

## Insegnanti in Formazione. Percorsi online per la formazione dei docenti. Una ricerca-sviluppo

## Insegnanti in Formazione. Online courses for teacher education. A research-development.

---

Daniela Maccario<sup>a, 1</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Torino*, [daniela.maccario@unito.it](mailto:daniela.maccario@unito.it)

### Abstract

---

Uno dei principali compiti della ricerca in campo didattico è costituito dalla costruzione di elementi di sapere di supporto alla professionalizzazione di docenti. Può trattarsi di costrutti ed ipotesi teorico-interpretative da consegnare agli operatori quali strumenti di analisi e sviluppo del loro operato o di modelli, dispositivi, pratiche di formazione professionale coerenti con la natura complessa e dinamica dell'azione di insegnamento. In questa seconda direzione, l'articolo presenta e discute un percorso di ricerca finalizzato all'elaborazione di un prototipo per la formazione online dei docenti. Emergono indicazioni sull'efficacia potenziale del dispositivo, nel quadro del problema della formazione in servizio degli insegnanti e dei compiti della ricerca-sviluppo in ambito pedagogico-didattico.

Parole chiave: ricerca-sviluppo; modelli di formazione; professionalizzazione dei docenti.

### Abstract

---

One of the main undertakings of research in the field of didactics is the forming of elements of knowledge supporting the professionalization of teachers. These may include theoretical and interpretative constructions and hypotheses to be provided to operators as tools, so that their work, models, devices or vocational training practices can be analyzed and developed in line with the complex and dynamic nature of teaching. In this second direction, the article presents and discusses a research path directed at creating an online teacher training prototype. Indications relating to the potential effectiveness of the device emerge within the context of the teacher training issue and the requirements of research and development in the fields of pedagogy and didactics.

Keywords: research-development; teacher training; professionalization of teachers.

---

<sup>1</sup> Si ringrazia la Fondazione per la Scuola della Compagnia di S. Paolo, ente promotore e finanziatore del progetto *Insegnanti in Formazione*, per aver messo a disposizione i dati oggetto di analisi nel presente articolo.

## 1. Introduzione. Il Progetto

Il progetto *Insegnanti in Formazione* della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo (2009-2014) ha origine, in seno al Direttivo, da un'idea di Giorgio Chiosso e Alessandro Cavalli, condivisa e sviluppata con Luisa Ribolzi, a partire dalla riconosciuta necessità di mettere in campo azioni volte a sostenere la formazione dei docenti in merito a problematiche didattico-educative considerate fondanti l'esercizio professionale. Viene posta specifica attenzione alla scuola secondaria di primo grado, un segmento scolastico notoriamente caratterizzato da criticità peculiari sia dal punto di vista del successo formativo degli studenti sia sul piano delle risorse professionali dei docenti<sup>2</sup>. Si individua nel web un canale comunicativo da valorizzare in ragione del potenziale di diffusione dei messaggi, della flessibilità che consente nelle condizioni di fruizione, delle caratteristiche multimodali dei linguaggi, delle prospettive innovative che può aprire sul piano metodologico-didattico. In relazione a queste istanze, si avvia un processo di ricerca a partire dall'interrogativo: con quali modalità realizzative la Fondazione può rispondere ai bisogni di formazione degli insegnanti che operano con adolescenti e pre-adolescenti? L'obiettivo è quello di sviluppare percorsi online per la preparazione dei docenti nelle scuole di specializzazione all'insegnamento secondario nell'ambito delle discipline di area pedagogico-trasversale e/o, anche in relazione alle incertezze rispetto alle caratteristiche che la formazione universitaria dei docenti avrebbe in seguito assunto<sup>3</sup>, per l'aggiornamento dei docenti in servizio, quale strumento direttamente offerto alle scuole e agli insegnanti per incrementare la loro preparazione in ambito socio-psico-pedagogico. Tra le risorse disponibili, si individua quale canale da valorizzare il sito istituzionale della Fondazione (<https://www.fondazione scuola.it/>); vincoli da considerare sono rappresentati dall'esclusione di oneri stabili successivamente alla fase di implementazione, dall'esigenza di facile aggiornamento, dalla relativa autonomia da parte dei potenziali utenti nella scelta delle modalità di fruizione (impiego individuale e/o in gruppo; possibilità o meno di mediazione didattica). In seno al gruppo di lavoro istituito dalla Fondazione, coordinato dagli ideatori e responsabili scientifici facenti capo al Direttivo (Giorgio Chiosso, Alessandro Cavalli, Luisa Ribolzi), e composto da figure con differenti competenze, chi scrive assume responsabilità specifiche, oltre che come esperta di tematiche pedagogico-didattiche, in merito alla definizione del modello didattico e alla progettazione e coordinamento del processo di validazione sul campo funzionale alla diffusione dei percorsi di formazione online. L'articolo rendiconta la prima fase della ricerca, che ha riguardato, anche per ragioni contingenti connesse alla sopraggiunta chiusura delle SSIS, la formazione degli insegnanti in servizio.

## 2. La strategia d'indagine: presupposti teorico-metodologici

Un riferimento teorico di base assunto nella definizione della strategia d'indagine è rappresentato dalla DBR-*Design Based Research*. Si tratta di un approccio che, a partire dalle proposte di Brown e Collins (Brown, 1992; Collins, 1992), viene riconosciuto come possibile risposta rispetto all'esigenza di produrre conoscenze coerenti con il carattere

---

<sup>2</sup> Il Rapporto sulla Scuola in Italia, promosso dalla Fondazione Giovanni Agnelli del 2011 conferma e descrive questo quadro problematico.

<sup>3</sup> Com'è noto, le SSIS, scuole di specializzazione universitarie per la formazione dei docenti della scuola secondaria, operarono a partire dall'a.a. 1999-2000, per cessare la loro attività nel 2008-2009.

situato dei processi di apprendimento e di insegnamento (DBR Collective, 2003). Secondo questa prospettiva, un compito fondamentale della ricerca in campo educativo è l'elaborazione di progetti di intervento in grado di supportare le scelte degli operatori inevitabilmente legate a condizioni contestuali di esercizio professionale, che richiede il superamento dei problemi connessi all'impiego di metodologie rigidamente sperimentali, che tendono a validare la qualità di nuove modalità di intervento decontestualizzandole, e, dall'altra parte, delle difficoltà degli studi di impronta etnografica a superare il paradigma della descrittività e della interpretatività, per accogliere la sfida della trasformatività (Pellerey, 2005). La metodologia d'indagine propria della DBR prevede, essenzialmente, che la definizione di modalità innovative d'intervento avvenga in forma collaborativa tra ricercatori e operatori a partire dall'analisi dei contesti operativi e dei loro problemi, tenuto conto delle teorie pertinenti e delle pratiche proprie di altri contesti simili, in funzione dell'introduzione di miglioramenti nell'ambito di pratiche determinate. Il prodotto della ricerca è costituito non da principi da considerarsi generalmente validi, ma da ipotesi teorico-operative che riflettono le condizioni nelle quali sono state costruite e che hanno la funzione di sostenere cambiamenti e innovazioni nell'ambito di uno specifico contesto e in situazioni che possano essere giudicate analoghe. Nel quadro di queste istanze, il disegno della ricerca finalizzata allo sviluppo dei Percorsi della Fondazione per la Scuola si è precisato anche tenendo conto dei criteri qualificanti la ricerca-sviluppo in campo educativo quali sono stati proposti da Jean Marie Van der Maren a partire dal 2003 e ripresi in seguito (2014), secondo una postura epistemologica e metodologica che riconosce come oggetto di indagine fondamentale le pratiche professionali. Sul piano dei compiti della ricerca, il focus principale concerne la messa a punto di teorie, modelli, prototipi e artefatti didattici che offrano agli attori la possibilità di costruire attivamente e consapevolmente, concettualizzandolo e riconcettualizzandolo, il proprio lavoro, suscettibili di impiego non solo locale e temporaneo, ma tesaurizzabili, in relazione ai loro presupposti, principi e alle prove acquisite circa la loro efficacia. Si configura, in tal modo, un campo di ricerca il cui criterio di validità, più che la verità, risulta essere la funzionalità, che implica l'individuazione di soluzioni praticabili e incisive, dato un insieme di priorità e vincoli. La funzione applicata della ricerca si associa a un approccio di carattere "clinico" (Van der Maren, 2014, p. 156), che pone particolare attenzione alla rilevazione delle azioni e delle dinamiche in situazione dal punto di vista e in base all'esperienza degli attori, per identificare, in prospettiva "diagnostica" (Van der Maren, 2014, p. 157) problemi e possibili risposte. Con specifico riferimento alla ricerca-sviluppo, criteri qualificanti i disegni di ricerca sono l'analisi dei bisogni e dei problemi da affrontare; la definizione degli esiti attesi in funzione della possibilità di risolvere i problemi individuati o di rispondere ai bisogni emersi; l'analisi della letteratura scientifica e professionale finalizzata a concettualizzare o riconcettualizzare in chiave ipotetica l'oggetto-dispositivo; la messa a punto del modello-prototipo mediante prove sul campo di carattere clinico, basate sulla rilevazione delle modalità di impiego, dei punti di forza e delle difficoltà emergenti riconosciute dagli attori e sull'individuazione delle possibilità di miglioramento; la validazione condotta secondo la logica delle "catene valutative" (ibidem), intese come sequenze ripetute di controllo in situazioni e con soggetti diversificati (anche secondo modalità sperimentali, a seguito della relativa stabilizzazione di un prototipo mediante prove cliniche).

### 3. Impianto e fasi della ricerca. Dall'ideazione alla prova sul campo

In riferimento alla cornice metodologica tracciata, lo sviluppo del progetto si è articolato in una fase ideativa, di cui si rende conto nel presente paragrafo, e in una fase di validazione sul campo, descritta più avanti (paragrafo 5). Il progetto ha previsto il coinvolgimento costante dell'intero staff della Fondazione per la Scuola, con funzioni di co-progettazione, di vaglio culturale e scientifico, di supervisione e orientamento del percorso, con una particolare responsabilizzazione delle differenti componenti a seconda dei momenti e dei compiti e con la partecipazione, nelle fasi di prova sul terreno, di insegnanti in servizio nelle scuole del Piemonte. Lo staff del progetto, caratterizzato dalla partecipazione di figure con differenti competenze, è stato costituito fundamentalmente secondo una logica multidisciplinare e con l'intento di far dialogare le istanze di natura scientifico-teorica con l'esperienza e i saperi di carattere scolastico-professionale di cui i dirigenti scolastici sono stati ritenuti portatori in quanto osservatori interni delle dinamiche educativo-didattiche nelle scuole, promotori e responsabili dei processi di formazione del personale docente dei loro istituti<sup>4</sup>. I criteri considerati nell'(auto)selezione dei dirigenti scolastici, oltre alla condivisione dei problemi e degli obiettivi generali del progetto e alle caratteristiche dell'esperienza professionale, hanno riguardato la relativa differenziazione dei contesti delle scuole di appartenenza, finalizzata ad intercettare condizioni di esercizio professionale e bisogni formativi degli insegnanti relativamente diversificati (aree urbane – città di Torino – con differenti caratteristiche socio-culturali; area extraurbana- territorio provinciale piemontese). L'analisi e definizione dei problemi, bisogni formativi, obiettivi cui il progetto avrebbe dovuto rispondere, la selezione dei nuclei tematici oggetto di trattazione, la ratifica del modello formativo da adottare e delle caratteristiche dell'ambiente online da predisporre sono avvenuti in forma congiunta all'interno del gruppo di progetto, a partire dalla discussione delle prospettive critico-interpretative e delle ipotesi teorico-operative prospettate dai partecipanti in relazione alle esperienze e competenze specifiche, nel tentativo di coniugare apporti di carattere teorico-generale – in prospettiva tendenzialmente top down – e pratico-professionale – in chiave più bottom up. Si è trattato di un serrato confronto sviluppatosi attraverso un continuum di sessioni di focus group (dal 2009 al 2011) “autogestito” (Cardano, 2011, p. 204), guidato dai responsabili scientifici in qualità moderatori-partecipanti, con registrazione ‘carta-matita’ ed esame e definizione condivisa *in progress* degli elementi più significativi emergenti in relazione alle domande: quali sfide professionali/criticità nella gestione concreta dell'insegnamento in classe si trovano ad affrontare oggi i docenti che si rivolgono ad adolescenti e pre-adolescenti? Quali bisogni formativi e obiettivi di apprendimento professionale possono essere identificati come prioritari in relazione a queste sfide? Quali nuclei tematici messi a disposizione dalle discipline di area socio-psico-pedagogica possono intercettare quei bisogni formativi ed essere valorizzati nell'ambito dei Percorsi? Attraverso quali criteri di selezione e organizzazione, secondo quale metodologia e per mezzo di quale ambiente di apprendimento possono essere proposti? Il confronto ha consentito l'individuazione di un insieme di elementi confluiti nell'ideazione di un prototipo formativo da sottoporre a prova sul campo. Gli ambiti di esercizio professionale riconosciuti come snodi critici, tali da intercettare aree di bisogno formativo cui rispondere con i percorsi online, fanno riferimento alla gestione della relazione e della comunicazione educativo-didattica secondo approcci adeguatamente sensibili rispetto alle dinamiche psico-socio-relazionali che interessano gli adolescenti a scuola; alla gestione

---

<sup>4</sup> Ragioni di fattibilità e di razionalizzazione nell'impiego delle risorse disponibili hanno escluso il coinvolgimento diretto di altri attori, possibili testimoni privilegiati, quali docenti e studenti.

dell'insegnamento in prospettiva progettuale (con attenzione alla coerenza interna e alla dialettica fra differenti fasi-strumenti di progettazione educativo-didattica); alla gestione degli interventi in classe secondo una logica learner centered (dalla progettazione dei percorsi didattici, alle scelte metodologiche, alla gestione della classe e dell'ambiente di apprendimento); allo svolgimento dei compiti valutativi secondo modalità consapevoli sul piano dei fondamenti tecnico-scientifici e delle implicazioni formative; alla promozione di interventi di contrasto alla dispersione e all'insuccesso scolastico; alla gestione di classi culturalmente eterogenee. In relazione a questi ambiti sono stati identificati bisogni-obiettivi di apprendimento professionale in termini di acquisizione di quadri teorico-concettuali utili ad analizzare processi e situazioni educativo-didattiche in chiave problematizzante e proattiva rispetto alle pratiche professionali. La selezione dei nuclei contenutistici e la definizione dei criteri della loro trasposizione didattica (Damiano, 2013) ha tenuto conto di un modello formativo giudicato idoneo e di un ambiente online considerato funzionale (paragrafo 4). Il processo ideativo ha condotto all'elaborazione di sei percorsi online (Figura 1), fruibili in modalità individuale e/o collettiva per piccoli gruppi<sup>5</sup>, in autoformazione o con la mediazione di un tutor/formatore, destinati preferenzialmente ad insegnanti della scuola secondaria di primo grado, con possibile estensione ai docenti degli ultimi anni della scuola primaria e del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado, in ragione del focus problematico rappresentato dall'insegnamento a preadolescenti e adolescenti. Il prototipo iniziale è stato sottoposto a validazione per mezzo di una prima prova-pilota grazie al coinvolgimento di insegnanti-tutor e di docenti sperimentatori e, a seguito delle revisioni rese necessarie, ad una seguente prima diffusione con ulteriore 'sperimentazione'.

<b>Titolo</b>	<b>Autori</b>
<i>Adolescenti a scuola.</i>	Felice Carugati <sup>6</sup> , Patrizia Selleri <sup>7</sup> .
<i>Gestire l'insegnamento.</i>	Daniela Maccario.
<i>Dispersione scolastica.</i>	Stefano Lavaggi <sup>8</sup> .
<i>Interculturalità.</i>	Giulia Guglielmini <sup>9</sup> .
<i>Valutazione degli apprendimenti.</i>	Daniela Maccario, Renzo Vanetti <sup>10</sup> , Laura Sala, Angelo Maraschiello.
<i>Progettare a scuola.</i>	Renzo Vanetti, Laura Sala.

Figura 1. Tematiche e autori dei percorsi formativi *Insegnanti in Formazione*.

<sup>5</sup> I percorsi sono fruibili, nella versione ultima testata, all'indirizzo: <https://www.fondazione scuola.it/formazione-insegnanti-materiali-di-formazione-line>

<sup>6</sup> Università di Bologna.

<sup>7</sup> Università di Bologna.

<sup>8</sup> Formatore, esperto Fondazione per la Scuola.

<sup>9</sup> Dirigente scolastico, esperto Fondazione per la Scuola.

<sup>10</sup> Con Laura Sala e Angelo Maraschiello, Formatori Gruppo CLAS, Milano, esperti Fondazione per la Scuola.

#### 4. Modello didattico e ambiente online. Cornice teorica e scelte operative

In funzione della definizione di un modello didattico strutturante il prototipo da mettere da punto, è stata effettuata una ricognizione della letteratura a partire dal riconoscimento, quale presupposto di base, del carattere professionale dell'insegnamento, da considerarsi come lavoro basato essenzialmente sulla realizzazione di atti intellettuali non routinari in vista del perseguimento di obiettivi in situazioni complesse, tale da richiedere esercizio di autonomia e responsabilità a partire da un bagaglio formativo costituito da forme di sapere sinergiche e in evoluzione, di matrice teorico-scientifica e pratico-esprienziale, unitamente ad un ventaglio variegato di risorse personali (Damiano, 2004; Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud, 2006; Perrenoud, 1999; Tardif, & Lessard, 2004). La nozione di competenza, indicata in letteratura quale criterio formativo coerente con questi assunti, è stata posta a fondamento delle scelte metodologico-didattiche sottese allo sviluppo dei Percorsi. In questa prospettiva, la presentazione di saperi formalizzati sull'educazione si configura – ed è stata proposta nei Percorsi – principalmente come offerta di strumenti di sostegno alla riflessività e all'elaborazione autonoma di ipotesi di lavoro (Altet, 2006; Perrenoud, 1999; Perrenoud, Altet, Lessard, & Paquay, 2008). Si tratta di promuovere l'appropriazione di quadri teorico-concettuali di carattere generale secondo modalità *significative* per i formandi, in relazione all'esperienza personale (Mezirof, 2003) e del lavoro, in modo da sostenere la *razionalizzazione* dell'azione professionale (Tardif & Gauthier, 2006) ovvero processi di (ri)costruzione delle scelte didattico-operative – direttamente esperite o possibili – e dei significati connessi per individuare snodi problematici e possibili direzioni evolutive. Si prospetta un criterio di trasposizione didattica degli oggetti culturali *practice-based*, che riconosce al lavoro il ruolo di mediatore fondamentale nella costruzione di sapere professionale (Tardif & Lessard, 2004), entro una logica “pratica-teoria-pratica” (Altet, 2006, p. 42), di articolazione dialettica tra saperi riferiti all'esperienza e saperi formalizzati sull'insegnamento (Altet, 2006; 2010; Pastré, 2007). Dal punto di vista del design curricolare, si delinea come congruente di un andamento a spirale, con avvio dalle situazioni d'esperienza, opportunamente “didattizzate” (Pastré, 2007, p. 109) per aprire spazi (auto)riflessivi, e ritorno ad esse (Le Boterf, 2000). Particolarmente nell'ambito di proposte formative in cui sia prevista l'appropriazione di elementi conoscitivi di carattere formale, costituisce un elemento da problematizzare anche la dinamica *insegnamento indiretto-diretto*: sebbene la discussione in ambito teorico (Maccario, 2012) e le evidenze disponibili (Calvani, 2012; Hattie, 2009) siano riferite prevalentemente al contesto scolastico, si segnalano i rischi di limitata incisività di attività marcatamente destrutturate e aperte, a vantaggio di percorsi più guidati. La scelta di un'architettura didattica a strutturazione relativamente alta tale, tuttavia, da poter coniugare la sequenzializzazione negli step didattici e di apprendimento con l'assegnazione di spazi alla rielaborazione personale e/o collettiva degli stimoli formativi, è stata giudicata coerente con queste istanze ed ha improntato lo sviluppo dei *Percorsi*. La criteriologia metodologica individuata, tenuto conto degli obiettivi e vincoli progettuali, ha orientato le opzioni in merito alla valorizzazione delle potenzialità formativo-comunicative di internet secondo due esigenze fondamentali: la predisposizione di percorsi rivolti ad un'utenza potenzialmente allargata (a livello nazionale) con contenimento dei costi (specialmente per le scuole e gli insegnanti) e l'offerta di opportunità di personalizzazione nelle modalità di fruizione e di apprendimento. In quest'ottica, lo sviluppo di materiali relativamente strutturati da proporre secondo una modalità di base più erogativa non ha escluso possibili impieghi più interattivi e collaborativi con la mediazione di formatori e/o in gruppo, in modalità blended (Calvani, 2001; Calvani, & Rotta, 2000; Ranieri, 2005). Il potenziale multimediale del web ha consentito l'impiego integrato di differenti mediatori

didattici (Damiano, 2013): immagini per sostenere la motivazione e favorire la significatività dell'apprendimento (Calvani, 2011) (video e fumetti prodotti ad hoc con funzione immersiva, per rappresentare in chiave didattizzata problematiche professionali autentiche e favorire il recupero dell'esperienza personale e delle preconoscenze connesse); materiali strutturati per sostenere l'appropriazione organizzata e critica delle conoscenze (testi di carattere teorico, presentazioni multimediali, documenti autentici, accompagnati da schede-guida di supporto ai processi di elaborazione personale, di riflessione sulle pratiche e revisione/produzione di ipotesi di lavoro). L'ambiente online è stato allestito (a cura di Andrea Garavaglia<sup>11</sup>) tenendo conto delle esigenze di semplicità di aggiornamento ed integrazione dei materiali, di riduzione delle problematiche tecnologiche e di contenimento dei costi. Sono stati utilizzati *Google Sites* (<https://sites.google.com/>) per la costruzione del sito di Progetto, *Vimeo* (<https://vimeo.com>) per la pubblicazione dei video e *SlideShare* (<http://www.slideshare.net>) per la pubblicazione delle presentazioni (diapositive). Il processo di operazionalizzazione a partire dalla cornice problematica e teorica tratteggiata ha condotto all'elaborazione di un dispositivo online con tratti propri nel campo della formazione dei docenti, almeno in relazione al contesto nazionale e all'arco temporale di riferimento<sup>12</sup>, caratterizzato quattro step didattici: immersione in situazione/problematizzazione dell'esperienza; sistematizzazione/consolidamento di quadri teorico-concettuali; integrazione/contestualizzazione delle conoscenze acquisite in funzione delle problematiche professionali individuate; autovalutazione.

## 5. Processo di validazione

Il processo di validazione si è svolto in riferimento alla logica delle *catene valutative* (Van der Maren, 2014), in due step, di cui uno preliminare, che mirava a testare con un gruppo ristretto di docenti-sperimentatori la tenuta generale dell'impianto formativo per introdurre eventuali aggiustamenti, e uno successivo, che ha coinvolto un numero più elevato di insegnanti, funzionale alla implementazione e diffusione dei Percorsi. Le prove sul campo, svolte secondo il medesimo impianto di rilevazione, hanno inteso registrare le modalità di fruizione in prospettiva *interna*, dal punto di vista dei docenti, coinvolti nella ricerca quali testimoni-privilegiati secondo una postura collaborativa, che ha previsto la condivisione delle finalità dell'indagine e del suo percorso.

### 5.1. Prima prova. Impianto di rilevazione, primi adattamenti

La prima sperimentazione ha incluso tre dei sei percorsi sviluppati – *Adolescenti a scuola; Gestire l'insegnamento; Valutare gli apprendimenti* – ed ha riguardato cinque scuole. Sono state coinvolte tre scuole torinesi di zone della città differenziate per condizioni socio-economiche e due scuole rispettivamente della provincia di Cuneo e Vercelli (alle scuole è stato riconosciuto un budget economico di istituto a fronte dell'impegno sperimentale). È stata proposta la prova, a scelta, di uno dei tre percorsi formativi, in modo da consentire, complessivamente, la copertura di tutti i moduli da testare. Si è richiesto di coinvolgere tre insegnanti auto-candidati per istituto (possibilmente docenti di discipline diverse) in un percorso di apprendimento prevalentemente individuale, con la possibilità di scambio in

---

<sup>11</sup> Università di Milano Bicocca.

<sup>12</sup> Ad esempio, la piattaforma *PuntoEdu* dell'Indire ha rappresentato un'esperienza innovativa di significativo riferimento nel campo della formazione dei docenti neoassunti.

gruppo, anche a distanza, grazie alla predisposizione un forum. L'attività è stata facilitata da un tutor, docente in servizio selezionato sulla base dell'esperienza professionale e del curriculum formativo, con compiti di supporto e mediazione comunicativa con lo staff della ricerca (non di mediazione rispetto ai contenuti e alle attività dei Percorsi), e documentata attraverso un portfolio individuale che ha raccolto le schede di lavoro previste dalla piattaforma. Il monitoraggio, per esigenze di praticabilità, si è avvalso principalmente di un questionario di rilevazione delle opinioni e percezioni dei docenti auto-compilato, prevalentemente strutturato con alcuni quesiti aperti di approfondimento, da completare individualmente e consegnare al termine del percorso, unitamente ad un set di altri strumenti (Figura 2). È stata utilizzata una scala Likert a quattro livelli, che ha consentito di catalogare le risposte in base alla loro frequenza; l'insieme dei testi prodotti in risposta ai quesiti aperti è stato sottoposto, a cura della scrivente, ad analisi del contenuto secondo un processo di codifica a posteriori e successiva aggregazione in categorie con computo delle frequenze (Miles, Huberman & Saldaña, 2014; Trincherò, 2007). Strumenti integrativi quali focus group (condotto dai tutor) e portfolio degli elaborati (scheda di autovalutazione *Facciamo il punto*) hanno assolto funzioni di validazione interpretativa – secondo una procedura ispirata alla logica della triangolazione (Lincoln & Guba, 1985) – e di approfondimento descrittivo-informativo. Il monitoraggio ha toccato cinque dimensioni, come si evince dalla Figura 2.

<b>Dimensioni rilevate</b>	<b>Strumenti</b>	
<b>A. Fruibilità</b>		
1. Linguaggio: chiarezza e praticabilità delle consegne.	Questionario	
2. Scelta dei temi: aderenza ai problemi professionali dei docenti.	Questionario	
3. Trattazione dei temi: aderenza ai bisogni formativi percepiti da docenti.	Questionario	
4. Eventuale preferenza rispetto ai problemi /temi trattati	Questionario	
5. Navigazione: chiarezza nelle procedure di navigazione all'interno delle diverse pagine del sito.	Questionario	
<b>B. Efficacia</b>		
1. Corrispondenza tra obiettivi dichiarati e struttura dei percorsi.	Questionario	Focus group
2. Efficacia percepita nell'apprendimento: quanto le attività proposte permettano di apprendere e modificare le proprie opinioni concezioni e approcci all'insegnamento.	Questionario	
3. Efficacia percepita nell'apprendimento: aree e direzioni di cambiamento nelle proprie opinioni concezioni e approcci all'insegnamento.	Questionario	
4. Riflessione sulle pratiche d'insegnamento.	Portfolio	
5. Avvio alla costruzione di competenza.	Portfolio	
6. Efficacia potenziale per i colleghi.	Portfolio	
7. Possibile fruizione da parte dei colleghi o altri utenti.	Questionario	
8. Possibile fruizione da parte dei colleghi o altri utenti.	Questionario	
<b>C. Gradimento</b>		
1. Diretto: grado di soddisfazione percepita nel seguire il percorso.	Questionario	
2. Motivi del gradimento.	Questionario	
3. Indiretto: possibile interesse da parte di colleghi o altri utenti.	Questionario	
<b>D. Possibili direzioni di miglioramento</b>	Questionario	
<b>E. Attivazione del Forum</b>		
1. Utilità nell'attivazione.	Questionario	
2. Elementi di utilità/criticità.	Questionario	

Figura 2. Criteri e strumenti di monitoraggio dei Percorsi *Insegnanti in Formazione*.



La prima fase di prova sul campo ha sostanzialmente confermato la tenuta ed efficacia dell'impianto con l'indicazione di alcuni adattamenti migliorativi. Si è intervenuti, ove necessario, nel migliorare la fruibilità del linguaggio e di alcune consegne e nell'ampliamento/ridimensionamento di specifici contenuti e proposte operative. Si è raccolta l'indicazione di rendere più essenziali, in alcuni casi, i riferimenti alla teoria, in funzione della potenziale spendibilità operativa, e di valorizzare particolarmente esemplificazioni di situazioni concrete, di casi, di *buone* pratiche, soprattutto a supporto dei corsisti professionalmente meno esperti, con la differenziazione di alcuni percorsi in relazione all'esperienza dei potenziali fruitori. Per quanto concerne la struttura dell'ambiente di apprendimento online, essa si è rivelata generalmente funzionale, con una valorizzazione, tuttavia, limitata del forum, giudicato poco adatto a rispondere all'esigenza avvertita di immediatezza negli scambi con i colleghi.

## 5.2. Seconda prova. Risultati

Seguendo l'impianto metodologico-operativo sopra descritto, è stata condotta una sperimentazione relativamente più ampia in occasione di una prima diffusione alle scuole, in funzione della definitiva implementazione del sito della Fondazione e dell'apertura dei Percorsi alla libera fruizione. Sono state coinvolte scuole secondarie di primo grado e scuole primarie (ultima annualità) di Torino, delle province di Asti, Cuneo e Vercelli, ciascuna con la possibilità di presentare fino a 5 adesioni di docenti, preferibilmente di discipline differenti, impegnati, a scelta, in un medesimo percorso, in fruizione autonoma, con momenti di condivisione in piccoli gruppi di scuola e attraverso il forum. Anche in questo caso, è stata prevista l'azione facilitante di un docente-tutor con le modalità già sperimentate. Si sono auto-selezionati 40 docenti (Figura 3).

	Doc. Scuola secondaria				Doc. Scuola primaria				Tot.
	TO	CN	VC	AT	TO	CN	VC	AT	
Percorso <i>Gestire l'insegnamento</i>	6	5	-	-	-	-	-	4	15
Percorso <i>Valutazione degli apprendimenti</i>	20	-	-	-	-	-	5	-	25
Tot.	26	5	-	-	-	-	5	4	40

Figura 3. Campione relativo alla seconda prova sul campo dei Percorsi *Insegnanti in Formazione*.

I dati rilevati, sebbene numericamente contenuti e riferiti ad un campione connotato dall'appartenenza ad una realtà regionale specifica, in relazione agli obiettivi del Progetto, convalidano, in generale, la tenuta e l'efficacia del prototipo dal punto di vista dei docenti, in relazione a determinate condizioni d'impiego, con possibilità migliorative di sviluppo. Risultano adeguatamente intercettate alcune problematiche professionali sentite dai docenti (Figura 4, A2: 'sempre' e 'quasi sempre' per l'87,5% dei corsisti), con possibilità, tuttavia, di migliore 'copertura', come testimoniano i dati relativi ai motivi del gradimento positivo (Figura 11, C2a), tra cui non spicca la scelta dei temi (apprezzata solo dal 9,5% dei corsisti), e l'indicazione di possibilità di miglioramento anche nella direzione dell'ampliamento

delle tematiche da trattare (Figura 14, D: presente nell'11% delle risposte). Le attività proposte sono considerate generalmente rispondenti ai bisogni formativi sentiti dai docenti (Figura 5, A3: l'87,5% dei docenti si ritiene 'sempre' e 'quasi sempre' soddisfatto) e sono percepite come generalmente efficaci (Figura 6, B2: 'sempre' e 'quasi sempre' per l'85% dei corsisti), presumibilmente in relazione alle modalità comunicative caratterizzate da uso frequente di richiami alla concretezza dell'esperienza (graditi dal 62 % dei corsisti), per alcuni ancora da rafforzare (Figura 14, D: 16%), insieme ad occasioni di scambio in presenza (D:18%). Quest'ultimo dato è confermato dal limitato apprezzamento del Forum (E1: per l'86% dei corsisti 'poco' o 'per niente' utile), per difficoltà nell'accesso alle tecnologie (E2: 24%) e perché poco rispondente all'esigenza di scambi immediati e contestualizzati (E2: 47%). Dal punto di vista delle direzioni percepite nell'apprendimento, in coerenza con gli obiettivi formativi perseguiti, si rileva un impatto in termini di acquisizione di quadri concettuali utili a (ri)pensare l'attività d'insegnamento in chiave di rilancio e sviluppo (Figura 7, B3: 64%, dato confermato dall'analisi qualitativa della documentazione raccolta nei portfoli – B4, B5, B6 [Scheda 4: *Facciamo il punto*] – che attesta la presenza diffusiva di analisi, esemplificazioni, ipotesi di lavoro riferite all'esperienza o alla concretezza dei problemi della pratica) e un più generico impatto sulle abilità e competenze e sulla disponibilità alla formazione e al cambiamento (B3: rispettivamente indicati dal 18% e 12,5% dei docenti del campione). I Percorsi della Fondazione per la Scuola possono risultare un valido strumento per la formazione degli insegnanti in servizio (Figura 8, B7: 'molto' e 'abbastanza' efficace secondo l'87% dei rispondenti), ad inizio carriera (Figura 9, B8: per il 57% degli interpellati), di cui potrebbero intercettare l'interesse (Figura 13, C3: secondo il 41% dei corsisti) e di esperienza (B8: secondo il 35% ) e/o per coloro che siano disposti a riconsiderare criticamente il proprio background formativo e professionale (C3: 46% delle risposte).

<b>A2. Aderenza ai problemi professionali.</b>	f.	f. %
<i>Sì, sempre.</i>	13	32,5
<i>Sì, quasi sempre.</i>	22	55
<i>No, non sempre.</i>	3	7,5
<i>No, quasi mai.</i>	2	5
Tot.	40	100

Figura 4. Seconda sperimentazione dei Percorsi *Insegnanti in Formazione*: fruibilità.

<b>A3. Aderenza ai bisogni formativi percepiti.</b>	f.	f. %
<i>Sì, sempre.</i>	6	15
<i>Sì, quasi sempre.</i>	29	72,5
<i>No, non sempre.</i>	4	10
<i>No, quasi mai.</i>	1	2,5
Tot.	40	100

Figura 5. Seconda sperimentazione dei Percorsi *Insegnanti in Formazione*: fruibilità.

<b>B2. Efficacia percepita.</b>	f.	f. %
<i>Sì, sempre.</i>	5	12,5
<i>Sì, quasi sempre.</i>	29	72,5
<i>No, non sempre.</i>	4	10
<i>No, quasi mai.</i>	2	5
Tot.	40	100

Figura 6. Seconda sperimentazione dei Percorsi *Insegnanti in Formazione*: efficacia.

<b>B3. Efficacia percepita: aree di cambiamento.</b>	f.	f. %
<i>Maggiore disponibilità a formazione e cambiamento professionale.</i>	7	12,5
<i>Acquisizione di nuove conoscenze utili allo sviluppo di consapevolezza e di riflessività, in funzione del rinnovamento delle proprie pratiche didattiche.</i>	36	64
<i>Acquisizione di nuove abilità e competenze.</i>	10	18
<i>Consolidamento della propria formazione pedagogico-didattica, culturale e professionale pregressa.</i>	3	5,5
Tot.	56	100

Figura 7. Seconda sperimentazione dei Percorsi *Insegnanti in Formazione*: efficacia.

<b>B7. Efficacia potenziale per i colleghi.</b>	f.	f. %
<i>Molto.</i>	8	20
<i>Abbastanza.</i>	27	67,5
<i>Poco.</i>	4	10
<i>Per nulla.</i>	1	2,5
Tot.	40	100

Figura 8. Seconda sperimentazione dei Percorsi *Insegnanti in Formazione*: efficacia.

<b>B8. Possibili destinatari.</b>	f.	f. %
<i>Docenti a inizio carriera.</i>	23	57,5
<i>Docenti di esperienza.</i>	14	35
<i>Non so.</i>	3	7,5
Tot.	40	100

Figura 9. Seconda sperimentazione dei Percorsi *Insegnanti in Formazione*: efficacia.

<b>C1. Gradimento.</b>	f.	f. %
<i>Sì, sempre.</i>	4	10
<i>Sì, quasi sempre.</i>	28	70
<i>No, non sempre.</i>	6	15
<i>No, quasi mai.</i>	2	5
Tot.	40	100

Figura 10. Seconda sperimentazione dei Percorsi *Insegnanti in Formazione*: gradimento.

<b>C2a. Motivi del gradimento positivo.</b>	f.	f. %
<i>Scelta dei temi.</i>	3	9,5
<i>Modalità comunicative: uso di esempi, video, casi ....</i>	20	62,5
<i>Strutturazione delle attività.</i>	2	6
<i>Occasione di formalizzazione dei pensieri e delle pratiche</i>	2	6
<i>Offerta di spunti di lavoro e possibilità di (ri)utilizzo del materiale</i>	5	16
Tot.	32	100

Figura 11. Seconda sperimentazione dei Percorsi *Insegnanti in Formazione*: gradimento.

<b>C2b. Motivi del gradimento negativo.</b>	f.
<i>Attività eccessivamente impegnative.</i>	2
<i>Attività ripetitive.</i>	1
<i>Astrattezza di contenuti ed esempi.</i>	1
<i>Sottoutilizzazione delle potenzialità del web.</i>	1
<i>Limitate occasioni di confronto.</i>	3
Tot.	8

Figura 12. Seconda sperimentazione dei Percorsi *Insegnanti in Formazione*: gradimento.

<b>C3. Potenziale interesse da parte dei colleghi.</b>	f.	f. %
Si	2	5
<i>Si e no, in relazione alla disponibilità a mettersi in gioco.</i>	18	46
<i>Si, da parte di colleghi giovani, a inizio carriera.</i>	16	41
No.	1	3
Non so.	2	5
Tot.	39	100

Figura 13. Seconda sperimentazione dei Percorsi *Insegnanti in Formazione*: gradimento.

<b>D. Possibili direzioni di miglioramento.</b>	f.	f. %
<i>Ampliamento delle tematiche trattate (DSA, Gestione della relazione, ...).</i>	5	11
<i>Diversificazione delle proposte di lavoro.</i>	3	7
<i>Incrementare le occasioni di confronto in presenza (con il tutor e i colleghi di corso).</i>	8	18
<i>Incrementare l'uso di casi ed esempi concreti.</i>	7	16
<i>Alternanza di con impiego in classe delle piste di lavoro presentate.</i>	2	4,5
<i>Arricchire i riferimenti teorico-scientifici.</i>	3	7
<i>Rendere il materiale completamente scaricabile.</i>	3	7
<i>Ridurre la complessità della piattaforma.</i>	2	4,5
<i>Ridurre la ripetitività delle consegne.</i>	2	4,5
Non so	9	20,5
Tot.	44	100

Figura 14. Seconda sperimentazione dei Percorsi *Insegnanti in Formazione*: direzioni di miglioramento.

## 6. Conclusioni

La ricerca condotta offre elementi di conferma circa la tenuta di modelli che valorizzano l'analisi dell'esperienza professionale come leva formativa fondamentale e sul ruolo potenziale di strumenti di supporto alla riflessività dei saperi di natura teorico-scientifica sull'insegnamento, aspetto quest'ultimo che, tuttavia, offre sfide dal punto di vista delle possibilità della trasposizione a scopo didattico-formativo, che rinviano, presumibilmente, anche alle logiche sottese alla costruzione delle discipline di area educativa, più o meno direttamente focalizzata sull'azione d'insegnamento. Il potere formativo del web sembra provato particolarmente in relazione alla natura multimediale della comunicazione e alle molteplici possibilità di mediazione didattica connesse, mentre restano relativamente inesplorate le valenze legate a modalità d'impiego miste – a distanza e in presenza – e collaborative. Le prove acquisite circa la funzionalità ed efficacia dei Percorsi quale strumento formativo raccomandato specialmente ad insegnanti ad inizio carriera o a docenti particolarmente motivati confermano criticità note, da presidiare da parte della ricerca educativa impegnata in azioni di supporto alla formazione dei docenti quale leva strategica per il miglioramento della scuola. Con riferimento particolare alla ricerca-sviluppo, l'esperienza condotta ne conferma la potenziale rilevanza a sostegno delle pratiche didattico-formative, ma richiama alcune sfide cruciali, quali la costruzione di condizioni per la realizzazione – non scontata – di alleanze tra ricercatori e insegnanti (Damiano, 2006), la costruzione di metodologie adeguate a cogliere la complessità dell'azione didattico-educativa, oltre la rilevazione – pur importante – di rappresentazioni ed opinioni, l'individuazione di criteri di validità e di qualità congruenti (Furlong & Oancea, 2006).

## Bibliografia

- Altet, M. (2006). Le competenze dell'insegnante-professionista: saperi, schemi d'azione, adattamenti ed analisi. In M. Altet, É. Charlier, L. Paquay & P. Perrenoud (eds.), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (R. Rigo, Trans.) (pp. 31-44). Roma: Armando (Original work published 1996).
- Altet, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une op position à une nécessaire articulation. *Education Sciences & Society, 1*, 117–141.
- Brown, A. (1992). Design experiments; Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences, 2*(2), 141–178.
- Calvani, A. (2001). *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*. Torino: UTET.
- Calvani, A. (2011). *Principi di comunicazione visiva e multimediale: fare didattica con le immagini*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Calvani, A., & Rotta, M. (2000). *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*. Trento: Erickson.
- Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Collins, A. (1992). Toward a design science of education. In E. Scanlon & T. O'Shea (eds.), *New directions in educational technology* (pp.15-22). New York, NY: Springer-Verlag.
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi, problemi, prospettive della Nuova ricerca didattica*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- DBR Collective. Design-Based Research Collective (2003). Design-Based Research: an emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher, 1*(32), 5–8.
- Fondazione per la Scuola della Compagnia di S. Paolo. <https://www.fondazione scuola.it/> (ver. 27.11.2016).
- Furlong J., & Oancea A. (2006). Assessing quality in applied and practice-based educational research. A framework for discussion. *Review of Australian Research in Education: Counterpoints on the Quality and Impact of Educational Research, 6*, 89–104.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London-New York, NY: Routledge.
- Insegnanti in Formazione. <https://www.fondazione scuola.it/formazione-insegnanti-materiali-di-formazione-line> (ver. 27.11.2016).

- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec compétence*. Paris: Éd. D'Organisation.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G., (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.
- Maccario, D. (2012). *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*. Torino: SEI.
- Mezirof, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (R. Merlini, Trans.). Milano: Raffaello Cortina (Original work published 1991).
- Miles, M., Huberman, M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Pastré, P. (2007). Activité et apprentissage en didactique professionnelle. In M. Durand & M. Fabre (eds.), *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activité* (pp.103-121). Paris: L'Harmattan.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (R. Rigo, Trans.). Roma: Armando (Original work published 1996).
- Pellerey, M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based-Research). *Orientamenti Pedagogici*, 5(52), 721-737.
- Perrenoud, P. (1999). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe* (2<sup>nd</sup> ed.). Paris: ESF.
- Perrenoud, P., Altet M., Lessard, C., & Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants: Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles: De Boeck.
- Ranieri, M. (2005). *E-learning: modelli e strategie didattiche*. Trento: Erickson.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2004). *Le travail enseignant au quotidien* (2<sup>nd</sup> ed.). Laval, Québec: PUL.
- Tardif, M., & Gauthier (2006). L'insegnante come attore "razionale". Quale razionalità, quale sapere, quale valutazione? In M. Altet, É. Charlier, L. Paquay & P. Perrenoud (eds.), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (R. Rigo, Trans.) (pp. 201-228). Roma: Armando (Original work published 1996).
- Trincherò, R. (2007). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Van der Maren, J.M. (2003). *La recherche appliquée en Pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- Van der Maren, J.M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels. Éducation, (para)medical, travail social*. Bruxelles: De Boeck.