

Innovazione educativa e crescita professionale dei docenti

Educational innovation and teacher professional growth

Maurizio Gentile

Istituto Universitario Salesiano di Venezia (IUSVE)

m.gentile@iusve.it

ABSTRACT

The validity of teaching models may firstly depend on learning outcomes achieved by pupils; secondly, it might depend on the understanding developed by teachers—and consequently on the way they judge it. In order to increase the level of validity when teachers are concerned, it is suitable to construct a training structure able to guarantee an adequate level of support and at the same time to promote an autonomous application which is consistent with former professional practice. This article discusses a model of in-service teacher education based on two dimensions: a) “theoretical study versus practical application” b) “support versus autonomy”. The employed methodology was designed to handle projects of educational innovation based on integrated teaching models (ITM).

La validazione di un modello didattico può dipendere, da un lato, dai risultati di apprendimento ottenuti dagli alunni, e dall’altro, dalla comprensione che gli insegnanti sviluppano dello stesso e conseguentemente dal giudizio che essi esprimono. In riferimento ai docenti, al fine di aumentare il livello di validazione, è opportuno costruire una struttura formativa in grado di garantire un adeguato livello di supporto e al contempo promuovere un’autonomia applicativa coerente con la pratica professionale pre-esistente. L’articolo discute un modello di formazione in servizio articolato in due dimensioni: a) “studio teorico versus applicazione pratica” b) “supporto versus autonomia”. La metodologia proposta è stata pensata per la gestione di progetti di innovazione educativa basati su modelli didattici integrati (MDI).

KEYWORDS

In-service teacher training, Professional learning, Teaching models, Theory vs. practice, Support vs. autonomy.

Formazione in servizio, Apprendimento professionale, Modelli d’insegnamento, Teoria versus pratica, Supporto versus autonomia.

1. Introduzione

L'insegnamento è una professione complessa (Grossman, Hammerness & McDonald 2009). L'aspetto centrale di tale complessità riguarda il compito di integrare costantemente "il cosa" insegnare, "il come" insegnare e "il perché" scegliere di insegnare secondo una certa modalità piuttosto che un'altra. In questo quadro l'innovazione educativa può riuscire o fallire in relazione a come i docenti modellano il loro apprendimento (Lieberman & Pointer Mace 2008).

Secondo Shulman e Shulman (2004) un progetto di innovazione educativa dovrebbe richiedere ai docenti di sviluppare una visione alternativa del rapporto tra insegnamento e apprendimento; di investire una certa quantità di energia e disponibilità verso l'innovazione proposta; di comprendere i principi e le procedure su cui si basa l'innovazione; di sviluppare conoscenze e abilità per realizzare praticamente l'innovazione; di riflettere sulla propria esperienza con lo scopo di apprendere da essa; di funzionare come un membro di una comunità di pratiche impegnata a sperimentare nuovi modi di fare scuola.

Clarke e Hollingsworth (2002) sostengono che un processo di sviluppo professionale si ottiene promuovendo la connessione tra "riflessione" e "azione". Little (2007) sottolinea l'importanza di favorire lo scambio di esperienze tra colleghi. Bakkenes, Vermunt e Wubbels (2010) sottolineano l'importanza di apprendere dall'esperienza, di interagire con altri colleghi, di frequentare eventi formativi esterni alla scuola, di consultare fonti di informazioni professionali (riviste, libri, ecc.), di riflettere sulla propria pratica professionale. Tynjälä (2008) propone le seguenti situazioni come fonti principali di apprendimento: cooperare e interagire con i colleghi; sfidare la propria competenza all'interno di nuovi compiti; auto-valutare la propria esperienza professionale; partecipare a corsi e impegnarsi in contesti extra-lavorativi.

Bakkenes, Vermunt e Wubbels (2010) definiscono l'apprendimento dei docenti come un processo attivo che impegna gli individui in attività finalizzate al cambiamento delle loro conoscenze e convinzioni, e contestualmente dei loro comportamenti professionali (pratiche d'insegnamento). In questa prospettiva le "cognizioni professionali" vengono definite come un insieme integrato di intuizioni teoriche e pratiche, di credenze e orientamenti (scopi personali, aspettative, atteggiamenti). Secondo gli autori ogni attività potrebbe generare conoscenze, anche quando un docente non ha una consapevole intenzione di apprendere da quell'attività. A nostro avviso non è così.

La nostra ipotesi è che affinché si generi conoscenza professionale connessa ad un cambiamento apprezzabile delle pratiche è necessario una cura attenta dei contenuti dell'innovazione nonché del percorso di formazione in servizio, entrambi preferibilmente connessi all'idea di un "continuo miglioramento" della professione (Gentile 1999; Guskey & Huberman 1995). L'articolo discuterà questa impostazione. L'ambito applicativo riguarda la gestione dei processi formativi e la promozione di innovazione educativa basata su modelli didattici integrati.

2. Modelli didattici integrati

Va al di là degli scopi dell'articolo presentare specifici modelli didattici integrati (*da qui in poi MDI*), mentre ci sembra rilevante darne una definizione generale.

Per MDI s'intende un insieme ben organizzato e coerente, di principi genera-

li (applicabili a diversi livelli di scuola), tecniche e soluzioni pratiche. Un modello didattico è anche un modo di pensare la didattica, il ruolo dei docenti e degli alunni, le finalità formative della scuola, il rapporto con gli studenti.

I modelli didattici possono essere visti come dispositivi interpretativi e decisionali. Essi possono suggerire criteri per valutare la riuscita di un'attività, per decidere se una procedura didattica funziona nella propria classe e in che modo può essere migliorata, per anticipare problemi o interpretarli alla luce di un'esplicita chiave di lettura (Cohen, 1999).

I modelli didattici, se agiti nel contesto della classe, possono acquisire la forma di un "sapere pratico" (Gentile 2005; Damiano 2006)¹.

Gli MDI forniscono ai docenti dei quadri di riferimento mediante i quali comprendere il legame tra obiettivi/contenuti curricolari, processo di apprendimento, strategie di insegnamento e strumenti di valutazione (Arredondo & Block 1990; Davidson e O'Leary 1990; Guskey 1990a, b; Marzano, Pickering e Brandt 1990; Mevarech, 1985; Weber 1990). Essi sono costituiti da una combinazione coerente di obiettivi curricolari, processi di apprendimento, strategie di insegnamento e valutazione.

Il modello dovrebbe essere fondato su dati di ricerca e/o riflessioni teoriche riguardanti come gli alunni apprendono, quali strategie applicare per favorire il processo di apprendimento, quali obiettivi di apprendimento giudicare rilevanti, quali strumenti scegliere per valutare i risultati raggiunti dagli studenti (Doyle 1992).

Gli esiti applicativi di un MDI non sono per nulla scontati. Ogni docente tenderà ad esprimere, alla fine di un percorso di formazione, un suo profilo applicativo più o meno efficace. L'ipotesi che si vuole avanzare è che un setting formativo bilanciato lungo le dimensioni studio/applicazione, supporto/autonomia può sostenere i docenti nello sforzo di introdurre nelle classi innovazione educativa. Tali questioni saranno discusse in dettaglio nelle parti successive dell'articolo.

3. Questioni di metodo

Un istituto scolastico può essere visto come un'organizzazione finalizzata al miglioramento continuo dell'esperienza educativa degli alunni (Cherubini 1991; McLaughlin, 1990). La qualità di tale esperienza può crescere se gruppi di docenti operanti in una stessa scuola tendono a condividere una logica di "continuo miglioramento". Secondo alcuni autori questo approccio dovrebbe essere la componente principale nella definizione della qualità educativa di una scuola (Elmore 1992) e al contempo un elemento rilevante all'interno di un percorso formativo per docenti in servizio (Rosenholtz 1987; Stevenson 1987).

Il concetto di "continuo miglioramento" rimanda ad un processo di arricchimento progressivo di conoscenza professionale. Questo principio implica specifiche scelte operative e la ricerca di un equilibrio tra la garanzia di un supporto necessario e la promozione di autonomia nella fase di implementazione. Le scelte operative fanno riferimento, da un lato, alle attività da svolgere durante la fase di studio di un MDI (Joyce & Showers 1980; 1988), e dall'altro, ad una serie di

1 Per maggiori dettagli circa l'applicazione di MDI in contesti di ricerca-intervento si vedano i seguenti contributi: Gentile e Pisanu (2012) e Gentile, Pisanu, Tabarelli (2012).

linee guida che possono orientare il processo di supporto durante il trasferimento nelle classi (Guskey 1995).

Il potenziale educativo di un MDI dipende da coloro che ne dovrebbero acquisire ed elaborare i principi, gli obiettivi, le strategie, le tecniche. Ne consegue che lo studio e l'applicazione di un MDI dovrebbe essere accompagnato da un'attenta riflessione circa le attività e le finalità generali che possono favorire la sua introduzione nel contesto scolastico (Guskey 1995).

In un progetto di innovazione educativa basato su un MDI una delle probabili questioni da affrontare consiste nel come "affiancare" i docenti nello studio e applicazione in classe del modello. Una risposta può essere basata su una metodologia formativa articolata secondo due polarità: a) studio teorico in forma laboratoriale; b) applicazione pratica nella classe (si veda la Figura 1).

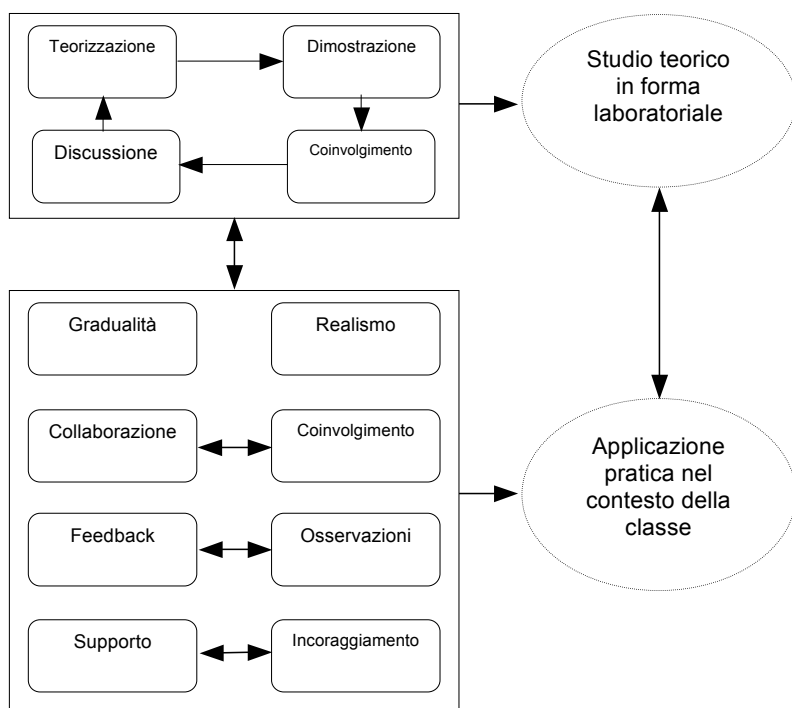


Figura 1 Metodologia formativa finalizzata allo studio e implementazione degli MDI

Tale metodologia fa riferimento agli studi di Joyce e Showers (1980, 1988), Tillema e Veenman (1987) e Darling-Hammond (2005). Nei paragrafi successivi saranno discussi i concetti teorici e le scelte operative inerenti ciascuna dimensione.

4. Studio teorico

Nella formazione in servizio dei docenti due sono i problemi ricorrenti:

1. come garantire un'adeguata comprensione delle conoscenze professionali proposte;
2. come favorire un'appropriata applicazione di tali conoscenze nel contesto reale della classe.

A partire da una rassegna di più di 200 ricerche dedicate al tema degli effetti della formazione in servizio dei docenti, Joyce e Showers (1980) indicarono che la comprensione di nuove abilità d'insegnamento può dipendere dalle seguenti attività:

- *descrizione teorica* delle strategie e/o di specifiche abilità d'insegnamento;
- *dimostrazione* delle strategie e/o di specifiche abilità d'insegnamento;
- *pratica* delle strategie in situazioni di insegnamento simulate (con i partecipanti al training o con piccoli gruppi di alunni);
- *feedback* accurati, specifici e non valutativi;
- *applicazione in classe* delle abilità e delle strategie e garanzia di un supporto durante la fase di implementazione in classe.

Similmente a Joyce e Showers, anche Tilemma e Veenman (1987) suggeriscono di focalizzare l'attenzione sui seguenti aspetti:

- *conoscenza* degli elementi che compongono una strategia/abilità d'insegnamento e delle condizioni nelle quali applicarla; una chiara comprensione di questi due fattori rende più probabile l'applicazione della strategia;
- *applicazione pratica* di una strategia/abilità d'insegnamento e sviluppo dei principi esecutivi che la regolano;
- *valutazione degli effetti* del corso sugli insegnanti e sugli studenti.

Entrambi gli approcci sono risposte complementari ad un medesimo problema: come facilitare l'integrazione di nuova conoscenza professionale nelle strutture cognitive pre-esistenti. Due le possibili soluzioni (Tilemma & Imants 1995). La prima è di natura concettuale e consiste nella presentazione chiara di informazioni ritenute importanti, lasciando agli insegnanti il compito di assimilare i significati di tali informazioni nelle strutture pre-esistenti di conoscenza.

La seconda soluzione implica un approccio esperienziale basato sulla possibilità di comunicare la propria esperienza durante il percorso formativo offrendo così una concreta opportunità di assimilare gli elementi conoscitivi di un MDI attraverso un "contatto diretto", "naturale".

4.1. Teorizzazione

Secondo Gliessman e Pugh (1987), gli insegnanti sono più disposti ad acquisire una nuova strategia d'insegnamento quando i concetti e gli elementi operativi che la definiscono sono chiaramente compresi. Un'adeguata comprensione concettuale dovrebbe elevare la probabilità di un MDI e la riflessione sugli elementi che lo definiscono.

Entrando più nello specifico ai docenti dovrebbe essere data l'opportunità di acquisire tre tipologie di conoscenze:

- le ragioni che sostengono la loro applicazione ovvero i probabili effetti in termini di conduzione della classe e di apprendimento (“perché applicare”);
- l'indicazione delle circostanze didattiche in cui applicarla (“quando applicare”);
- la descrizione della strategia in sequenze di applicazione (“come applicare”).

La componente teorica da priorità alla presentazione degli elementi essenziali che caratterizzano gli MDI sia da un punto di vista concettuale che procedurale. L'ipotesi è che la comprensione di tali aspetti può essere un requisito importante per il successivo utilizzo in classe. In questo caso il compito più difficile è scegliere quali concetti, procedure, materiali, contenuti disciplinari e attività proporre dando ai docenti opportunità concrete (sia teoriche che esperienziali) per elaborare dei significati corretti.

4.2. *Dimostrazione, coinvolgimento e discussione*

Le probabilità di comprensione di un MDI aumentano se i docenti osservano un modello di applicazione. Putnam e Johns (1987) sostengono, ad esempio, che la dimostrazione di una strategia/abilità d'insegnamento rende più probabile il trasferimento della stessa al contesto classe.

Una specifica strategia, parte di un MDI, può essere dimostrata mediante descrizioni verbali o attraverso la visione (video) di insegnanti che la applicano. Da un esame delle ricerche (Macleod 1987) emerge che i partecipanti ai corsi apprezzano maggiormente le dimostrazioni visive rispetto alle descrizioni verbali. Questo grado di preferenza è, tuttavia, di poco superiore rispetto al grado di preferenza espresso verso le dimostrazioni scritte. In generale, l'effetto comune raggiunto da ambedue le tecniche è di una maggiore comprensione della strategia e di una maggiore probabilità di cambiamento (almeno a breve termine) del comportamento dell'insegnante.

In assenza di materiali video si può puntare sulle “dimostrazioni scritte”, sul “coinvolgimento esperienziale” dei partecipanti nello svolgimento delle attività, sulla “discussione riflessiva”.

4.2.1. *Dimostrazioni scritte*

Le dimostrazioni scritte dovrebbero essere impostate tenendo conto di due indicazioni. Primo, gli eventi didattici dovrebbero essere accuratamente descritti (Cruickshank & Haefele 1987). Questo significa rendere evidenti, da un lato, le fasi di un'attività di apprendimento, gli strumenti di valutazione, i materiali, e dall'altro, mostrare il processo riflessivo di un docente mentre decide di applicare una certa attività (Putnam & Johns 1987).

4.2.2. *Coinvolgimento esperienziale*

Lo studio di un MDI può implicare un coinvolgimento esperienziale. I docenti possono essere esposti e coinvolti in situazioni di conduzione della classe coerenti con l'MDI oggetto di studio. Durante gli incontri formativi possono essere

visti come un gruppo in apprendimento, come se fossero gli studenti di una classe (fatte le dovute distinzioni). In questo caso, gli incontri di formazione² possono essere interpretati come laboratori esperienziali, eventi nei quali i contenuti di un MDI (principi teorici, procedure didattiche, esempi di attività) sono insegnati attraverso gli stessi contenuti (Comoglio 1998).

4.2.3. *Discussione riflessiva*

La formazione di un pensiero riflessivo (Zeichner 1987) assume maggiore validità nella misura in cui tale processo è condiviso con altri (Pollard 1997). La condivisione riflessiva si basa sulla natura sociale, contingente e costruttiva dell'apprendimento. La riflessione collaborativa può produrre discussione, una possibile condivisione di piani di azione futura, la formazione comune di un linguaggio, la comprensione di specifici aspetti concettuali e procedurali.

La riflessione può essere proposta mediante procedure di riflessione cooperativa da posizionare preferibilmente al termine di un incontro formativo. L'idea è quella di permettere ai docenti di scambiare e discutere idee, riflettere sui vissuti, considerare possibili applicazioni pratiche di quanto visto e sperimentato durante i seminari. Oltre a ciò, durante le discussioni, ai docenti si chiede di immaginare prime ipotesi di applicazione nelle classi. In questa accezione l'opportunità di apprendimento consiste nella discussione delle idee e dei vissuti reciproci.

Le discussioni riflessive rappresentano delle occasioni concrete per chiarire concetti e meccanismi procedurali, ma soprattutto, per facilitare l'integrazione dei modelli nelle strutture cognitive pre-esistenti. Il tentativo è di stabilire quante più connessioni possibili tra i contenuti studiati e la comprensione che ciascun insegnante può ottenere degli stessi. In altri termini lo scopo è formare una base d'uso e d'integrazione corretta degli MDI nel repertorio di conoscenza professionale pre-esistente (Tilemma 1994).

5. **Applicazione pratica**

L'applicazione dei principi e delle strategie didattiche all'interno di condizioni reali d'insegnamento è un processo complesso. "Trasferimento" (*transfer*) è il termine utilizzato in letteratura per identificare questo processo. Il *transfer* riflette un processo d'integrazione di nuovi comportamenti nel repertorio o nello stile comportamentale già attivo di un soggetto.

Si possono distinguere due cicli di trasferimento. Il primo riguarda un livello *iniziale* ed implica un processo di chiarificazione degli elementi che costituiscono una strategia d'insegnamento (Putnam & Johns 1987). Questo primo livello può essere anticipato all'interno di uno studio in forma laboratoriale e favorito dalle componenti descritte precedentemente. In questa linea, le componenti teoriche e dimostrative possono aumentare la capacità di discriminare gli ele-

2 Consideriamo tale un seminario della durata di 6/8 ore condotto preferibilmente in un'unica giornata in modo da garantire, da un lato, un'unità spazio-temporale, e dall'altro, l'avvio e la chiusura di un processo conoscitivo.

menti di una strategia. Il coinvolgimento e la discussione possono favorire la riflessione, l'integrazione delle conoscenze, l'applicazione dei modelli alla classe.

Il secondo ciclo fa riferimento ad un livello di trasferimento *verticale* che implica un processo di adattamento della strategia a condizioni dissimili da quelle sperimentate negli incontri formativi (Putnam & Johns 1987). Secondo Showers (1987), l'insegnante in questa fase deve rispondere simultaneamente a diversi compiti: tenere presente le reazioni degli studenti; adattare le attività agli obiettivi, contenuti e materiali del curriculum; perfezionare l'esecuzione delle attività. L'interazione di un MDI con le condizioni reali di una classe può determinare un calo inevitabile dell'efficacia professionale che può essere all'origine di sentimenti di inadeguatezza ed incapacità.

È a questo punto che sorgono molteplici questioni. Che cosa favorisce o impedisce il transfer delle conoscenze acquisite durante un percorso formativo? I successi e i fallimenti dipendono da disposizioni individuali, dalla quantità di pratica sperimentata durante il percorso, dalla qualità dei processi cognitivi mobilitati durante le fasi di comprensione e applicazione dei modelli?

Showers (1987) ha sintetizzato quattro delle ipotesi più ricorrenti per spiegare i fallimenti e i successi degli insegnanti durante un processo di implementazione.

1. Il primo di questi fattori è la *motivazione*. Si fa riferimento al grado di coinvolgimento sperimentato nel percorso formativo e alle convinzioni circa l'efficacia di una strategia. Dalle ricerche emerge che, sebbene i due fattori assicurino un alto grado di partecipazione degli insegnanti, da sole non possono garantire una generalizzazione favorevole dei comportamenti.
2. Il secondo fattore sono le *caratteristiche personali*. Si fa riferimento a variabili di personalità come il senso di efficacia, le attribuzioni causali, la capacità di astrazione e ragionamento analogico, l'intelligenza e la perseveranza. Le ricerche, per quanto non diano indicazioni sull'opportunità di escluderli come predittori di transfer, concludono che l'alta qualità dei contenuti e il processo di insegnamento seguito durante il percorso possono risolvere i limiti posti dalle caratteristiche personali.
3. Il terzo fattore è la *pratica*. Si fa riferimento ad occasioni di esercitazione pratica in cui la complessità della situazione reale è minimizzata. Tali esercitazioni se seguiti da feedback accurati e specifici garantiscono lo sviluppo delle abilità. Tuttavia, sebbene favoriscano l'acquisizione delle abilità, non preven- gono il problema del trasferimento che si rivela quasi sempre complesso e difficoltoso.
4. Il quarto ed ultimo fattore sono i *processi cognitivi*. Si fa riferimento a ciò che Joyce e Showers (1983) indicano con il termine "controllo esecutivo". Il controllo esecutivo può essere definito come un ulteriore livello di apprendimento, una meta-comprensione delle strategie didattiche.

Sulla base di quanto discusso si può ipotizzare che gli insegnanti consapevoli della necessità di sviluppare un ulteriore livello di apprendimento tendono a comportarsi come sperimentatori sul campo. Da loro si possono attendere maggiori livelli di efficacia operativa, una maggiore capacità di analizzare il lavoro didattico, di avanzare soluzioni, di applicarle e verificarle in classe. Questo approccio all'apprendimento professionale li potrebbe spingere ad esaminare il funzionamento delle nuove strategie in relazione a loro impatto sugli studenti e sulla gestione degli obiettivi curricoli, inducendoli a diventare più consapevoli degli elementi che

le compongono e delle condizioni nelle quali applicarle. Al contrario, gli insegnanti convinti che il processo di applicazione consista in un richiamo meccanico degli elementi che formano una strategia, tenderanno a sperimentare più frequentemente difficoltà applicative e scarsi livelli di riuscita. Da loro ci si può attendere livelli di pensiero analitico minore e contestualmente una minore motivazione ad elaborare soluzioni alternative per poi verificarle in classe.

Il perfezionamento delle competenze didattiche dei docenti può fare la differenza nell'incremento della qualità complessiva di una scuola, producendo con molta probabilità, un arricchimento dell'esperienza educativa degli alunni. In ragione di ciò vanno posti una serie d'interrogativi: come coinvolgere gli insegnanti nella sperimentazione degli MDI? Come organizzare, pianificare e condurre il processo di trasferimento dei modelli nelle classi? Con quali strumenti valutare gli esiti di tale processo? Come tenere conto dei fattori che possono favorire e ostacolare il trasferimento degli MDI nelle classi? Con quali modalità garantire un supporto continuo e nel contempo un livello opportuno di autonomia?

Una serie di scelte formative possono rispondere alle problematiche menzionate sopra. Tali linee di lavoro fanno riferimento a concetti come gradualità, realismo, collaborazione, coinvolgimento, osservazione, feedback, supporto, incoraggiamento. L'ipotesi sottostante può essere espressa in questi termini: un approccio formativo che bilancia supporto ed autonomia può accompagnare i docenti nel difficile compito di integrare e trasferire innovazione educativa nel contesto reale delle loro classi.

5.1. *Gradualità e realismo*

Una conclusione piuttosto consolidata nel campo degli studi sul cambiamento professionale è la seguente: la percezione della complessità di un obiettivo è inversamente proporzionale alla probabilità che il cambiamento avverrà con successo (Guskey, 1991). Dunque un primo problema da affrontare è il seguente: la probabilità di introdurre nelle classi MDI può dipendere dal giudizio che gli insegnanti esprimono circa l'ampiezza del cambiamento che viene loro richiesto.

Un MDI implica un certo grado di cambiamento delle procedure didattiche, per tale ragione la scelta operativa più appropriata può essere quella di programmare l'implementazione del modello secondo mete parziali (Locke & Latham 1990; 1994; Locke et al. 1981).

Tale scelta formativa parte da un'idea realistica circa i tempi necessari di appropriazione dei modelli da parte dei docenti. L'aspettativa di una piena padronanza delle strategie di un MDI in tempi ristretti può rendere inefficaci gli sforzi applicativi. Al contrario trasmettere l'idea che il lavoro può essere svolto con tempi sostenibili e con un supporto adeguato può aumentare le probabilità di trasferimento graduale e progressivo dell'innovazione (Sparks 1983).

5.2. *Collaborazione e coinvolgimento*

Lo scarso coinvolgimento può costituire una fonte di insuccesso nella formazione in servizio degli insegnanti. Al contrario, la possibilità di ricoprire un ruolo, di partecipare alla presa di decisioni, di assumere responsabilità e compiti, di lavorare insieme ai colleghi, si rivelano misure efficaci per mantenere l'impegno e assicurare un livello sufficiente di riuscita del progetto.

È stato osservato che l'efficacia della formazione cresce nella misura in cui i docenti hanno l'opportunità di collaborare tra colleghi e con personale esterno alla scuola (Caldwell & Wood 1988) condividendo soluzioni in un clima di rispetto e fiducia professionale (Fullan, Bennet & Rolheiser-Bennet 1989).

Qualora il progetto di formazione fosse ideato e condotto da uno staff esterno alla scuola la collaborazione tra staff e docenti può essere rafforzata da due criteri generali.

- *Criterio 1:* evitare discussioni lunghe e noiose, durante gli incontri formativi e nelle sessioni di restituzione delle osservazioni dopo l'applicazione pratica. Discussioni faticose, lunghe e inconcludenti possono esaurire presto la motivazione e l'entusiasmo dei partecipanti, ostacolando il coinvolgimento e la presa di decisioni, ed impedendo, soprattutto, l'elaborazione di soluzioni migliorative (Fullan 1991). Uno dei rischi più grandi di un percorso di formazione – soprattutto nel caso di progetti complessi e articolati su più annualità - è di produrre un senso d'insoddisfazione nei partecipanti.
- *Criterio 2:* chiedere ai docenti una doppia disponibilità tesa alla sperimentazione di nuove soluzioni e al miglioramento continuo del lavoro didattico. Durante gli incontri formativi e la sperimentazione in classe dei modelli dovrebbe essere dato un grande peso a queste due dimensioni.

Si impone, dunque, una cura attenta dell'interazione collaborativa e la definizione di una finalità comune, oltre gli interessi e le attese dei singoli portatori d'interesse. La collaborazione dovrebbe essere focalizzata sul miglioramento delle attività applicate nelle classi, su un obiettivo, cioè, che mette in secondo piano l'adesione letterale ai modelli proposti (McRel 1989). I modelli didattici, lo staff di supporto, la struttura del progetto, l'impegno dei docenti e dei dirigenti delle scuole sono considerati mezzi per il raggiungimento di una finalità comune: rendere più ricca, utile ed interessante l'esperienza educativa degli alunni.

5.3. *Feedback e osservazioni*

La comprensione di un MDI è associata alla possibilità di condurre un'osservazione sistematica del processo di applicazione. L'osservazione si rivela di estrema importanza se gli insegnanti hanno l'opportunità di riflettere sugli esiti delle attività di apprendimento mediante dei feedback. L'assenza di tale opportunità può ridurre le possibilità di acquisizione stabile delle strategie ostacolando, di conseguenza, il processo di crescita professionale dell'insegnante e di trasferimento nelle classi (Huberman 1992; Guskey 1984; 1994).

Le azioni che si dimostrano efficaci, con maggiore probabilità saranno interiorizzate, mentre si tenderà ad abbandonare quelle che, nella visione dei docenti, producono esiti poco favorevoli. Esiti favorevoli diventano rinforzi positivi permettendo, così, di mantenere l'impegno durante lo svolgimento del progetto.

5.3.1. *Feedback*

I feedback possono favorire la tenuta dell'impegno dei docenti all'interno di un processo di trasferimento nelle classi d'innovazione educativa. I feedback se comunicati in modo regolare - lungo le diverse fasi e tempi del progetto - e se per-

cepiri dai docenti come momenti importanti del percorso possono produrre livelli di consapevolezza tale da poter accrescere la comprensione dei principi e delle modalità esecutive degli MDI.

In generale per feedback s'intende una comunicazione di ritorno relativa ad un comportamento emesso da un soggetto. Il feedback può essere visto come un mezzo per favorire dei cambiamenti comportamentali. In questa prospettiva è stata raccolta un'ampia quantità di dati a favore del fatto che l'uso frequente, immediato, positivo e preciso del feedback può garantire un maggiore apprendimento (Joyce & Showers 1980).

Il feedback può avere una funzione sia informativa che motivazionale (Levis 1985). Da un punto di vista informativo può indicare quale parte della strategia educativa è stata adeguatamente padroneggiata lasciando, di conseguenza, la possibilità di dirigere l'attenzione verso quegli aspetti che richiedono maggiore affinamento. Da un punto di vista motivazionale crea dissonanza cognitiva ossia rende l'insegnante consapevole della discrepanza tra il livello attuale di padronanza della strategia e quello desiderato. Questa discrepanza genera uno stato di tensione che muove l'organismo verso la ricerca di una riduzione. L'energia generata da questa ricerca è direttamente legata all'intensità dello stato di tensione e alla consapevolezza di avere delle risorse attraverso le quali si può ridurre lo stato di tensione.

I feedback possono essere restituiti subito dopo l'applicazione in classe di un'attività di apprendimento. Lo scopo è rilevare la presenza/assenza di specifici elementi, il grado di completezza con cui era stata attuata l'attività di apprendimento, la sequenza con cui erano state legate le diverse fasi dell'attività. Questo lavoro può essere svolto mediante un sistema di osservazione strutturato e per mezzo di discussioni basate sulla restituzione dei dati (Joyce & Showers 1980). In entrambi i modi, comunque, si può favorire una presa di coscienza del lavoro didattico e un riconoscimento immediato di quegli elementi che sono apparsi critici durante l'applicazione delle attività.

5.3.2. Osservazioni

Il trattamento delle osservazioni in termini formativi si può basare sulle seguenti scelte metodologiche: presenza di uno o più osservatori (in genere si preferisce il doppio osservatore), uso sistematico di uno strumento di raccolta dati (in genere una check-list), restituzione ai docenti degli esiti globali delle osservazioni nei termini di "ciò che ha funzionato", "ciò che non ha funzionato", "suggerimenti per migliorare l'attività".

Le osservazioni possono essere guidate da due regole generali.

- *Regola 1:* evitare il rischio che i docenti percepiscano l'attività osservativa e gli esiti restituiti come forme di valutazione personale. Al contrario, abbiamo reso evidente come l'unità di osservazione fosse l'attività in sé e che i gesti del docente fossero componenti integrati nell'attività piuttosto che elementi caratterizzanti un profilo o una prestazione individuale. L'osservazione non doveva ostacolare il raggiungimento della finalità generale del progetto: rendere più ricca l'esperienza educativa degli alunni.
- *Regola 2:* connettere le osservazioni a variabili ritenute coerenti con i modelli didattici oggetto di sperimentazione. Ad esempio, Stallings (1980) suggerisce, di valutare l'efficacia di una nuova pratica osservando l'impegno manifestato in

classe (tempo trascorso sui compiti) e la loro autostima. Fiedler (1975) e Smylie (1988) affermano che valutazioni riguardanti sia l'apprendimento che le reazioni dagli studenti, possono fornire una base per giudicare l'efficacia di un nuovo metodo di insegnamento. Gentile e Pisanu (2012) e Gentile, Pisanu e Tabarelli (2012) suggeriscono di puntare sui seguenti aspetti: apertura e chiusura dell'attività, strategie didattiche, postura dei docenti, interventi di recupero negativo, interventi sollecitati, interventi spontanei degli alunni, gestione degli imprevisti, raggruppamenti, materiali utilizzati, fasi di lavoro, prodotti.

5.4. Supporto e incoraggiamento

L'introduzione in classe di un'innovazione educativa è un compito difficile, faticoso e ricco d'incertezze. È un lavoro che richiede tempo e spesso implica un processo applicativo poco lineare ed uniforme (Joyce & Showers 1980). Gli insegnanti che, da soli, superano dubbi, incertezze e difficoltà possiedono la capacità di esaminare in dettaglio la loro azione didattica, scoprendone gli effetti, in relazione agli studenti, alla materia insegnata, agli obiettivi del curriculum (Joyce & Clift 1983). Partendo da queste premesse i fallimenti nel trasferire in classe un'innovazione educativa possono essere spiegati analizzando il sistema di convinzioni dei docenti. Ad esempio, è stato visto che le difficoltà applicative si concentrano soprattutto in insegnanti che credono che l'uso in classe di un certo modello consista, semplicemente, in una riproposizione meccanica degli elementi che lo costituiscono. Gli insegnanti che assumono questa convinzione tendono a sottovalutare l'importanza della riflessione e dello sforzo di comprendere sia gli elementi specifici che caratterizzano l'innovazione, sia le condizioni nelle quali applicarla con successo (Fullan & Miles 1992).

L'applicazione pratica dell'innovazione dovrebbe essere proposta come un compito continuo che ha luogo all'interno di un setting formativo in grado di garantire assistenza, incoraggiamento a persistere, riflessione, comprensione degli eventi didattici e di promuovere motivazione per un continuo miglioramento. Supporto ed incoraggiamento possono essere due fattori determinanti al fine di garantire un adeguato livello di impegno dei docenti nel progetto.

Se si attribuisce ad un modello di insegnamento la possibilità di rendere più ricca l'esperienza educativa degli alunni, allora abbiamo bisogno di incoraggiare gli insegnanti ad utilizzare le strategie e le procedure del modello il più frequentemente possibile in modo da inserirlo il più stabilmente possibile nell'organizzazione didattica delle classi e nel repertorio professionale di un docente (Fullan & Miles 1992). I ripetuti tentativi di sperimentazione implicano, tuttavia, la possibilità di affrontare le difficoltà che di volta in volta possono emergere durante le fasi applicative.

In alcune scuole un'elevata quantità di supporto può essere necessaria per superare inerzia e resistenza al cambiamento. Al contrario, laddove è ampiamente diffusa l'iniziativa individuale il fornire un supporto continuo può sortire un effetto contrario. In questo ambito la finalità principale di un progetto è quella di trovare un equilibrio ottimale tra garanzia di supporto e promozione dell'iniziativa individuale. Per tali ragioni il *coaching cognitivo*, nella versione proposta da Costa e Garmston (1994), può essere una modalità utile per rispondere ad entrambe le istanze.

Costa e Garmston (1994) propongono il *coaching cognitivo* come un insieme

di strategie finalizzate alla promozione di abilità di pensiero e capacità di soluzione dei problemi. Il *coaching cognitivo* è basato su quattro principi:

1. pensieri e percezioni generano il comportamento;
2. l'essenza dell'insegnamento è prendere decisioni (si decide prima, durante e dopo);
3. imparare qualcosa di nuovo implica impegno e disponibilità a modificare il proprio modo di pensare;
4. le persone possono crescere da un punto di vista cognitivo.

Il *coaching cognitivo* può essere pensato come una modalità di supporto applicativo finalizzata alla formazione della capacità di pensare alternative e/o prendere decisioni migliorative in relazione al lavoro didattico. Il *coaching cognitivo* può garantire, da un lato, il necessario supporto per tollerare la frustrazione legata a temporanei fallimenti o al timore di fallire, e dall'altro, un grado di incoraggiamento tale da favorire un impegno in coloro che non possiedono motivazioni personali forti o che non possono assicurare un'elevata disponibilità a sperimentare e riflettere sul lavoro svolto.

5. Rilievi conclusivi

Le principali opzioni per elaborare e gestire un progetto d'innovazione educativa possono essere individuate nei seguenti punti:

1. predisporre un'accurata descrizione delle soluzioni didattiche con particolare riferimento agli aspetti teorici, alla loro dimostrazione pratica e alle condizioni nelle quali applicarle;
2. offrire l'opportunità di continue sperimentazioni sul campo al fine di rendere evidente come la pratica e la teoria si intersezionino sistematicamente e formino una visione di ciò che può funzionare o meno;
3. mettere in campo attività formative centrate sui docenti in grado di rendere evidente tra connessione diretta tra studio teorico e applicazioni pratiche;
4. creare presso le scuole staff di lavoro (interni ed esterni) i cui membri si sostengono reciprocamente nell'implementazione delle soluzioni didattiche.

La metodologia formativa discussa nell'articolo è strettamente associata ai punti summenzionati. Con essa:

1. si punta sugli MDI come scelta di base per coinvolgere i docenti ad innovare processi scolastici primari ("insegnamento/apprendimento", "conduzione della classe", "valutazione", "gestione del curriculum");
2. si promuove una finalità educativa generale, ovvero arricchire l'esperienza educativa degli alunni;
3. si chiede ai docenti una tenuta dell'impegno conoscitivo e applicativo;
4. si propone un equilibrio costituito da scelte formative caratterizzate dalle dimensioni "studio/applicazione" e "supporto/autonomia".

L'approccio intende, da un lato, garantire una chiara conoscenza degli elementi che compongono i modelli didattici, e dall'altro, offrire il supporto necessario a sostegno dei tentativi di applicazione dei modelli. I docenti hanno l'op-

portunità di ricevere teorizzazioni, ma anche, di prendere parte a dimostrazioni applicative, di sperimentare e discutere i modelli in forme collaborative condividendo con i colleghi vissuti e idee.

Tuttavia, le attività appena descritte non possono risolvere, da sole, le criticità inerenti la pratica dei modelli all'interno di lezioni reali, con studenti reali e utilizzando contenuti e materiali curricolari. Il processo applicativo implica una modalità di affiancamento caratterizzata da gradualità, realismo, collaborazione, coinvolgimento, feedback, osservazioni, supporto, incoraggiamento.

In questo quadro generale per crescita professionale abbiamo inteso un processo attivo di apprendimento che può impegnare gli insegnanti nel cambiamento di conoscenze e di comportamenti professionali. L'esito di tale processo è lo sviluppo di un insieme integrato di cognizioni e atteggiamenti.

Bibliografia

- Arredondo, D.E., & Block, J.H. (1990). Recognizing the connections between thinking skills and mastery learning. *Educational Leadership*, 47(5), 4-10.
- Bakkenes, I., Vermunt, J.D. & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20, 533-548.
- Caldwell, S., & Wood, F. (1988). School-based improvement. Are we ready. *Educational Leadership*, 46(2), 50-53.
- Cherubini, S. (1991). *Marketing dei servizi. Manuale ad uso di dirigenti e consulenti*. Milano: Franco Angeli.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Cohen E. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi*. Trento Erickson.
- Comoglio, M. (1998). *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Costa, A.L., & Garmston R.J. (1994). *Cognitive Coaching: A Foundation for Renaissance Schools*. Norwood, MA.:Christopher-Cordon Publishers, Inc.
- Cruickshank, D.R., & Haeffele, D. (1987). Teacher preparation via protocol material. *International Journal of Educational Research*, 11(5), 543-554
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Darling-Hammond, L. et. al. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford, *Preparing teacher for a changing world* (pp. 390-441). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Davidson, N., & O'Leary, P.W. (1990). How cooperative learning can enhance mastery teaching. *Educational Leadership*, 47(5), 30-34.
- Doyle, D. P. (1992). The challenge, the opportunity. *Phi Delta Kappan*, 73(7), 512-520.
- educational reform. *Journal of Teacher Education*, 59, 226-234.
- Elmore, R. F. (1992). Why restructuring alone won't improve teaching. *Educational Leadership*, 49(7), 44-48.
- Fiedler, M. (1975). Bidirectionality of influence in classroom interaction. *Journal of Educational Psychology*, 67, 735-744.
- Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M.G., Bennett, B., & Rolheiser-Bennett, C. (1989). *Linking classroom and school improvement*. San Francisco, CA: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Fullan, M.G., e Miles, M.B. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73(10), 745-752.

- Gentile, M. (2005). I prodotti della consulenza per il miglioramento dell'istruzione scolastica. In Mandarinini, A., Perruca, M. & Salvatore, S., (Eds). *Quale psicologia per la scuola del futuro?* (pp. 553-564). Roma: Edizioni Carlo Amore.
- Gentile, M. & Pisanu, F. (2012). *Lavagne interattive multimediali, esperienza digitale percepita e conduzione della classe*. Trento: Editore Provincia Autonoma di Trento.
- Gentile, M. (1999). La Formazione in servizio degli insegnanti: Indicazioni e scelte operative. *ISRE*, 6(2), 46-58.
- Gentile, M., Pisanu, F. & Tabarelli, S. (2012). *Personalizzare l'apprendimento nel contesto della classe*. Trento: Editore Provincia Autonoma di Trento.
- Gliessman, D.H., & Pugh, R.C. (1987). Conceptual instruction and intervention as methods of acquiring teaching skills. *International Journal of Educational Research*, 11(5), 555-563.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), pp. 273-289.
- Guskey, T.R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21, 245-259.
- Guskey, T.R. (1990a). Cooperative mastery learning strategies. *Elementary School Journal*, 91(1), 33-42.
- Guskey, T.R. (1990b). Integrating innovations. *Educational Leadership*, 47(5), 11-15.
- Guskey, T.R. (1991). Enhancing the effectiveness of professional development programs. *Journal of Education and Psychological Consultation*, 2(3), 239-247.
- Guskey, T.R. (1994). Teacher efficacy: A study construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Guskey, T. R. (1995). Professional development in education: In search of optimal mix. In T. R. Guskey, & M. Huberman (Eds). *Professional development in education: New paradigms and practice* (pp. 114-131). New York: Teachers College Press.
- Guskey, T.R., e Huberman, M. (1995). Introduction. In T. R. Guskey, & M. Huberman (Eds). *Professional development in education: New paradigms and practice* (pp. 1-5). New York: Teachers College Press.
- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. In A. Hargreaves, & M.G. Fullan (Eds). *Understanding teacher development* (pp. 122-142). New York: Teachers College Press.
- Joyce, B., & Clift, R. (1983). *Generic training problems: Training elements, socialization, contextual variables, and personality disposition across occupational categories that vary ethos*. Montreal: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Joyce, B., & Showers, B. (1980). Improving in-service training: The messages of research. *Educational Leadership*, 37, 379-385.
- Joyce, B., & Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. New York: Longman.
- Joyce, B.R., & Showers, B. (1983). *Power in staff development through research on training*. Alexandria, VA: ASCD.
- Lieberman, A., & Pointer Mace, D. H. (2008). Teacher learning: the key to Educational Reform. *Journal of Teacher Education*, 59(3), 226-234.
- Locke, E. A., & Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Locke, E. A., & Latham, G.P. (1994). Goal setting theory. In H. F. J. O'Neil, & M. Drillings (Eds). *Motivation: Theory and research* (pp. 13-29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Locke, E. A., Shaw, K.N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance. *Psychological Bulletin*, 90, 125-152.
- Macleod, G. (1987). Microteaching: end of a research era? *International Journal of Educational Research*, 11(5), pp. 531-541.
- Marzano, R., Pickering, D., & Brandt, R.S. (1990). Integrating instructional programs through dimensions of learning. *Educational Leadership*, 47, 17-24.
- McLaughlin, M.W. (1990). The Rand change agent study revisited: Macro perspective and micro realities. *Educational Researcher*, 9, 11-16.

- McRel (Mid-continent Regional Education Laboratory) (1989). *A powerful strategy for improving staff development and inservice education*. In Wolfe, P. & Robbins, P. (Eds). *Opening doors. An introduction to peer coaching*, Alexandria, VA: ASCD.
- Mevarech, Z.R. (1985). The effects of cooperative mastery learning strategies on mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, 78, 372-377.
- Pollard, A. (1997). *Reflective teaching in the primary school. A handbook for the classroom*. London: Cassel.
- Putnam, J., & Johns, B. (1987). The potential of demonstration teaching as a component for teacher preparation and staff development programs. *International Journal of Educational Research*, 11(5), 577-588.
- Rosenholtz, S. (1987). Education reform strategies: Will they increase teacher commitment? *American Journal of Education*, 95, 534-562.
- Showers, B. (1987). The role of coaching in the implementation of innovations. *Teacher Education Quarterly*, 14, 59-70.
- Shulman, L.S., & Shulman, J.H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 257-271.
- Smylie, M.A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25(1), 1-30.
- Sparks, G.M. (1983). Synthesis of research on staff development for effective teaching. *Educational Leadership*, 41(3), 65-72.
- Stallings, J. (1980). Allocated academic learning time revisited, or beyond time on task. *Educational Researcher*, 9(11), 11-16.
- Stevenson, R.B. (1987). Staff development for effective secondary schools: A synthesis of research. *Teaching and Teacher Education*, 3(2), 233-248.
- Tilemma, H.H., & Veenman, A.M. (1987). Conceptualizing training methods in teacher education. *International Journal of Education Research*, 11, 519-529.
- Tilemma, H.H. (1994). Training and professional expertise: bridging the gap between new information and pre-existing beliefs of teachers. *Teaching & teacher Education*, 10(6), 601-615.
- Tilemma, H.H., & Imants, J.G.M. (1995). Training for the professional development of teachers. In T. R. Guskey, & M. Huberman (Eds). *Professional development in education: New paradigms and practice* (pp. 135-150). New York: Teachers College Press.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130-154.
- Weber, A. (1990). Linking ITIP and the writing process. *Educational Leadership*, 47(5), 35-39.
- Zeichner, K.M. (1987). Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11(5), 565-575.