Form@re
Open Journal per la formazione in rete

articoli

La rubrica per promuovere l'autovalutazione degli insegnanti

Rubric to improve teachers' self-assessment

Francesca Pedone[a,1]

[a] *Università degli Studi di Palermo, francesca.pedone@unipa.it*

Abstract

Attraverso la ricerca presentata si sono voluti mettere a fuoco quegli aspetti legati all'autovalutazione degli insegnanti, intesa come processo sistematico di esame e revisione delle pratiche messe in opera da una comunità professionale. Questo lavoro documenta una ricerca svolta con un gruppo di 144 docenti in servizio. Per consentire agli insegnanti di acquisire maggiore consapevolezza della propria pratica educativa e didattica, si è scelto di progettare e realizzare insieme a loro, in assetto cooperativo, una rubrica per l'autovalutazione dell'efficacia dell'insegnamento. Nei risultati finali si evidenzia come il processo di progettazione e costruzione della rubrica abbia rappresentato per gli insegnanti un momento di analisi, di riflessione e di confronto sulla propria professionalità e sul significato delle azioni compiute. Attraverso la rubrica gli insegnanti sono stati messi nelle condizioni di individuare i punti di forza e le criticità della loro competenza professionale. Tale strumento ha, inoltre, favorito l'integrazione e il connubio efficace tra autovalutazione e sviluppo, in vista di una progettazione organica di percorsi educativi efficaci.

Parole chiave: rubrica; autovalutazione; sviluppo professionale; riflessività.

Abstract

Through this research we focused on features related to teachers' self-assessment, understood as a systematic process of examination and as a review of the practices put in place by a professional community. This paper documents a research carried out with a group of 144 in-service teachers. In order to allow teachers to become more aware of their own educational and teaching practice, it was decided to design and develop together with them in a cooperative structure, a rubric for self-assessment of their own skills. In final results we can see that the rubric design and development process was for the teachers a moment of analysis, reflection and discussion on professionalism, about the meaning of the actions. Through the rubric, teachers were equipped with the means to identify the strengths and weaknesses of their professional competence. This instrument also facilitated the integration and effective combination of self-assessment and development, looking forward to an organic design of effective and inclusive educational programs.

Keywords: rubric; self-assessment; teacher professional development; reflexivity.

[1] Il contributo che viene presentato si inserisce all'interno del Progetto di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN, 2010/2011) dal titolo Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi (Coordinatore Scientifico Nazionale del Programma di Ricerca Prof. Gaetano Domenici). Il progetto di ricerca dell'Unità di Palermo coordinato dal prof. G. Zanniello si è posto come obiettivo da un lato il miglioramento delle performance individuali degli alunni e, dall'altro, il potenziamento delle competenze professionali dei docenti.

(cc) BY-NC-ND

1. Il quadro teorico

Il lavoro prende avvio dalla convinzione che l'insegnamento sia un'attività complessa e altamente qualificata che richiede ai docenti di agire con discernimento ed intenzionalità educativa. Un insegnamento di alta qualità, e di conseguenza l'apprendimento degli studenti, dipende dall'esistenza di tale professionalità. Il termine professionalità è indispensabile per parlare di competenza dell'insegnante: è un habitus, una disposizione duratura e trasmissibile, predisposta a funzionare come un principio generatore e organizzatore di pratiche, soggetta a evolversi in ragione dell'ampliarsi dell'esperienza e della capacità di saper apprendere dall'esperienza. Il processo di insegnamento riflessivo supporta lo sviluppo, il mantenimento e l'ampliamento dell'expertise professionale. Poiché l'insegnamento è un processo dinamico e sensibile alle sollecitazioni che provengono dall'esterno, quella dell'insegnante è una professione che implica e richiede sviluppo e apprendimento continui. Il processo di riflessione alimenta così un circolo virtuoso lungo lo sviluppo professionale degli insegnanti (Pollard, 2014).

In una prospettiva comunitaria la scuola si configura come una totalità dinamica di persone che vivono il processo educativo in termini tendenzialmente cooperativi e collaborativi, in modo che ciascuno, sentendosi rispettato e valorizzato, sia facilitato a interagire educativamente con gli altri e a vivere la scuola come una realtà organica, capace a sua volta di interagire produttivamente con la realtà globale. Negli ultimi venti anni si è diffusa nella letteratura educativa la concezione di scuola come *learning organization* (Senge, 1990), ovvero un insieme di persone che, percependosi reciprocamente connesse nella realtà in cui operano, sviluppano un pensare creativo e imparano in continuazione come apprendere insieme. La scuola come learning organization è una comunità che si contraddistingue per la capacità di autoriflessione sull'andamento professionale dei suoi appartenenti (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas & Wallace, 2005): l'insegnante è chiamato a compiere un lavoro sempre più riflessivo, meno intuitivo e più comunicabile, più coordinato e più interdipendente rispetto ai colleghi, considerati portatori di esperienze interessanti per il confronto e lo scambio. Nelle pagine seguenti si metterà a fuoco un percorso, incentrato sul processo di costruzione di uno strumento di autovalutazione, finalizzato allo sviluppo professionale degli insegnanti attraverso il pensiero riflessivo che si focalizza sul sostegno dei docenti nel loro apprendimento e nel loro sviluppo e arricchisce la loro comprensione.

1.1. Lo sviluppo professionale dei docenti: insegnanti che apprendono

La ricerca sullo sviluppo professionale degli insegnanti indica già da diversi anni che le attività di formazione professionale tradizionali (ad esempio corsi, conferenze, autoformazione) trovano spesso un debole riscontro nella pratica didattica in classe (Tuytens & Devos, 2014; Wilson & Berne, 1999). Per questa ragione in letteratura si propongono approcci alternativi per lo sviluppo professionale che sottolineano l'importanza del contesto in cui gli insegnanti imparano, dell'interazione con gli altri e della condivisione di competenze (Borko, Jacobs & Koellner, 2010; Putnam & Borko, 2000). Diversi studi sulla formazione dei docenti (Altet, 1996; Altet, Paquay & Perrenoud, 2002; Damiano, 2004; Schön, 2006) mostrano come gli insegnanti in servizio apprendano principalmente attraverso la pratica, con una riflessione "nella" e "sulla pratica". La formazione degli insegnanti in una prospettiva riflessiva si focalizza sul miglioramento delle prestazioni dei docenti a seguito di una riflessione sistematica sulle proprie pratiche (Belvis, Pineda, Armengo & Moreno, 2013). Sulla scia di una tradizione che parte dal pensiero di Dewey (1910/1961), ripreso più recentemente da Schön (2006), la riflessività,

intesa come attitudine del docente ad analizzare e riflettere ricorsivamente sulle proprie pratiche, è ritenuta fondamentale per il raggiungimento del successo educativo e per lo sviluppo di un sapere professionale specifico (Calvani, Bonaiuti & Andreocci, 2011). La nozione di riflessività è di vitale importanza per lo studio della formazione degli insegnanti ed il loro sviluppo professionale. Essa è un'occasione per mettere in discussione la natura della professionalità, la maniera di svolgerla e di apprendere le competenze (Nuzzaci, 2011).

Efficaci percorsi di formazione professionale degli insegnanti, ovvero percorsi di formazione con un impatto evidente sulla pratica didattica e sull'apprendimento degli studenti, individuano nella comunicazione del feedback un elemento essenziale per l'apprendimento dei docenti (Tuytens & Devos, 2014). Il feedback che gli insegnanti ricevono in occasione dei percorsi di sviluppo professionale può essere efficace sul loro apprendimento se si pone come valutazione formativa. In altri termini il feedback deve essere adeguato al contesto classe degli insegnanti e alle loro esigenze personali aiutandoli a riconoscere i loro punti di forza e di debolezza, a identificare le aree di azione correttiva, a individuare nuove competenze da acquisire o da potenziare, a sfidare le loro supposizioni, ad arricchisce la loro comprensione delle proprie pratiche di insegnamento (Verberg, Tigelaar & Verloop, 2015).

La ricerca internazionale evidence-based dimostra che i docenti riflessivi, disposti a mettere in discussione le proprie strategie e a migliorarsi, hanno migliori risultati nel promuovere apprendimento (Hattie, 2012). L'insegnamento come processo riflessivo si configura come un processo a spirale, un circolo virtuoso, in cui l'insegnante controlla, valuta e sviluppa costantemente la propria esperienza. I suoi momenti fondamentali sono la riflessione, la programmazione, l'assunzione di decisioni e la loro attuazione, la raccolta dei dati, la loro analisi e valutazione (Pollard, 2014). La riflessione critica non coinvolge soltanto le metodologie e gli approcci all'insegnamento, ma anche i rapporti, i valori, i punti di vista, le competenze, le convinzioni.

1.2. Promuovere l'autovalutazione degli insegnanti

Wolf (1989) fa notare che l'eccellenza in campo professionale richiede un processo interattivo di riflessione ed autovalutazione, rispetto a criteri chiari e standard elevati. In altri termini la capacità di ciascuno di controllare e gestire il miglioramento personale costituisce un elemento fondamentale per il raggiungimento dell'eccellenza. L'autovalutazione richiede la capacità di sapersi porre domande e di cercare autonomamente risposte nella propria vita professionale; richiede una mentalità di ricerca, propria di ogni intellettuale, che non si sente mai pienamente soddisfatto dei risultati raggiunti. Tre i fattori che costituiscono la base dell'autovalutazione (Desbouts, 2005): la percezione della propria abilità, il livello di rendimento e lo sforzo realizzato per raggiungere l'obiettivo. Il processo di autovalutazione influisce sulle convinzioni dei docenti rispetto alla loro capacità di promuovere l'apprendimento negli studenti, determinando il costrutto di autoefficacia professionale dell'insegnante. L'autovalutazione influisce, inoltre, sulle aspettative che guidano la definizione degli obiettivi e l'impegno (Ross & Bruce, 2007).

L'autovalutazione è necessaria affinché gli insegnanti siano in grado di giudicare il proprio lavoro. Senza tale riflessione può essere difficile per loro distinguere tra ciò che hanno fatto in modo corretto e ciò che hanno bisogno di migliorare. Saper valutare se stessi aiuta gli insegnanti a individuare la propria competenza e l'efficacia del loro insegnamento e a prendere le decisioni appropriate al fine di raggiungere l'auto-miglioramento (Danielson,

2007; Kyrgiridis, Derri, Emmanouilidou, Chlapoutaki & Kioumourtzoglou, 2014). La ricerca ha individuato alcune condizioni che devono essere soddisfatte affinché l'autovalutazione sia efficace: la consapevolezza del suo valore, l'accesso a criteri chiari su cui basare la valutazione, una prestazione da valutare, indicazioni dirette e assistenza sull'autovalutazione, esercizio (Andrade & Valtcheva, 2009). La capacità del docente di autovalutarsi è, dunque, un fattore importante per ottenere risultati positivi nell'attività professionale; essa rientra nell'ambito della competenza metacognitiva del docente, che implica la consapevolezza delle variabili personali, delle variabili del compito e delle strategie che influiscono sul rendimento professionale e che si potenzia con l'esperienza. L'insegnante chiamato ad autovalutarsi non può esimersi dal riflettere sul suo insegnamento trincerandosi dietro i possibili insuccessi, limitandosi ad attribuirne la responsabilità all'alunno, senza sentirsi chiamato in causa in prima persona.

Una delle questioni chiave della ricerca è: come possiamo aiutare gli insegnanti in servizio a potenziare questa fondamentale abilità? La rubrica, è una delle risposte possibili a questa domanda, poiché facilita la pratica dell'autovalutazione, condizione necessaria affinché ci si conosca sempre meglio e così si impari ad autoregolarsi (Ross & Bruce, 2007). L'autovalutazione è un elemento fondamentale all'interno del processo di autoregolazione: comporta il confronto della propria performance con criteri precedentemente determinati, per assumere la consapevolezza di ciò che si è fatto, per correggersi se necessario, e per imparare dall'esperienza fatta a fare meglio in futuro (Efklides, 2011). La rubrica si configura come uno strumento di autovalutazione che può giocare un ruolo molto importante nello sviluppo professionale degli insegnanti (Delvaux et al., 2013). Essa articola chiaramente le aspettative dell'insegnante, rispetto ad un compito, attraverso una lista di criteri che descrivono la qualità dei livelli su una scala di punteggio numerico o qualitativo. Nelle rubriche le prestazioni complesse vengono scomposte in elementi semplici, per ciascuno dei quali è prevista una definizione il meno possibile ambigua dei livelli di prestazione attesi: tale strumento può configurarsi, dunque, come quadro di riferimento, come mappa, in grado di orientare l'insegnante nella complessità della sua professione. La ricerca ha dimostrato sia che il loro uso aumenta la capacità di autoregolazione e diminuisce l'orientamento verso obiettivi di performance e di evitamento (Panadero & Jonsson, 2013) sia che aumenta l'autoefficacia quando l'uso della rubrica è combinato con un feedback (Panadero & Romero, 2014).

2. La ricerca

Partendo dalla riflessione teorica e dalle esperienze già svolte a livello nazionale e internazionale ed esposte nelle pagine precedenti, il percorso di ricerca sullo sviluppo della competenza autovalutativa degli insegnanti ha previsto, per la sua realizzazione, due azioni: la prima finalizzata a progettare ed elaborare una metodologia formativa che avrebbe sviluppato negli insegnanti la capacità di riflettere sulle proprie pratiche, di autovalutarsi e di lavorare in gruppo; la seconda azione ha sperimentato e implementato la metodologia formativa in due corsi di formazione per gli insegnanti in servizio.

2.1. Gli obiettivi e le ipotesi della ricerca

Si è ritenuto che lo sviluppo delle capacità di autovalutazione, riflessività e lavoro di gruppo costituissero la strada privilegiata per acquisire consapevolezza della pratica educativa e per rispondere in modo competente alla complessità della professione docente. Nell'ambito

della ricerca abbiamo previsto che al termine dell'azione formativa sarebbero aumentate significativamente nel gruppo di insegnanti coinvolti: la capacità di autovalutarsi, di riflettere sulle proprie pratiche, di lavorare in gruppo. Dopo la formulazione delle ipotesi si è proceduto alla scelta degli strumenti di rilevazione iniziale, in itinere e finale, alla definizione del piano di ricerca e alla progettazione e costruzione della metodologia formativa che sarebbe stata sperimentata per la verifica delle ipotesi.

2.2. La metodologia della ricerca

La metodologia di ricerca utilizzata è stata sia di tipo quantitativo sia qualitativo. La combinazione di metodi è avvenuta seguendo il modello parallelo.

La ricerca per la realizzazione della rubrica di autovalutazione degli insegnanti ha coinvolto docenti di due istituti comprensivi palermitani. Si tratta di due scuole ritenute a rischio, situate in zone periferiche del capoluogo siciliano. In totale sono stati coinvolti 144 insegnanti (27 di scuola primaria e 117 di scuola secondaria di primo grado), di età compresa tra i 31 e i 58 anni. Gli insegnanti hanno lavorato nelle rispettive scuole di appartenenza, nel periodo compreso tra gennaio e luglio 2015, suddivisi in sei gruppi di 20-25 persone (tre gruppi di docenti in ciascuna scuola). Ciascun gruppo è stato incontrato tre volte per complessive 12 ore. Per la valutazione sono stati utilizzati quattro differenti strumenti: il questionario, l'osservazione sistematica, il focus group, il report degli incontri.

La tabella in Figura 1 sintetizza gli strumenti usati per la valutazione, il momento in cui sono stati utilizzati e l'obiettivo che hanno permesso di rilevare.

Strumento	Quando	Obiettivi
Questionario	Prima dell'intervento formativo Al termine dell'intervento formativo	Autovalutazione
Osservazione	Durante l'intervento formativo	Riflessività Autovalutazione Lavoro di gruppo
Focus Group	Prima dell'intervento formativo Al termine dell'intervento formativo	Riflessività Autovalutazione Lavoro di gruppo
Report	Durante l'intervento formativo	Riflessività Lavoro di gruppo

Figura 1. Strumenti, tempi e obiettivi di valutazione.

2.3. La metodologia formativa

Per consentire agli insegnanti di acquisire maggiore consapevolezza della propria pratica educativa, in modo che essi fossero sollecitati a modificare atteggiamenti, stili comunicativi, metodologie educativo-didattiche, per rivedere la loro preziosa funzione di educatori all'interno di un efficace processo d'insegnamento-apprendimento, si è scelto di progettare insieme a loro una rubrica di autovalutazione dell'efficacia dell'insegnamento. Per la costruzione della rubrica ci si è avvalsi delle procedure e della terminologia corroborate dalla letteratura scientifica di riferimento (Allen & Tanner, 2006; Arter & McTighe, 2001; Danielson & Hansen, 1999; Jonsson & Svingby, 2007; Wiggins, 1988).

La rubrica, messa a punto con i 144 docenti, identifica quegli aspetti di responsabilità di un insegnante che sono stati documentati attraverso studi empirici e ricerche teoriche finalizzati a promuovere un migliore apprendimento degli studenti. Anche se non sono l'unica possibile descrizione di pratica, queste responsabilità articolate in dimensioni,

criteri, indicatori e livelli, cercano di definire ciò che gli insegnanti dovrebbero conoscere ed essere in grado di fare nell'esercizio della loro professione per potersi considerare "efficaci".

La metodologia di lavoro degli insegnanti ha fatto esplicito riferimento al Collaborative Learning finalizzato alla costruzione di comunità professionali (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006; Wald & Castleberry, 2000). Si è inteso costituire un gruppo di lavoro motivato da una visione condivisa dell'apprendimento, in grado di sostenere e condividere l'impegno ed il lavoro di ognuno dei suoi membri. Attraverso una specifica azione formativa gli insegnanti sono stati indotti ad interrogarsi sul proprio operato, per riflettere insieme sulle caratteristiche che delineano la competenza di un docente e, dunque, la sua efficacia. Durante tutto il processo di costruzione della rubrica sono state poste agli insegnanti delle domande-guida, predisposte in precedenza, al fine di strutturarne la riflessione. Stimolando gli schemi mentali, le domande-guida hanno fatto affiorare conoscenze ingenue e teorie implicite, aiutando gli insegnanti coinvolti nel processo ad analizzare meglio le proprie pratiche che spesso diventano fisse nel tempo e automatizzate.

Nella prima fase del lavoro i docenti, lavorando in gruppi cooperativi con l'alternanza di modalità di aggregazione descritta di seguito, hanno identificato le dimensioni costitutive della rubrica. La domanda stimolo dalla quale ha preso avvio il lavoro è stata la seguente: "Quali sono gli aspetti che meglio definiscono un insegnante efficace?". In una seconda fase gli insegnanti hanno lavorato per definire i criteri, ovvero ciò che si apprezza delle dimensioni rispetto alle quali ci si vuole autovalutare. Sono stati definiti 80 criteri, che sono considerati gli "strumenti di misurazione" della dimensione, ovvero ciò che si apprezza delle dimensioni che ci si propone di valutare. Nella terza fase si è chiesto agli insegnanti di formulare almeno due indicatori per ciascun criterio. Gli insegnanti sempre in assetto cooperativo hanno definito ciò che era possibile osservare rispetto a ciascun criterio precedentemente stabilito. In totale sono stati formulati 217 indicatori[2]. Nella quarta ed ultima fase, si sono declinati gli indicatori su una scala a quattro livelli: esperto, professionista, apprendista, principiante.

In ciascuna fase del processo sono stati previsti sia momenti di lavoro individuale per tenere sotto controllo l'influenza reciproca, in cui ciascun insegnante era invitato a riflettere singolarmente sulle domande guida; sia momenti di lavoro in coppia e in piccolo gruppo (4-5 persone), in cui gli insegnanti confrontano le risposte date. Nel caso in cui le risposte erano diverse, si invitavano gli insegnanti a spiegare il significato dato, illustrandolo con esempi tratti dalla pratica. In questa fase i principi sottesi sono stati resi espliciti e, in diversi casi, sono emerse incongruenze e scarti tra principi e pratica. Sono stati previsti anche momenti di intergruppo, in cui ogni sotto-gruppo comunicava al gruppo allargato (25 persone) le aree di convergenza e di problematicità ed eventuali cambiamenti di punto di vista avvenuti nel corso della discussione. Durante la conduzione dei gruppi si è cercato sempre di garantire a tutti la massima partecipazione, alimentando opportunamente la discussione, facendo emergere la diversità dei punti di vista, le dissonanze e le convergenze.

[2] La versione finale della rubrica progettata dagli insegnanti è stata costruita tenendo conto degli elementi emersi in comune tra i sei gruppi, per cui le 6 dimensioni, gli 80 criteri, i 217 indicatori che si è deciso di mantenere nel prodotto finale sono quelli in comune tra tutti i gruppi. In questa sede, più che il prodotto, si documenta e si sottolinea l'importanza e la validità del processo che ha portato alla costruzione della rubrica.

3. Rilevazione e analisi dei dati

L'analisi dei dati raccolti ha consentito di cogliere i cambiamenti verificatisi negli insegnanti; i momenti valutativi sono serviti anche come occasione per effettuare aggiustamenti e riorganizzazioni. Sintetizzando i risultati conseguiti è possibile sostenere che il percorso di formazione incentrato sul processo di costruzione in assetto cooperativo di una rubrica sull'efficacia dell'insegnamento, si è configurato come mediatore tra gli insegnanti ed il loro apprendimento: esso ha trasformato l'apprendimento in un atto cosciente dei docenti che, mentre riflettevano sul percorso in atto, ne prendevano consapevolezza e progettavano le tappe successive. Il processo di costruzione di una rubrica di autovalutazione della propria efficacia, può essere considerato come un'opportunità per una significativa crescita in termini di consapevolezza critica e professionale per gli insegnanti in servizio.

3.1. La rilevazione effettuata attraverso il questionario

Nella fase iniziale e finale del percorso di ricerca è stato somministrato il questionario per indagare le caratteristiche che definiscono l'efficacia dell'insegnamento[3]. Lo strumento si articola in cinque aree che fanno riferimento alle qualità personali dell'insegnante, alla gestione della classe, alla progettazione didattica, all'erogazione della didattica, alla valutazione. È costituito da 179 item con scala di valutazione a quattro livelli, relativi alla frequenza con cui l'insegnante ritiene di mettere in atto un dato comportamento.

Con l'applicazione del test t di Student, abbiamo accertato la significatività delle differenze tra le medie dei dati rilevati con il questionario, all'inizio e alla fine dell'intervento formativo. La probabilità che abbiamo scelto per accettare come significativi i valori di t è stata quella di $p > 0,05$ (intervallo di confidenza per la differenza al 95%). I risultati dell'elaborazione statistica (Figura 2) consentono di poter affermare che il valore medio del gruppo, in ciascuna dimensione indagata, si è sensibilmente alzato dopo avere realizzato l'intervento.

Area del Questionario	Pre-test		Post-test		*t*	p
	Media	ds	Media	ds		
Qualità personali	109,3	31,15	122,8	33,35	3,53	0,0005
Gestione della classe	81	21,78	98,3	24,53	3,00	0,0029
Progettazione	57,56	18,69	64,61	19,26	3,15	0,0018
Erogazione	85,25	21,34	92,14	22,76	2,64	0,0085
Valutazione	80,6	18,95	89,34	19,36	3,51	0,0005

Figura 2. Differenza tra pre-test e post-test N = 144.

L'elaborazione statistica del t di Student conferma che il miglioramento dei punteggi medi è significativo. Ciò vuol dire che la metodologia formativa ha apportato un miglioramento al grado di autovalutazione dell'efficacia degli insegnanti. Le ipotesi operative che riguardano l'autovalutazione della propria efficacia nell'insegnamento sono state verificate.

[3] La ricerca sulla validazione dello strumento è in fase di pubblicazione.

3.2. La rilevazione effettuata attraverso l'osservazione sistematica

L'osservazione sistematica è stata utilizzata nel corso della ricerca per tenere sotto controllo e monitorare i processi innestati. Poiché l'osservazione è stata compiuta da chi ha fatto la formazione ai docenti in servizio, sono state utilizzate delle checklist precedentemente costruite e finalizzate a rilevare la capacità di lavorare in gruppo, la riflessività e l'autovalutazione. Si sintetizzeranno adesso i principali risultati derivanti dall'osservazione sistematica, articolandoli in riferimento a ciascuno dei tre obiettivi che sono stati rilevati attraverso questo strumento. Le percentuali indicano quante volte si è rilevato un determinato indicatore sul totale delle rilevazioni.

Dall'analisi delle griglie di osservazione relative al lavoro di gruppo, è emerso che molti insegnanti (79%) hanno dimostrato di sapere lavorare in assetto collaborativo. Quasi tutti i docenti sono intervenuti attivamente rispettando i turni di discussione (86%) e ascoltando gli interventi degli altri (75%). Si è rilevata una buona capacità dei docenti osservati sia nell'avanzare proposte e suggerire soluzioni (68%) sia nel farsi carico di responsabilità specifiche (70%). Qualche elemento di criticità è emerso in merito alla capacità di accettare le proposte dei colleghi e modificare le proprie posizioni (37%). Ridotto è il numero di docenti che polemizza ed esprime disaccordo (16%), mentre è elevata la tendenza ad esprimere valutazioni sugli interventi dei colleghi (66%).

Per quanto concerne la riflessività dall'osservazione è emerso che molti docenti (71%) hanno manifestato di saper riflettere sul proprio percorso formativo con atteggiamento critico, di saper confrontare più soluzioni (65%), di saper analizzare le varie alternative di scelta (83%), di saper rivedere la propria scelta/soluzione (66%), di saper prevedere le strategie di gestione per fronteggiare eventuali difficoltà (54%).

Attraverso l'osservazione sistematica è stato possibile rilevare negli insegnanti anche diversi indicatori relativi all'autovalutazione: molti sono gli insegnanti che confrontano ad alta voce le proprie caratteristiche con quelle evidenziate dalla teoria (82%); elevata è anche la percentuale di docenti che manifesta consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza (73%). In molti hanno dimostrato la capacità di prevedere le difficoltà che si incontreranno nell'attuazione della propria decisione (76%) anche se solo in pochi (21%) sono in grado di riconoscere in maniera positiva la possibilità di insuccesso e sanno riconoscere le cause tipiche dei propri errori (42%).

3.3. La rilevazione effettuata attraverso il focus group

Per poter osservare i cambiamenti avvenuti negli insegnanti, sono state realizzate due sessioni di focus group nell'ambito delle quali sono state proposte ai docenti le stesse domande: una volta immediatamente prima dell'inizio delle attività e una al termine del periodo di sperimentazione. La scaletta con le domande guida è stata costruita sulla base degli obiettivi della ricerca seguendo le indicazioni di Krueger (1998). Le due sessioni di focus group sono state previste per effettuare un'analisi qualitativa della percezione degli insegnanti in servizio sia rispetto all'attività formativa svolta, sia rispetto alla loro capacità di riflessione e di autovalutazione. Il materiale raccolto dai focus group è stato sistematizzato in un insieme di asserti e nessi tra asserti (Losito & Pozzo, 2008), ma tenendo conto della specificità del materiale derivante dalle dinamiche che si erano instaurate nel corso della discussione di gruppo (Krueger, 1998). Per l'analisi del materiale ricavato dalle sessioni sono state preparate delle griglie e degli schemi per sistematizzare opinioni e posizioni sugli argomenti trattati. Anche se il focus group è per sua natura un'esperienza di ricerca con finale aperto – e quindi difficilmente i suoi risultati possono

essere puntualmente sistematizzati alla stregua di una indagine statistica – si è comunque fatto in modo che l'analisi tenesse conto di criteri esplicitati a priori. I focus group miravano ad esplorare la percezione degli insegnanti rispetto al lavoro di gruppo, alla riflessività, alla capacità di autovalutazione. Si riporta di seguito una sintesi delle risposte raggruppate per area.

Dai focus group con gli insegnanti è emerso che l'esperienza formativa li ha effettivamente aiutati ad autovalutarsi con maggiore realismo. Quasi tutti i docenti intervistati hanno affermato che il processo di costruzione della rubrica è servito per diventare maggiormente consapevoli dei propri punti di forza e di debolezza. Se in occasione della prima sessione i docenti intervistati tendevano a percepire se stessi come particolarmente efficaci, dopo il processo di costruzione della rubrica, che ha comportato la scomposizione analitica dei differenti elementi che connotano l'efficacia dell'insegnamento, la condivisione di significati e la riflessione sugli stessi, i docenti hanno manifestato una maggiore cautela sottolineando, nella maggior parte dei casi, come la riflessione portata avanti abbia incrementato la loro consapevolezza sulla complessità della professione.

Sulla riflessività il gruppo è stato concorde nell'affermare che il processo di costruzione della rubrica ha fatto da stimolo e da base per svolgere delle riflessioni personali. Le attività proposte e le domande-giuda poste durante il corso di formazione, a loro avviso, sono servite per "guardarsi allo specchio" per "confrontare la teoria con la pratica". Inoltre una buona parte dei docenti ha affermato che fin da subito intende "sperimentare in classe una metodologia analoga a quella del corso". Queste risposte concordano solo parzialmente con quelle fornite durante il focus group iniziale, diversi docenti avevano sì espressamente detto che gli argomenti del corso sarebbero stati una buona occasione per avviare una riflessione personale, ma in diversi avevano anche affermato che la teoria non poteva soppiantare la loro esperienza.

Rispetto alla capacità di lavorare in assetto cooperativo, è emersa una sostanziale differenza tra le due sessioni di focus group: se all'inizio del corso la maggior parte dei docenti era convinta di far già parte di una comunità di apprendimento, di saper costituire un gruppo di lavoro e di non aver problemi a condividere la propria esperienza con i colleghi, in occasione del focus group finale, un buon numero di insegnanti ha messo in evidenza di aver compreso "la vera natura del lavoro di gruppo e lo spirito della comunità che apprende" dove si condividono sia le esigenze, sia le competenze di cui ciascuno è portatore, cosa che genera la condivisione di narrazioni e rappresentazioni, la ricerca di soluzioni e la progettazione di sviluppi comuni.

Le testimonianze raccolte non permettono di generalizzare i risultati anche se offrono molti spunti di riflessione e nuovi elementi di conoscenza sull'atteggiamento degli insegnanti in servizio che hanno sperimentato la nuova metodologia formativa.

3.4. La rilevazione effettuata attraverso il report

Il formatore ha redatto un report al termine di ogni incontro di formazione. Il report comprendeva la valutazione dell'apprendimento dei partecipanti (in termini di lavoro di gruppo e riflessività) e del gradimento degli insegnanti. I report hanno rappresentato una fonte utile per riflettere sul percorso realizzato: la rilettura tra un incontro e l'altro ha consentito al formatore di distanziarsi dalla propria esperienza, e di trovare spunti utili per la propria riflessione.

Nel report si è preso nota del grado di conoscenza dei partecipanti rispetto ai contenuti del corso, ciò ha permesso di calibrare il feedback sui contenuti in relazione alle reali esigenze

conoscitive e formative di ciascun gruppo. Sono stati annotati elementi rispetto al clima e all'atmosfera durante gli incontri: frequenti gli scambi comunicativi tra insegnanti di ciascun gruppo, solitamente finalizzati alla condivisione della propria esperienza professionale, anche se talvolta non sono mancati giudizi e valutazioni sull'operato altrui. Si è riscontrato nella maggior parte dei casi elevato interesse e partecipazione. In qualche caso sono stati annotati anche gli atteggiamenti e le convinzioni dei docenti che hanno ostacolato o facilitato la discussione o le azioni da intraprendere.

Il fatto che la riflessione che dovevano fare gli insegnanti per individuare dimensioni, criteri, indicatori e livelli della rubrica, fosse non su dati personali, ma su argomenti problematici condivisi, ha agito positivamente sulla costruzione del gruppo, rinsaldando e favorendo il mantenimento di un clima costruttivo. Spesso sono stati riportati teorie personali, pratiche di classe e conflitti: dettagli significativi, incidenti e aneddoti sono ripresi e rilanciati a chi li ha prodotti o al gruppo dai partecipanti stessi o dal facilitatore.

Tra i punti di forza del processo formativo intrapreso si annoverano: lo stimolo alla riflessione, l'emergere di convinzioni e teorie implicite e il confronto dei punti di vista, la creazione di un linguaggio condiviso per parlare dei problemi, l'esigenza di approfondire l'argomento. Elementi di criticità sono stati rilevati solo in pochissimi casi (solo cinque insegnanti distribuiti su due gruppi) rispetto al livello piuttosto superficiale su cui qualche docente si è intenzionalmente mantenuto, o per il timore di esporsi con i colleghi e di fare esempi riferiti alle pratiche di classe, o per un atteggiamento generico di aperta polemica con la formazione e l'innovazione. Si è trattato di un percorso complesso ed articolato che ha visto mettere in discussione pratiche di insegnamento raramente oggetto di riflessione sistematica.

4. Conclusioni

Si è intrapreso un percorso di formazione in cui i docenti, con il ricercatore esperto, hanno dedicato tempo per esplorare e per riflettere sulla propria professionalità, affinché tutte le energie non si disperdessero solo nella spinta all'azione. La riflessività innescata dal processo di costruzione della rubrica ha implicato il passaggio da una conoscenza tacita, implicita nell'azione, ad una conoscenza critica, frutto della riflessione e condivisione delle pratiche e delle problematiche scolastiche. Imparare dal proprio lavoro e dal confronto professionale ha offerto ad ogni insegnante l'occasione per innescare un circolo virtuoso tra teoria e prassi, a partire dalla riflessione, dal confronto e dalla relazione professionale.

Bibliografia

Allen, D., & Tanner, K. (2006). Rubrics: tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners. *CBE - Life Sciences Education*, *5*(3), 197–203. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1618692/ (ver. 15.07.2016).

Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation: le savoir-analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (eds.), *Former des enseignants professionnels Quelles stratègies? Quelles compétences?* (pp. 27-40). Bruxelles: de Boeck.

Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation?*. Bruxelles: de Boeck Supérieur.

Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, *48*, 12–19.

Arter, J., & McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: using performance criteria for assessing and improving student performance*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Belvis, E., Pineda, P., Armengol, C., & Moreno, V. (2013). Evaluation of reflective practice in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, *36*(3), 279–292.

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating sustaining effective professional learning communities*. Nottingham: DfES.

Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development: processes and content. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (eds.), *International encyclopedia of education. Vol. 7* (pp. 548-556). Oxford: Elsevier.

Calvani, A., Bonaiuti, G., & Andreocci, B. (2011). Il microteaching rinascerà a vita nuova? Video annotazione e sviluppo della riflessività docente. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, *6*, 29–42.

Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione.* Brescia: La Scuola.

Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: a framework for teaching.* Alexandria, VA: ASCD.

Danielson, C., & Hansen, P. (1999). *A collection of performance tasks and rubrics*. Larchmont, NY: Eye On Education.

Delvaux, E., Vanhoof, J., Tuytens, M., Vekeman, E., Devos, G., & Van Petegema, P. (2013). How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, *36*, 1–11.

Desbouts, C. (2005). Autovalutazione, motivazione e didattica. *Orientamenti Pedagogici*, *6*, 913–931.

Dewey, J. (1961). *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione* (A. Guccione Monroy, Trans.). Firenze: La Nuova Italia (Original work published 1910).

Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: the MASRL model. *Educational Psychologist*, *46*(1), 6–25.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.

Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, *2*(2), 130–144.

Krueger, R.A. (1998). *Developing questions for focus group.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Kyrgiridis, P., Derri, V., Emmanouilidou, K., Chlapoutaki, E., & Kioumourtzoglou, E. (2014). Development of a questionnaire for Self-Evaluation of Teacher Effectiveness in Physical Education (SETEQ-PE). *Measurement in Physical*

Education and Exercise Science, *18* (2), 73–90. http://dx.doi.org/10.1080/1091367X.2013.866557 (ver. 15.07.2016).

Losito, B., & Pozzo, G. (2008). *La Ricerca Azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci.

Nuzzaci, A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium Educationis*, *3*, 9–28.

Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: a review. *Educational Research Review*, *9*, 129–144. http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002 (ver. 15.07.2016).

Panadero, E., & Romero, M. (2014). To rubric or not to rubric? The effects of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *21* (2), 133–148.

Pollard, A. (2014). *Reflective teaching in school*. London: Bloomsbury.

Putnam, R.T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?. *Educational Researcher*, *29*(1), 4–15.

Ross, J.A., & Bruce, C.D. (2007). Teacher self-assessment: a mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, *23*(2), 146–159. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.035 (ver. 15.07.2016).

Schön, D.A. (2006). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. New York, NY: Doubleday.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, *7*(4), 221–258.

Tuytens, M., & Devos, G. (2014). How to activate teachers through teacher evaluation?. *School Effectiveness and School Improvement*, *25*(4), 509–53. http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2013.842601 (ver. 15.07.2016).

Verberg, C.P., Tigelaar, D.E., & Verloop, N. (2015). Negotiated assessment and teacher learning: an in-depth exploration. *Teaching and Teacher Education*, *49*, 138–148. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.007 (ver. 15.07.2016).

Wald, P.J., & Castleberry, M.S. (2000). *Educators as learners: creating a professional learning community in your school*. Alexandria, VA: ASCD.

Wiggins, G.P. (1998). *Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance*. *Vol. 1*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wilson, S.M., & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: an examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, *24*, 173–210.

Wolf, D.P. (1989). Portfolio assessment. *Educational Leadership*, *46*, 35–39.