</i>	<i>Media</i>	<i>Tutti i giorni</i>	<i>Percez. Auto efficacia</i>
Nella sua scuola, quanto frequentemente vengono proposte attività di Istituto a migliorare la relazione tra insegnanti e genitori?	2.85	4%	26%
Quanto frequentemente propone lezioni su contenuti disciplinari in lingua straniera (CLIL)?	3.01	6%	27%
Quanto frequentemente propone attività specifiche per migliorare le capacità cognitive degli studenti?	6.85	50%	29%
Quanto frequentemente propone attività mirate a promuovere l'inclusione di studenti di origini straniere?	5.65	46%	29%
Quanto frequentemente propone attività specifiche per migliorare le abilità sociali degli studenti?	6.24	37%	30%
Quanto frequentemente propone percorsi didattici personalizzati per allievi dotati o con caratteristiche particolari (es. inserimenti successivi)?	5.47	27%	30%
Quanto frequentemente propone attività specifiche per valutare i processi cognitivi messi in atto dagli allievi per acquisire i contenuti di apprendimento?	5.48	21%	31%
Quanto frequentemente definisce obiettivi di apprendimento collegandoli esplicitamente a precisi processi cognitivi degli allievi?	4.94	21%	31%
Quanto frequentemente propone agli allievi prove scritte per la valutazione a distanza?	3.15	1%	32%
Quanto frequentemente propone attività mirate a promuovere l'inclusione di studenti con difficoltà cognitive e/o relazionali?	6.96	66%	33%
Quanto frequentemente svolge attività mirate per sviluppare l'autonomia degli studenti nell'apprendere?	6.87	48%	33%

Quanto frequentemente propone attività specifiche per promuovere l'impegno degli studenti e la motivazione all'apprendere?	5.53	42%	33%
Quanto frequentemente fa usare in classe agli allievi rubriche valutative da Lei costruite?	3.00	6%	33%
Quanto frequentemente propone attività specifiche per migliorare il clima di classe?	6.14	44%	34%
Quanto frequentemente propone attività specifiche per promuovere la capacità degli studenti di lavorare in gruppo, in presenza o a distanza?	5.49	13%	34%
Quanto frequentemente propone attività specifiche per migliorare le capacità emotivo-relazionali degli studenti?	6.43	44%	35%
Quanto frequentemente propone attività volte a sviluppare le capacità di base degli studenti (comprensione, logica, risoluzione di problemi)?	6.74	47%	36%
Quanto frequentemente valuta le strategie adottate dagli allievi per acquisire i contenuti di apprendimento?	5.67	25%	36%
Quanto frequentemente propone attività specifiche per promuovere il benessere degli allievi a scuola?	6.17	47%	38%
Quanto frequentemente propone dibattiti in classe su argomenti mirati?	5.39	10%	38%
Quanto frequentemente conduce lezioni in team con i colleghi?	3.39	4%	38%
Quanto frequentemente formula e/o aggiorna i PEI?	2.95	0%	38%
Quanto frequentemente valuta la capacità degli allievi di trasferire ciò che hanno appreso a problemi nuovi, mai visti prima in quella forma?	5.46	20%	40%
Quanto frequentemente costruisce prove autentiche e di competenza?	4.36	4%	40%
Quanto frequentemente costruisce guide per l'apprendimento da far utilizzare in modo autonomo agli studenti?	3.85	7%	40%
Quanto frequentemente propone attività in classe volte a migliorare la relazione tra insegnante e studenti?	6.35	58%	41%
Quanto frequentemente propone attività specifiche per valutare l'acquisizione significativa di contenuti dell'apprendimento da parte degli allievi?	5.92	21%	42%
Quanto frequentemente partecipa a sessioni di progettazione didattica in team con i colleghi?	4.19	1%	42%
Quanto frequentemente formula e/o aggiorna i PDP?	3.27	0%	43%
Quanto frequentemente monitora e auto-valuta l'efficacia della sua didattica?	6.38	49%	45%
Quanto frequentemente formula giudizi valutativi articolati e dettagliati (non sintetici)?	4.61	14%	45%
Quanto frequentemente chiede agli studenti di auto-valutare la propria preparazione e i propri progressi	5.11	22%	46%
Quanto frequentemente programma sequenze di attività didattiche di difficoltà progressivamente crescente?	5.46	21%	50%
Quanto frequentemente utilizza le tecnologie per condurre una lezione in aula o online?	6.93	51%	52%

Quanto frequentemente propone prove in itinere pensate per la valutazione formativa degli allievi?	5.17	10%	53%
Quanto frequentemente conduce colloqui orali con gli allievi per la valutazione?	5.71	17%	56%
Quanto frequentemente costruisce materiali didattici di supporto all'apprendimento degli studenti (es. lezioni, testi, glossari, multimedia originali) non ripresi direttamente da fonti esistenti?	5.79	24%	58%
Quanto frequentemente propone agli allievi prove scritte per la valutazione in presenza?	5.17	4%	58%
Quanto frequentemente costruisce autonomamente prove scritte di valutazione?	5.29	6%	59%
Quanto frequentemente spiega all'intera classe cosa è stato sbagliato nelle prove di verifica e come si sarebbe dovuto fare per svolgerle correttamente?	6.19	32%	64%
Quanto frequentemente spiega in modo personalizzato ai singoli allievi cosa hanno sbagliato nelle prove di verifica e come avrebbero dovuto fare per svolgerle correttamente?	6.24	34%	66%

Figura 2. Frequenza delle attività svolte e percezione di autoefficacia nello svolgerle.

Applicando alla tabella questa chiave di lettura, emerge come attività quali quelle che puntano a migliorare le capacità cognitive degli studenti, a promuovere l'inclusione degli studenti di origini straniere e di studenti con difficoltà cognitive e/o relazionali e di attività mirate a sviluppare l'autonomia degli studenti, siano attività svolte frequentemente in classe per le quali molti insegnanti hanno una percezione di autoefficacia medio-bassa. Questo porta a desumere un bisogno formativo *latente*, ossia non espressamente dichiarato ma desumibile accostando frequenza delle pratiche e autoefficacia percepita.

Le Figure 3, 4, 5 riportano invece il bisogno formativo dichiarato, ossia reso esplicito dai rispondenti. Ai rispondenti è stato chiesto di indicare tra le attività elencate quelle secondo loro più importanti per la professione insegnante e quelle per le quali, secondo loro, il corpo docente aveva le più rilevanti carenze formative. In relazione alle attività didattiche, la Figura 3 evidenzia come carenze formative importanti, a detta degli insegnanti, siano presenti su attività rilevanti quali quelle volte a promuovere l'impegno degli studenti e la motivazione all'apprendere e quelle volte a sviluppare l'autonomia degli studenti nell'apprendere. In relazione alle attività valutative, la Figura 4 evidenzia come carenze formative importanti siano presenti su attività quali valutare le strategie adottate dagli allievi per acquisire i contenuti di apprendimento, valutare la capacità degli allievi di trasferire ciò che hanno appreso a problemi nuovi, chiedere agli studenti di autovalutare la propria preparazione e i propri progressi, proporre prove in itinere pensate per la valutazione formativa degli allievi. In relazione alle attività organizzative, la Figura 5 evidenzia carenze formative importanti siano presenti su attività quali definire obiettivi di apprendimento in grado di sollecitare precisi processi cognitivi negli allievi, monitorare e auto-valutare l'efficacia della propria didattica, costruire materiali didattici di supporto all'apprendimento degli studenti non ripresi direttamente da fonti esistenti.

<i>Attività didattica</i>	<i>Importanza</i>	<i>Carenza</i>
Proporre attività specifiche per promuovere l'impegno degli studenti e la motivazione all'apprendere	49%	40%
Svolgere attività mirate per sviluppare l'autonomia degli studenti nell'apprendere	53%	29%
Proporre attività specifiche per valutare i processi cognitivi messi in atto dagli allievi all'atto di acquisire i contenuti di apprendimento	17%	20%
Proporre attività specifiche per migliorare le capacità emotivo-relazionali degli studenti	27%	19%
Proporre attività specifiche per migliorare le capacità cognitive degli studenti	21%	19%
Proporre attività volte a sviluppare le capacità di base degli studenti (comprensione, logica, risoluzione di problemi)	26%	16%
Svolgere attività mirate per promuovere l'inclusione di studenti con difficoltà cognitive e/o relazionali	9%	16%
Proporre attività specifiche per migliorare il clima di classe	10%	15%
Proporre attività specifiche per promuovere la capacità degli studenti di lavorare in gruppo, in presenza o a distanza.	18%	14%
Proporre lezioni su contenuti disciplinari in lingua straniera (CLIL)	6%	14%
Proporre attività specifiche per valutare l'acquisizione significativa di contenuti dell'apprendimento da parte degli allievi	13%	11%
Proporre attività specifiche per promuovere il benessere degli allievi a scuola	10%	11%
Svolgere attività mirate per promuovere l'inclusione di studenti di origini straniere	3%	10%
Proporre percorsi didattici personalizzati per allievi dotati o con caratteristiche particolari (es. inserimenti successivi)	5%	9%
Proporre attività in classe volte a migliorare la relazione tra insegnante e studenti	4%	9%
Condurre dibattiti in classe su argomenti mirati	9%	8%
Proporre attività specifiche per migliorare le abilità sociali degli studenti	8%	8%
Proporre attività di Istituto volte a migliorare la relazione tra insegnanti e genitori	3%	6%

Figura 3. Bisogni formativi dichiarati in relazione alle attività didattiche.

<i>Attività valutativa</i>	<i>Importanza</i>	<i>Carenza</i>
Valutare le strategie adottate dagli allievi per acquisire i contenuti di apprendimento	21%	36%
Valutare la capacità degli allievi di trasferire ciò che hanno appreso a problemi nuovi, mai visti prima in quella forma	35%	33%
Costruire rubriche valutative	8%	32%
Chiedere agli studenti di autovalutare la propria preparazione e i propri progressi	33%	30%
Proporre prove in itinere pensate per la valutazione formativa degli allievi	39%	27%
Formulare giudizi valutativi articolati e dettagliati	11%	22%
Costruire autonomamente prove scritte di valutazione	22%	21%
Spiegare in modo personalizzato ai singoli allievi cosa hanno sbagliato nelle prove di verifica e come avrebbero dovuto fare per svolgerle correttamente	39%	19%
Spiegare all'intera classe cosa è stato sbagliato nelle prove di verifica e come si sarebbe dovuto fare per svolgerle correttamente	31%	12%
Condurre colloqui orali con gli allievi per la valutazione	29%	10%
Proporre agli allievi prove scritte per la valutazione a distanza	1%	8%
Proporre agli allievi prove scritte per la valutazione in presenza	17%	7%

Figura 4. Bisogni formativi dichiarati in relazione alle attività valutative.

<i>Attività organizzativa</i>	<i>Importanza</i>	<i>Carenza</i>
Definire obiettivi di apprendimento in grado di sollecitare precisi processi cognitivi negli allievi	48%	36%
Formulare e utilizzare adeguatamente i PEI	7%	36%
Monitorare e auto-valutare l'efficacia della propria didattica	41%	29%
Costruire prove autentiche e di competenza	26%	27%
Costruire materiali didattici di supporto all'apprendimento degli studenti (es. lezioni, testi, glossari, multimedia originali) non ripresi direttamente da fonti esistenti	50%	25%
Partecipare a sessioni di progettazione didattica in team con i colleghi	20%	25%
Condurre lezioni in team con i colleghi	11%	23%
Utilizzare le tecnologie per condurre una lezione in aula o online	27%	20%
Costruire guide per l'apprendimento da far utilizzare in modo autonomo agli studenti	10%	15%
Definire sequenze di attività didattiche di difficoltà progressivamente crescente	33%	8%
Formulare e utilizzare adeguatamente i PDP	9%	8%

Figura 5. Bisogni formativi dichiarati in relazione alle attività organizzative.

Allo scopo di assegnare correttamente significato a quanto emerso, le pratiche dichiarate sono state triangolate con la descrizione di una lezione-tipo, data dai rispondenti stessi in un campo aperto del questionario. La lettura di queste descrizioni ha consentito di capire meglio cosa intendessero dire gli insegnanti con le risposte date alle domande delle sezioni precedenti. Purtroppo, a questa domanda hanno risposto solo 150 insegnanti e le risposte valide (ossia che effettivamente contenevano la descrizione di una lezione-tipo, seppur con livelli diversi di dettaglio), sono state 115. L'eterogeneità delle pratiche rende difficile

mettere insieme le varie descrizioni secondo categorie comuni di significato; tuttavia, è interessante vedere come alcune descrizioni raccolte rappresentino esempi paradigmatici di implementazione degli elementi di efficacia descritti nel paragrafo 1 (Figura 6).

<i>Narrazione della lezione-tipo</i>	<i>Elemento</i>
<p>Generalmente, entro in classe e illustro ai bambini cosa faremo durante la mattinata (o il pomeriggio, a secondo del turno); questo scatena nei bambini una certa curiosità e quindi rispondo alle loro domande. Poi comincia la lezione vera e propria. Spiego un argomento con esempi alla lavagna, pongo domande e cerco di stimolare nei bambini la curiosità di scoprire "cosa accade dopo"; propongo esercizi da fare inizialmente insieme, successivamente da svolgere da soli, ma con la correzione collettiva alla lavagna.</p> <p>Inquadramento storico culturale dell'argomento e attualizzazione dei temi e contenuti (collegamenti e relazioni); caratteristiche salienti della personalità degli autori (comprensione umana e avvicinamento); contenuti e contributi (critici o originali) alla disciplina.</p> <p>Introduzione alle attività con domande e risposte orali. Eventuale spiegazione, stimolando gli alunni a trovare una risposta alla regola grammaticale/alla struttura linguistica utilizzata. attività scritta (comprensione e/o produzione).</p> <p>Preparare la classe all'argomento da affrontare; proiettare slide preparate da me (che riprendono i concetti del libro di testo) ed aggiungere esempi, chiedendo poi di proporre degli esempi, chiudere la lezione con domande per verificare la comprensione.</p>	<p>Comunicare in anticipo e con chiarezza gli obiettivi di apprendimento</p> <p>Pianificare adeguatamente le lezioni e le sequenze didattiche</p> <p>Utilizzare materiali appropriati agli obiettivi di apprendimento e al livello attuale degli allievi</p>
<p>Nelle mie lezioni cerco di impiegare metodologie diverse in base agli obiettivi da raggiungere, ai ritmi attentivi e di apprendimento degli studenti e agli interessi degli alunni. Faccio ricorso al <i>cooperative learning</i>, al peer tutoring e alla lezione segmentata. Utilizzo nella didattica gli strumenti digitali e li faccio usare anche agli alunni per <i>webquest</i>, compilazione di padlet o mappe digitali collaborative e altro. L'aspetto relazionale è importante: all'inizio si possono fare interventi o mostrare qualche oggetto particolare... In seguito, si presentano le attività o attraverso <i>role play</i> (per favorire l'apprendimento dei ragazzini in difficoltà) oppure si lavora in coppie se vi è un laboratorio di matematica (per la soluzione di un problema) che prevede la discussione sulle diverse possibili soluzioni trovate. Il setting della classe è per " isole", pur rispettando le distanze per le norme vigenti. In caso di attività tecniche, le attività si correggono collettivamente, spiegando i vari errori trovati. Il clima di fondo è sereno e collaborativo.</p> <p>Dopo una breve presentazione dell'argomento, svolge una altrettanto breve lezione frontale, accompagnata da lettura, analisi e comprensione del testo sul quale gli alunni andranno a studiare. Quest'ultima fase coinvolge gli alunni stessi, cui viene sovente richiesta una sintetica esposizione dei contenuti appena acquisiti, tramite una immediata verifica in itinere. Se la verifica non ha buon esito, torno alla lezione frontale tramite la quale ripropongo i contenuti in forma più semplice o per mezzo di schemi, mappe e simili. Spesso alla fine dell'unità propongo questionari di riepilogo sui contenuti chiave. Le verifiche sommative hanno scadenza più o meno mensile. Se queste ultime dovessero sortire risultati insoddisfacenti, consento allo studente di organizzare lo studio in fasi diverse, centellinando le verifiche.</p>	<p>Utilizzare strategie di insegnamento di comprovata efficacia e coerenti con gli obiettivi</p> <p>Organizzare un buon ambiente di apprendimento</p> <p>Valutare regolarmente il lavoro degli studenti fornendo feedback formativi</p>

Accoglienza dei bambini con musica soft, appello delle emozioni, lettura di qualche capitolo di una storia. Coinvolgimento dei bambini per iniziare la lezione presentandola sempre con modalità accessibile a tutti e dando loro la fiducia di una buona riuscita del lavoro assegnato.	Avere alte aspettative e proporre percorsi di motivazione, transfer, autovalutazione
Si augura un buon lavoro con il supporto di una musica rilassante.	

Figura 6. Narrazioni di lezioni-tipo esemplificanti gli elementi descritti nel paragrafo 1.

Quello che emerge dall'analisi dei dati del questionario è quindi un quadro discretamente chiaro di rappresentazioni dell'attività professionale e dei bisogni formativi da parte degli insegnanti, dove l'analisi dei bisogni formativi latenti completa e integra quella dei bisogni formativi manifesti e la descrizione delle pratiche consente di comprendere meglio le azioni concrete a cui le dichiarazioni degli insegnanti si riferiscono.

3. Conclusioni

In una società in cui bambini e ragazzi crescono sovraccaricati da stimoli informativi e interagiscono sempre di più in maniera mediata da strumenti tecnologici, uno dei compiti principali della scuola dovrebbe essere quello di supportare gli allievi nel *costruire buone strutture cognitive, emotive e relazionali* per mettere ordine nelle informazioni da loro esperite, consolidarle, individuare carenze, fornire ciò che manca e recuperare quella dimensione sociale che rappresenta un elemento indispensabile per dare valore al sapere nel suo complesso. L'impellenza di questo compito è sostanzialmente ciò che emerge anche dalla presente analisi. Gli insegnanti percepiscono l'importanza dell'agire per migliorare le capacità cognitive degli studenti, la loro autonomia, il loro impegno, la motivazione all'apprendere, le strategie che utilizzano per studiare e autovalutarsi e la capacità di trasferire quanto appreso a nuovi contesti. Sono consapevoli anche della necessità di promuovere la piena inclusione di studenti di origini straniere e con difficoltà cognitive e/o relazionali. Ritengono importante definire obiettivi di apprendimento in grado di sollecitare precisi processi cognitivi negli allievi, costruire materiali didattici di supporto non ripresi direttamente da fonti esistenti, monitorare e autovalutare l'efficacia della propria didattica.

Per quanto riguarda il raffronto tra gli elementi relativi all'efficacia dell'azione dell'insegnante descritti nel paragrafo 1 e gli esiti emersi dal questionario, il bisogno di comunicare in anticipo e con chiarezza gli obiettivi di apprendimento si scontra con una bassa percezione di autoefficacia nel definire obiettivi di apprendimento collegandoli in modo esplicito a precisi processi cognitivi degli allievi (31%). In assenza di tale collegamento il rischio è quello di comunicare obiettivi generali o, peggio, generici, che sono di scarsa utilità per orientare con precisione gli sforzi di apprendimento.

Il bisogno di pianificare adeguatamente le lezioni e le sequenze didattiche si scontra con una bassa percezione di autoefficacia nel proporre percorsi personalizzati (30%), nel formulare i PEI (38%) e i PDP (43%), nel programmare sequenze di attività didattiche di difficoltà progressivamente crescente (50%). Il rischio è quello di una pianificazione di lezioni e sequenze didattiche che tiene conto solo dei contenuti e non delle capacità degli studenti e delle loro possibilità di crescita.

Il bisogno di utilizzare materiali appropriati agli obiettivi di apprendimento e al livello attuale degli allievi si scontra con una bassa percezione di autoefficacia nel proporre rubriche valutative autoconstruite (33%) e nel costruire guide per l'apprendimento (40%), anche se le cose migliorano quando si tratta di costruire autonomamente materiali didattici

(autoefficacia percepita 58%) e prove di valutazione (autoefficacia percepita 59%). Il rischio è quello di proporre materiali più centrati sulla descrizione di contenuti che non sullo sviluppo dell'autonomia degli allievi nell'apprenderli.

Il bisogno di utilizzare una pluralità di strategie di insegnamento di comprovata efficacia e coerenti con gli obiettivi prefissati si scontra con una bassa percezione di autoefficacia nel proporre attività volte a sviluppare le capacità di base degli studenti (36%) e nel monitorare l'efficacia della propria didattica (45%). Il rischio è quello di inseguire "mode didattiche" senza preoccuparsi di stabilire se queste promuovono effettivamente apprendimenti in termini di capacità e contenuti.

Il bisogno di organizzare un buon ambiente di apprendimento si scontra con una bassa percezione di autoefficacia nel proporre attività di Istituto volte a migliorare la relazione tra insegnanti e genitori (26%), attività specifiche per migliorare le abilità sociali degli studenti (30%), per promuovere l'impegno e la motivazione degli studenti (33%), per migliorare il clima di classe (34%), la capacità di lavorare in gruppo (34%), le capacità emotivo-relazionali degli studenti (35%), il benessere degli allievi a scuola (38%), la relazione tra insegnante e studenti (41%). Il rischio è quello di una visione dell'ambiente di apprendimento slegata dagli aspetti relazionali e di costruzione del gruppo-scuola che lo dovrebbero caratterizzare.

Il bisogno di valutare regolarmente il lavoro degli studenti fornendo feedback formativi si scontra con una bassa percezione di autoefficacia nel valutare i processi cognitivi messi in atto dagli allievi per acquisire i contenuti (31%), le strategie adottate (36%), la loro capacità di trasferire ciò che hanno appreso a problemi nuovi (40%), l'acquisizione significativa di quanto appreso (42%), ma anche nel formulare giudizi valutativi dettagliati (45%) e nel mettere in grado gli studenti di autovalutarsi (46%). Migliore sembra la percezione di autoefficacia nel proporre prove in itinere per la valutazione formativa (53%), condurre colloqui orali di valutazione (56%), proporre prove scritte (58%), dare feedback all'intera classe (64%) e al singolo allievo (66%). Il rischio è quello di una valutazione formativa centrata sull'acquisizione meccanica di saperi e procedure più che sullo sviluppo della padronanza e della capacità autoriflessiva degli allievi.

Il bisogno di avere alte aspettative sulla riuscita degli studenti, percependo anche la propria responsabilità di insegnanti nel far sì che questo accada, si scontra con una bassa percezione di efficacia nel proporre attività specifiche per migliorare le capacità cognitive degli studenti (29%) e per promuovere l'inclusione degli studenti di origini straniere (29%), l'inclusione degli studenti con difficoltà cognitive e/o relazionali (33%), l'autonomia degli studenti nell'apprendere (33%). Il rischio è che le aspettative e la percezione di responsabilità non si traducano poi in azioni concrete di potenziamento e inclusione, in assenza delle quali le aspettative sono destinate a rimanere tali.

Per tutti questi motivi, una formazione – iniziale e in servizio – che si limiti a fornire strumenti generici e decontestualizzati e che non accompagni gli insegnanti con momenti di raccolta dei bisogni sul campo, intervento, sperimentazione e confronto è destinata ad incidere poco. Gli insegnanti e i loro formatori dovrebbero partire dalle istanze della ricerca e dalle esigenze che emergono dalla pratica quotidiana per costruire insieme *metodi* che supportino le attività di pianificazione, progettazione, erogazione, monitoraggio, valutazione e riprogettazione, *atteggiamenti* per porsi in modo adeguato nei confronti delle sfide che caratterizzano la professione e *consapevolezza* delle potenzialità che una buona preparazione potrebbe attivare. La linea è tracciata, sta a noi percorrere il cammino.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, J. (2009). *Cognitive Psychology and its Implications (7th edn.)*. New York: Worth.
- Baldacci, M., Nigris, E., & Riva, M. G. (Eds.). (2010). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Calvani, A., & Trincherò, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D., & Robinson W. (2012). *Assessing teacher effectiveness: Different models*. London: Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2009). Recognizing and enhancing teacher effectiveness. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 3, 1–24.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching*. Center for American Progress. <https://eric.ed.gov/?id=ED535859> (ver. 15 .06.2022).
- Della Sala, S. (2016). *Le neuroscienze a scuola. Il buono, il brutto, il cattivo*. Firenze: GiuntiScuola.
- Domenici, G. (Ed.). (2017). *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Roma: Armando.
- Ellerani, P. (2015). La formazione continua degli insegnanti e lo sviluppo delle Comunità di Apprendimento Professionale: una prospettiva necessaria per una scuola europea e di qualità. *Ricercazione*, 253.
- Fiorella, L., & Mayer, R. (2015). *Learning as a Generative Activity. Eight Learning Strategies that Promote Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis. National Comprehensive Center for Teacher Quality. Da <https://eric.ed.gov/?id=ED521228> (ver. 15 .06.2022).
- Gurney, P. (2007). Five factors for effective teaching. *New Zealand Journal of Teacher's Work*, 4(2), 89–98.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning*. London-New York: Routledge.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Hattie, J. (2017). Visible learning plus: 250+ influences on student achievement. *Visible learning plus*.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2015). Key features of effective professional development programmes for teachers. *Ricercazione*, 7(2), 27–51.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*, Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools*. Alexandria, VA: ASCD.

- Mitchell, D. (2018). *Cosa realmente funziona nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*. Trento: Erickson.
- Muijs, D., Kyriakides, L., Van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art–teacher effectiveness and professional learning. *School effectiveness and school improvement*, 25(2), 231–256. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09243453.2014.885451> (ver. 15.06.2022).
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing.
- OECD-Talis (2020). *TALIS 2018 Results, vol. II: Teachers and School Leaders as Valued Professional*. Paris: OECD Publishing.
- OECD-Talis (2019), *TALIS 2018 Results, vol. I: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing.
- Palardy, G. J., & Rumberger, R. W. (2008). Teacher effectiveness in first grade: The importance of background qualifications, attitudes, and instructional practices for student learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2), 111–140.
- Rice, J. K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington: Economic Policy Institute.
- Stronge, J. H (2018). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: ASCD.
- Stronge, J. H., Grant, L. W. & Xu X. (2015). Teacher Behaviours and Student Outcomes. In Wright J. D., *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 2nd Ed. (pp. 44-50). Amsterdam: Elsevier.
- Stronge, J. H., McColsky, W., Ward, T., & Tucker, P. (2005). *Teacher effectiveness, student achievement, and National Board for Professional Teaching Standards*. Greensboro, NC: SERVE, University of North Carolina at Greensboro.
- Stronge, J. H., Ward T. J. & Grant L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of teacher Education*, 62(4), 339–355.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Trincherò, R. (2015). Per una didattica brain-based: costruire la learning readiness attraverso la pratica deliberata. *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete*, 3(15), 52–66.
- Wenglinsky, H. (2002). How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10(12), 1-30.