

PROF. MARIO CASTOLDI

L'AUTOVALUTAZIONE DELL'INSEGNAMENTO

Introduzione al corso

L'insegnamento rimane spesso la "scatola nera" di qualsiasi azione valutativa rivolta al servizio scolastico. Dopo averne esplorato le problematiche, proveremo a cogliere i significati e le modalità con cui procedere ad una autovalutazione sistematica e rigorosa della propria azione didattica.

Obiettivi generali del corso

In questo corso impareremo a:

- riconoscere i tratti distintivi e le criticità della valutazione dell'insegnamento;
- analizzare i rapporti tra conoscenza teorica e prassi professionale nei processi di insegnamento;
- individuare le componenti chiave di una modalità di analisi dell'efficacia dell'insegnamento;
- esplorare le dimensioni qualificanti l'azione di insegnamento e le loro reciproche relazioni.

MODULO 1

1. UN TERRENO ACCIDENTATO

Introduzione

In questo modulo metteremo a fuoco il concetto di valutazione dell'insegnamento, esplorandone i diversi significati e le zone di problematicità.

Obiettivi

Attraverso i contenuti affrontati nel modulo impareremo a:

- distinguere la valutazione dell'insegnante dalla valutazione dell'azione di insegnamento;
- riconoscere i principali scopi, soggetti e metodi connessi alla valutazione dell'insegnamento;
- individuare le caratteristiche dell'insegnamento e le difficoltà che presenta una sua valutazione.

UNITÀ 1 – INSEGNANTE O INSEGNAMENTO?

Introduzione

In questa unità proveremo a ragionare intorno ai concetti di insegnante e di insegnamento come possibili oggetti di un processo valutativo.

Si tratta di valutare l'**insegnante** o l'**azione di insegnamento**? All'apparenza le due espressioni potrebbero sembrare affini, in realtà rinviano a [prospettive valutative](#) diverse. Richiamando le distinzioni proposte da Barbier (1989) possiamo esplorare le differenze tra una valutazione centrata sui **soggetti** e una centrata sulle **azioni**.

La valutazione centrata sui **soggetti** nasce in ambito scolastico come risposta all'istanza di certificare socialmente il possesso di determinate conoscenze e competenze. Essa assolve allo scopo di **classificare i soggetti** in rapporto a determinate prestazioni o abilità. Sul piano sociale si caratterizza per una netta separazione tra chi ha l'**autorità di valutare** e chi è ridotto ad **oggetto di valutazione**, in virtù della quale l'azione del valutare si configura come una **relazione di potere** entro un sistema di ruoli di tipo gerarchico.

La valutazione centrata sulle **azioni** nasce nel contesto della formazione aziendale e professionale come risposta all'istanza di dotarsi di strumenti di controllo e regolazione dell'azione formativa. Essa assolve allo scopo di verificare la **congruenza** tra le **azioni messe in atto** e gli **intenti progettuali** degli attori. Sul piano sociale si caratterizza per un coinvolgimento degli attori nella valutazione della propria azione professionale, come occasione per riconoscersi e confrontarsi entro un sistema di ruoli di tipo funzionale.

In rapporto al nostro interrogativo, se si tratti di valutare l'**insegnante** o l'**azione di insegnamento**, ci preme evidenziare che la valutazione del **soggetto insegnante** risulta cruciale in relazione alle [fasi di reclutamento](#) ed alle [modalità di progressione di carriera](#) del ruolo docente, entro una logica - appunto - di certificazione sociale di competenze ed abilità (vedi, a questo proposito, i timidi cenni contenuti negli ultimi due contratti nazionali del comparto scuola).

In una logica formativa, di impiego della **valutazione** come **utensile per la progettualità** e come **risorsa per il miglioramento** del servizio scolastico, l'attenzione si focalizza sull'**azione dell'insegnante**, come insieme di condizioni messe in atto per perseguire determinati scopi formativi.

UNITÀ 2 – ANTINOMIE CONCETTUALI

Introduzione

In questa unità esploreremo altre categorie utili a definire un processo di valutazione dell'insegnamento.

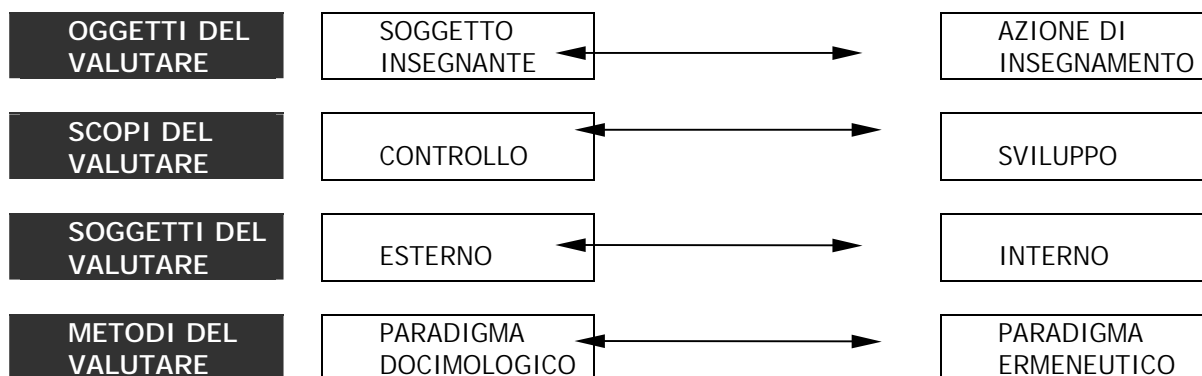
Parlando di valutazione non è possibile isolare l'oggetto della valutazione senza considerare i nessi e i rimandi agli scopi, ai soggetti e ai metodi. Lo sforzo di delimitare **l'azione di insegnamento** come **ambito prioritario di valutazione** ha richiamato prospettive più ampie: logica progettuale, classificatoria, formativa; struttura gerarchica, funzionale, professionale, etc. Per delineare un profilo più preciso del nostro ambito di indagine è necessario richiamare alcune **antinomie** connesse alla definizione dell'[azione di insegnamento come oggetto di valutazione](#).

Riguardo agli **scopi** della valutazione possiamo riconoscere due polarità estreme: da un lato la dimensione del **controllo**, che concepisce la valutazione come esercizio di autorità volto a rendere conto dell'operato dei soggetti e a sanzionare positivamente o negativamente i loro risultati; dall'altro la dimensione dello **sviluppo**, che concepisce la valutazione come strumento di supporto al confronto tra i soggetti volto a responsabilizzare ciascuno in merito al proprio operato ed a valorizzare (nel senso etimologico di "*conferire valore*") l'impegno dei singoli.

Riguardo ai **soggetti** della valutazione si possono delineare due prospettive antitetiche, ma complementari, in riferimento alla [valutazione esterna e interna](#): da un lato una prospettiva **esterna**, che vede il valutare come atto separato dall'attività formativa funzionale alla costruzione di un giudizio imparziale; dall'altro una prospettiva **interna**, che vede il valutare come atto integrato nell'attività formativa funzionale alla regolazione *in itinere* delle scelte progettuali.

Riguardo ai **metodi** di valutazione si pongono lungo un *continuum* che colloca ai due estremi opposti due idealtipi astratti: da un lato l'idealtipo **docimologico**, basato sull'assunto per il quale qualunque fenomeno è misurabile e, di conseguenza, la valutazione si qualifica per la costruzione di dati scientificamente affidabili. Dall'altro l'idealtipo **ermeneutico**, basato sull'assunto per il quale ogni soggetto interpreta diversamente il medesimo fenomeno e, di conseguenza, la valutazione si qualifica per la costruzione di significati socialmente condivisi.

Una rappresentazione grafica delle antinomie concettuali sottese alla valutazione dell'insegnamento è la seguente:



UNITÀ 3 – PROBLEMATICITÀ DELL'INSEGNAMENTO

Introduzione

In questa unità cercheremo di richiamare alcuni motivi che rendono l'insegnamento un oggetto di valutazione particolarmente complesso e insidioso.

Una volta messa a fuoco **l'azione di insegnamento** come specifico oggetto su cui orientare la nostra riflessione intendiamo evidenziare alcune peculiarità che lo rendono particolarmente complesso e "resistente" alla valutazione. Ci riferiamo, in particolare, a **sei tratti** che qualificano la <<[natura dell'insegnamento](#)>> e ne rendono problematica la sua valutazione.

Il primo tratto è la sua **natura processuale**, che impedisce una valutazione "a freddo", distanziata nel tempo e nello spazio, bensì richiede di fare i conti con la **dinamica degli eventi** nel corso del loro svolgimento.

Il secondo tratto è la sua **natura contestuale**, che non consente l'assunzione di idealtipi di comportamento universali, bensì richiede di calibrare la realtà e le azioni in rapporto ad un "**qui e ora**" unico e irripetibile;

Il terzo tratto è la sua **natura relazionale**, che non permette di limitare l'osservazione al piano del contenuto, bensì richiede un'assunzione delle modalità di **reciproca interazione** e della **dinamica relazionale** agita con i singoli e con il gruppo;

Il quarto tratto è la sua **natura pragmatica** - finalizzata al raggiungimento di determinati risultati di apprendimento – che implica l'esigenza di commisurare i **comportamenti professionali** e le **azioni didattiche** in rapporto agli **apprendimenti** effettivamente conseguiti dagli allievi;

Il quinto tratto è la sua **natura plurale** - in quanto rivolta ad un **gruppo di allievi** nel quale ciascuno è portatore di un proprio insieme di bisogni, motivazioni, preconoscenze, attitudini, stili di apprendimento – che richiede di **valutare l'efficacia** in rapporto alle risposte fornite a tali diversità.

Il sesto tratto è la sua **natura istituzionale** - in quanto agita all'interno di un **contesto scolastico** dotato di norme, indicazioni programmatiche, codici simbolici – che richiede di collocare l'azione del singolo insegnante entro un quadro interpretativo più ampio.

Riepilogo

In questo modulo abbiamo inquadrato il concetto di valutazione dell'insegnamento, esplorando alcuni dei significati che può assumere e evidenziando le difficoltà e le insidie che presenta.

MODULO 2

2. CONOSCENZA – AZIONE – RIFLESSIONE

Introduzione

In questo modulo esploreremo alcune modalità di valutazione dell'insegnamento e focalizzeremo la nostra attenzione sui percorsi di autovalutazione come opportunità di sviluppo professionale per gli insegnanti.

Obiettivi

Attraverso i contenuti affrontati nel modulo impareremo a:

- distinguere tra approccio alla valutazione dell'insegnamento centrato sulla rendicontazione e orientato allo sviluppo professionale;
- riconoscere i rapporti tra conoscenza e prassi sottesi alle diverse concezioni della formazione;
- individuare le relazioni tra i modelli di analisi dell'insegnamento e l'azione professionale del docente.

Unità1 – Modelli di valutazione dell'insegnamento

Introduzione

In questa unità presenteremo le caratteristiche dei modelli di valutazione dell'insegnamento centrati sulla rendicontazione e di quelli orientati sullo sviluppo professionale.

Come viene valutato l'**insegnamento** nei [sistemi scolastici degli altri paesi](#)? Prendendo a prestito la ricognizione operata da Townshend (1997) possiamo riconoscere due tipologie di **modelli valutativi**.

Il **modello di tipo rendicontativo** - rintracciabile nelle esperienze di Francia, Inghilterra, Stati Uniti, Australia, Nuova Zelanda – si ispira ad una logica di controllo delle prestazioni professionali dei docenti, funzionale all'erogazione di misure incentivanti e/o sanzionatorie. L'attenzione viene prevalentemente centrata sui risultati di apprendimento e sul "valore aggiunto" imputabile all'**insegnamento**, attraverso una serie di procedure di verifica standardizzabili e comparabili e uno spostamento della funzione valutativa verso l'esterno della scuola (ispettori, esperti, personale qualificato).

Il **modello di sviluppo professionale** – rintracciabile nelle esperienze di Germania, Irlanda, Danimarca, Spagna, Giappone – si ispira ad una logica formativa, funzionale al miglioramento delle azioni professionali dei docenti. L'attenzione si sposta sulla qualità dei processi insegnativi, attraverso procedure qualitative e idiografiche attente alle caratteristiche degli specifici contesti scolastici e alle ricadute professionali sui docenti. Ne consegue una focalizzazione su forme di autovalutazione da parte degli stessi docenti e di valutazione "tra pari" supportate da azioni di consulenza e di guida.

La stessa questione della professionalità docente e delle forme di **responsabilità**, a cui l'insegnante è chiamato, assume significati diversi in rapporto ai due **idealtipi valutativi** indicati, per quanto incrociati e combinati diversamente nelle esperienze pratiche.

Nel **modello di tipo rendicontativo** viene esercitata una **responsabilità di tipo contrattuale**, per quanto riferita ai risultati di apprendimento più che al rispetto di adempimenti formali. Il **modello di sviluppo professionale** si fonda sulla **responsabilità professionale** dei docenti. Le stesse forme di (auto)valutazione, in questa direzione, divengono strumenti di consolidamento della propria identità professionale, attraverso percorsi di autoriflessione e di co-costruzione di un codice deontologico condiviso e consapevole.

Unità 2 – Autovalutazione e sviluppo professionale

Introduzione

In questa unità esploreremo i rapporti tra conoscenza e prassi professionale nei processi di formazione dei docenti.

Un modello di **valutazione dell'insegnamento** basato sullo sviluppo professionale pone la questione dei [rapporti tra formazione e cambiamento](#) in una prospettiva di ricerca e di rielaborazione delle proprie esperienze professionali. Ciò richiede di esplorare l'idea stessa di sviluppo professionale e dei rapporti che si vengono ad instaurare tra **momento formativo** e momento operativo, tra conoscenza educativa e processi professionali.




Riprendendo la proposta avanzata da Mario Dutto (2000), possiamo riconoscere tre concezioni del rapporto tra **conoscenza** e **prassi**:

La prima vede la **formazione come alimentazione**. Questa concezione può essere descritta come "**conoscenza in funzione della prassi/pratica**"; l'assunto è che la ricerca universitaria e scientifica, in senso generale, produce la conoscenza formale che serve all'insegnante, conoscenza da usare in classe per migliorare la pratica corrente. L'universo della conoscenza è quindi polarizzato tra la conoscenza formale costruita nelle università e la conoscenza pratica che appartiene agli insegnanti. L'**evento formativo** si caratterizza in termini di alimentazione della prassi professionale, in una prospettiva di **apprendere per il lavoro**. La formazione fornisce la strumentazione professionale utile a fronteggiare le sfide che l'esperienza pratica comporta.

La seconda vede la **formazione come socializzazione**. Questa concezione mette in evidenza invece la "**conoscenza nella pratica**". La conoscenza essenziale per insegnare è la conoscenza pratica, quella conoscenza che è implicita nella pratica e che l'insegnante esplicita nella riflessione. L'insegnante impara impadronendosi della conoscenza che è presente nelle attività dell'insegnante esperto. L'**evento formativo** si caratterizza in termini di disseminazione di pratiche professionali efficaci, in una prospettiva di **apprendere dal lavoro**. La formazione rappresenta lo spazio in cui avviene la socializzazione orizzontale tra le esperienze professionali dei soggetti.

La terza vede la **formazione come ricerca**. La terza concezione è quella che viene definita come "**conoscenza sulla pratica**". La conoscenza, in questa ottica, nasce quando l'insegnante considera la classe e la scuola come terreni di investigazione intenzionale, utilizzando le conoscenze e le teorie prodotte da altri come materiale generativo per interrogativi ed interpretazioni. L'**evento formativo** si caratterizza in termini di ricerca basata sulla relazione tra esperienza professionale e riflessione su di essa, in una logica di **apprendere con il lavoro**. La formazione diviene un'opportunità di rielaborazione della pratica professionale in rapporto a un quadro concettuale ed euristico.

I tre approcci alla formazione proposti si possono riassumere nella seguente tabella:

Apprendere PER il lavoro	Apprendere DA il lavoro	Apprendere CON il lavoro
CONOSCENZA 	CONOSCENZA 	CONOSCENZA 
PRATICA	PRATICA	PRATICA

paradigma RAZIONALITA' TECNICA	paradigma APPRENDISTATO	paradigma RIFLESSIONE NEL CORSO DELL'AZIONE
pratica come APPLICAZIONE	pratica come IMITAZIONE	pratica come RIELABORAZIONE
formazione come ALIMENTAZIONE	formazione come DISSEMINAZIONE	formazione come RICERCA

Unità 3 – Rapporti azione professionale – modelli didattici

Introduzione

In questa unità esploreremo il ruolo dei modelli di analisi dell'insegnamento in funzione dell'azione professionale dell'insegnante.

La **dialettica tra conoscenza e pratica** come **motore dello sviluppo professionale** in [chiave autovalutativa](#) invita ad esplorare meglio qual è il significato e il ruolo potenziale dei modelli di analisi dell'insegnamento su cui impostare uno schema riflessivo. Un buon punto di ancoraggio è rappresentato dal contributo di Calidoni (2000), il quale – utilizzando espressioni mutate dalla linguistica - propone tre concezioni differenti della **ricerca didattica** intesa come studio delle condizioni di efficacia dell'**azione di insegnamento**.

La prima è una **concezione grammaticale** volta a segnalare un approccio di tipo **prescrittivo-normativo** all'azione di insegnamento, nel quale la **ricerca didattica** si qualifica come definizione di procedure operative, di regole, di precetti e assume come prodotto atteso la strutturazione di guide, più o meno minuziose, per l'azione didattica.

La seconda è una **concezione sintattica** volta a segnalare un approccio di tipo **descrittivo-paradigmatico** all'azione di insegnamento, nel quale la **ricerca didattica** si qualifica per il riconoscimento di un insieme di regolarità, di criteri di riferimento, di categorie di lettura, di ambiti di esplorazione utili a descrivere la strutturazione delle condizioni per un apprendimento efficace. Il prodotto atteso sono modelli di analisi, in grado di descrivere in maniera rigorosa e comprensiva l'**azione di insegnamento**.

La terza è una concezione semantica volta a segnalare un approccio di tipo **narrativo-sintagmatico** all'azione di insegnamento, attento all'evolversi singolare del processo insegnativo, nel quale la **ricerca didattica** si qualifica per la ricostruzione del senso, del significato, delle ragioni dell'esperienza pratica. Il prodotto atteso sono storie di formazione, capaci di esprimere il carattere singolare dell'esperienza, attento al contesto reale dentro cui l'azione didattica viene a svolgersi.

Unità 4 – Anello ricorsivo teoria-prassi

Introduzione

In questa unità descriveremo la **relazione dialettica** tra **conoscenza**, **azione** e **riflessione** come opportunità di sviluppo professionale dell'insegnante.

A partire dalla tripartizione indicata possiamo pensare la ricerca didattica come una combinazione di questi diversi approcci, all'interno di una prospettiva che assume la didattica come spazio di strutturazione di una [conversazione riflessiva con l'esperienza di insegnamento](#). La **valenza riflessiva** della didattica si esprime nel rapporto ciclico tra conoscenza, azione e riflessione, nella ricorsività tra teoria e prassi, tra modelli di analisi e esperienza di insegnamento. Questa **dialettica** consente, da un lato, di dare le parole al sapere pratico, ovvero di rendere consapevole la conoscenza tacita presente negli operatori educativi, dall'altro lato di situare i significati del sapere teorico ancorando i modelli concettuali in rapporto a contesti reali.

La **dialettica** tra **modelli di analisi** ed esperienza di insegnamento evidenzia una problematicità intrinseca, ben espressa da Hopkins in riferimento all'impiego di indicatori per la costruzione di **modelli di analisi**: "esiste una tensione strutturale tra la natura analitica e statica di un sistema di indicatori e il carattere globale e dinamico del **processo educativo**" (Hopkins, 1994). Una tensione che si esprime in un insieme di polarità che rappresentano le opposizioni tra i tratti distintivi dei **modelli di analisi dell'insegnamento** e le caratteristiche peculiari del **processo educativo**.

Una prima polarità oppone una prospettiva nomotetica, sottesa all'idea di **modello di analisi** come ricerca degli elementi strutturali e funzionali che accomunano i processi reali, a una prospettiva idiografica, insita nell'idea di **processo educativo** come evento singolare, situato in rapporto a specifici contesti, alunni, oggetti di insegnamento, intenzionalità.

Una seconda polarità riguarda la tensione tra una visione analitica, sottesa al potenziale spezzettamento "ad infinitum" di una realtà complessa nelle sue componenti elementari che genera la elaborazione di un **modello**, e una visione globale del **processo educativo**, che fatica a prestarsi ad una riduzione analitica e richiede di essere vista in una logica sistemica, comprensiva della sua complessità.

Una terza polarità oppone l'enfasi tecnica sottesa alla costruzione di un **modello**, in quanto costruzione di variabili con cui leggere la realtà e con cui assegnare misure agli oggetti di osservazione, all'enfasi relazionale del **processo educativo**, che si struttura all'interno di una dinamica relazionale tra soggetti.

Una quarta polarità evidenzia l'ambivalenza tra il carattere descrittivo di un **modello**, come strumento funzionale ad una rappresentazione sistematica dell'oggetto osservato, e il carattere pragmatico del **processo educativo**, per il quale le azioni didattiche non sono rappresentabili in termini astratti, bensì sono sempre orientate a degli scopi, a delle intenzionalità che conferiscono significato alle azioni stesse.

Un'ultima polarità riguarda la dialettica tra una visione statica, propria dei **modelli di analisi** come dispositivi volti a fornirci una fotografia del reale, a fissare i processi reali in un'immagine fissa e atemporale, e una visione dinamica, propria del **processo educativo** assunto nella sua intrinseca dimensione evolutiva e di sviluppo.

Riepilogo

In questo modulo abbiamo riconosciuto alcuni modi di intendere la valutazione dell'insegnamento e abbiamo esplorato le valenze formative dei processi riflessivi di autovalutazione dell'insegnamento.

3. LE RICERCHE SULL'EFFICACIA DELL'INSEGNAMENTO

Introduzione

In questo modulo ricostruiremo alcuni contributi provenienti dalla ricerca educativa sull'efficacia dell'insegnamento, a partire dai quali delineare un modello comprensivo di analisi dell'insegnamento e esplorare le relazioni tra attività del singolo docente e lavoro cooperativo.

Obiettivi

Attraverso i contenuti affrontati nel modulo impareremo a:

- riconoscere alcuni apporti teorici alla ricerca sull'efficacia dell'insegnamento;
- collocare la qualità dell'azione di insegnamento entro un quadro di lettura sistemico e comprensivo;
- individuare le relazioni azione didattica del singolo docente e azione collegiale del team docente.

Unità 1 – Evoluzione della ricerca sull'insegnamento

Introduzione

In questa unità ripercorreremo alcune linee di sviluppo della ricerca sull'efficacia dell'insegnamento, come quadro culturale dentro cui collocare le proposte operative delle unità successive e del quarto modulo.

Le prime ricerche sull'insegnamento, a partire dagli anni '20, si sono concentrate sulla ricerca di variabili predittive utili a riconoscere **insegnanti efficaci**. Lo scopo era quello di individuare modalità adeguate di reclutamento dei docenti e sulle variabili di prodotto, in base all'assunto per il quale i risultati scolastici degli allievi (variabili dipendenti) rappresentino la misura più affidabile dell'**efficienza dell'insegnamento** (variabili indipendenti). Da qui lo sforzo di ricavare induttivamente le caratteristiche di un buon **insegnante**, in base ai tratti ricorrenti nei docenti i cui allievi raggiungono risultati di eccellenza (ricerche process-product; per un esempio vd. Bennett, 1981).

Proprio il progressivo ribaltamento di questi assunti consentì di riportare il fuoco della **valutazione** sui processi di insegnamento, sui comportamenti effettivi messi in atto da **insegnanti** e allievi nella attività di classe. L'**azione di insegnamento** iniziò a delinearci come oggetto specifico di **valutazione**, all'interno di una filosofia valutativa orientata verso un coinvolgimento dello stesso docente nel controllo della propria azione professionale.

La prima risposta che la **ricerca valutativa** riuscì ad elaborare di fronte a questa sfida consiste nella messa a punto, a partire dagli anni '40, di un insieme di [sistemi di analisi dell'insegnamento](#) (centrati sul clima della classe, sulla conduzione del lavoro in aula, sulle attività di conoscenza richieste all'allievo). Con questa espressione si intende, per riprendere una definizione, "uno strumento che permette di osservare, nominare, descrivere, classificare, quantificare ed eventualmente interpretare diversi fenomeni osservabili in classe" (Dussault, 1973: 49).

Per quanto riguarda la concettualizzazione sull'insegnamento, la maggior parte di questi sistemi rimanda alla psicologia sociale americana degli anni '30-'40, attraverso una focalizzazione sulla dinamica relazionale del gruppo classe. In particolare viene privilegiata l'analisi dei ruoli e delle relazioni all'interno del gruppo e l'interpretazione della leadership da parte dell'**insegnante** (Moreno, Lewin). Ne consegue

una analisi dell'**insegnamento** visto come funzione agita in un gruppo e che, nello strutturarsi delle relazioni interne al gruppo stesso, riflette un'idea di educazione e di sviluppo centrato sull'allievo vs diretto dall'**insegnante**.

L'attenzione al processo formativo concretamente agito tra **insegnanti** e allievi durante l'interazione in classe, inaugurata con i sistemi di analisi dell'**insegnamento** di impronta lewiniana, si è arricchita di ulteriori prospettive di analisi negli ultimi vent'anni, in grado di svilupparne le potenzialità euristiche e di approfondirne le implicazioni più squisitamente pedagogiche.

Si possono cogliere due linee di elaborazione parallele: la prima, di [natura psicopedagogica](#), attenta ad esplorare le **relazioni comunicative** in classe in funzione dei processi di apprendimento attivati (dinamiche relazionali, processi di co-costruzione della conoscenza); la seconda, di [natura socio-comunicativa](#), volta ad applicare categorie e metodi della ricerca semiologica e linguistica ai **processi comunicativi agiti** in classe (pragmatica della comunicazione, ricerca socio-linguistica).

In parallelo alle direzioni di analisi indicate è utile richiamare alcuni contributi che mirano a recuperare una visione d'insieme dell'**azione di insegnamento** e a porre le basi per una sua **valutazione** nel nostro sistema scolastico. Il loro valore consiste nel tentativo di riavvicinare la ricerca sull'insegnamento alla pratica dell'insegnamento, sia focalizzando la prospettiva pedagogica come riflessione sulla prassi educativa, sia abbozzando il quadro istituzionale e professionale entro cui collocare forme di **valutazione dell'insegnamento**.

Unità 2 – Un modello sistemico di efficacia

Introduzione

Nella seconda unità presenteremo un modello comprensivo di efficacia dell'insegnamento, attento a collocare la qualità dell'azione didattica in relazione ad un insieme di fattori correlati.

All'interno dello sfondo richiamato nell'unità precedente possiamo provare a rappresentare le componenti chiave di un <<[modello sistemico](#)>> di analisi dell'insegnamento su cui strutturare processi di **valutazione**.

Rielaborando lo schema concettuale proposto da Mitzel (citato in Bennett, 1981), possiamo riconoscere cinque angolature da cui esplorare l'**efficacia dell'insegnamento**:

il **profilo professionale** dell'insegnante, come repertorio di competenze da impiegare produttivamente in rapporto alla concreta situazione educativa;

l'**impegno professionale** nella scuola, come contesto d'azione organizzativa e collegiale che condiziona l'azione educativa in classe;

la **gestione della relazione didattico-educativa**, come cuore del processo di insegnamento;

la **soddisfazione degli allievi**, come rispondenza alle aspettative dei destinatari dell'azione formativa;

i **risultati di apprendimento**, come esiti indiretti dell'azione formativa in base a cui verificarne l'efficacia.

Tali settori di esplorazione vengono riferiti a due caratteristiche contestuali determinanti: la **comunità scolastica**, in quanto contesto culturale ed organizzativo entro cui il docente opera, e il **gruppo/i di allievi**, in quanto contesto didattico che condiziona la sua azione di insegnamento.

contesto



Un percorso di **valutazione dell'efficacia dell'insegnamento** può trovare nel modello proposto un punto di ancoraggio su cui individuare i diversi piani di esplorazione, all'interno di una [logica comprensiva dell'azione formativa](#). In particolare è interessante sottolineare come il focus sull'azione di insegnamento, identificabile nel tassello dello schema "Gestione dell'aula", venga messo in relazione con altri piani di analisi correlati:

Quello dei risultati del processo formativo, a richiamare – pur entro una relazione probabilistica e non deterministica – una **concezione dell'insegnamento** come strutturazione delle condizioni volte a favorire un processo di **apprendimento efficace** (vedi corso sulla [valutazione degli studenti](#)).

Quello dell'impegno professionale nella scuola, a evidenziare una **concezione dell'insegnamento** non come atto individuale e solipsistico, bensì agito all'interno di un contesto organizzativo e istituzionale in rapporto al quale riconoscerne la valenza formativa e le **condizioni di efficacia** (vedi corso sulla [autovalutazione di Istituto](#)).

Quello delle **competenze professionali** del docente, come insieme di variabili predittive che caratterizzano il profilo del docente e strutturano i comportamenti professionali effettivamente messi in atto in rapporto agli specifici contesti formativi in cui ci si trova ad operare. Tale attenzione sulle competenze professionali a monte del comportamento docente risulta fondamentale per la **valutazione dell'azione di insegnamento** in virtù della natura singolare e idiosincratICA che la caratterizza (vedi corso sulla [autovalutazione professionale](#)).

Quello delle **caratteristiche del contesto d'azione** entro cui si agisce l'**azione insegnativa**, in quanto insieme di variabili che contribuiscono a definire i suoi significati peculiari e ne condizionano i risultati.

Unità 3 – Responsabilità individuale e collegiale

Introduzione

In questa unità evidenzieremo lo sfondo collegiale dentro cui collocare l'azione del singolo docente nell'attuale prospettiva di rafforzamento dell'autonomia scolastica.

Abbiamo visto che la qualità dell'azione di insegnamento si connette strettamente all'azione dell'insegnante nel contesto scolastico, a sottolineare la forte integrazione tra **dimensione individuale e collegiale dell'insegnamento**. Tale orientamento è da inquadrare all'interno dell'evoluzione del **ruolo docente** nel contesto dell'**autonomia scolastica**. Potremmo rappresentare tale evoluzione attraverso tre passaggi.

Prima del '74 emergeva un'idea di **insegnante come esecutore di prescrizioni programmatiche** definite a livello nazionale in uno specifico contesto didattico. L'enfasi veniva posta sul **singolo**

docente, a cui era richiesta l'elaborazione di un **piano individuale** di lavoro, e risultavano centrali le competenze didattiche utili a tradurre operativamente le finalità e i contenuti previsti dai programmi.

Nei venticinque anni successivi ai decreti del '74 si è venuta delineando un'idea di **insegnante come interprete delle indicazioni programmatiche** in rapporto ad uno specifico contesto socio-ambientale. L'attenzione si è venuta spostando sulla **programmazione collegiale** - educativa e didattica -, rispetto alla quale risultavano necessarie **competenze psico-pedagogiche** di analisi dei bisogni formativi e dei requisiti d'ingresso e di progettazione di percorsi educativo-didattici congruenti.

Con l'avvento della **autonomia** viene emergendo un'idea di **insegnante come co-autore di un progetto curricolare**. L'enfasi si sposta sul curricolo di scuola, come elaborazione progettuale della propria identità formativa in rapporto ai vincoli e alle linee programmatiche fissate a livello nazionale. Ciò richiede la messa in gioco di **competenze culturali**, oltre che di ordine psico-pedagogico e didattico, necessarie per la definizione di un progetto formativo che qualifichi la proposta culturale della scuola.

Ne consegue una riconfigurazione del rapporto tra **individuo e gruppo docente** sulla base del rafforzamento della <<[identità culturale e progettuale della singola scuola](#)>> e del conseguente valore cogente che tale identità assume in rapporto all'operato del singolo. Lo slittamento semantico dal concetto di "libertà di insegnamento" - inteso come tutela di un diritto soggettivo di esercizio discrezionale dell'azione formativa -, a quello di "**autonomia didattica**" - inteso come espressione di libertà progettuale nello svolgimento di una funzione sociale - sottolinea un mutamento della dinamica tra **responsabilità individuale e collegiale**.

Riepilogo

In questo modulo abbiamo rivisitato alcuni contributi che la ricerca educativa ci offre per la valutazione dell'azione di insegnamento in un'ottica sistemica e integrata.

4. VALUTARE L'AZIONE DIDATTICA

Introduzione

In questo modulo esploreremo i principali ambiti di analisi dell'azione di insegnamento e le loro caratteristiche e i parametri in base a cui valutare la qualità dell'azione didattica del docente *

Obiettivi

Attraverso i contenuti affrontati nel modulo impareremo a:

- individuare le componenti che caratterizzano l'azione di insegnamento e le loro reciproche relazioni;
- riconoscere la qualità dell'insegnamento in termini di pertinenza delle scelte operate dal docente in rapporto a specifici contesti d'azione.

Unità 1 – Ambiti di indagine dell'insegnamento

INTRODUZIONE

In questa unità individueremo le tre dimensioni attraverso cui analizzare l'azione di insegnamento.

A partire da un'idea di **complessità dell'azione di insegnamento**, in quanto **oggetto plurifattoriale**, che richiede un approccio sistemico e comprensivo delle principali dimensioni in gioco, si propone un modello di analisi dell'azione di insegnamento strutturato su tre ambiti di esplorazione:

la **dimensione organizzativa**, in rapporto alla predisposizione del **setting formativo** da parte del docente nelle sue componenti strutturali (tempi, spazi, regole) e situazionali (formazione dei gruppi, ruolo attribuito al docente, uso di strumenti e/o materiali);

la dimensione **metodologica**, in rapporto alle **forme della mediazione didattica** messo a punto dal docente per gestire l'interazione tra i soggetti di apprendimento (gli allievi) e gli oggetti culturali (i contenuti di insegnamento);

La dimensione **relazionale**, in rapporto alla gestione della relazione comunicativa tra l'insegnante e il gruppo classe, nelle sue articolazioni di dinamica relazionale con i singoli allievi e tra gli allievi.

Ciascuna delle tre dimensioni, più che rappresentare un segmento isolato e a sé stante dell'azione didattica, costituisce un **angolo visuale** dal quale analizzare il processo di insegnamento. Nelle unità successive verranno presentati in modo più analitico i tre ambiti di indagine proposti.



Unità 2 – Dimensione organizzativa

INTRODUZIONE

In questa unità esploreremo il processo di insegnamento in rapporto alle modalità di predisposizione del setting formativo in cui si svolge l'azione didattica.

La <<[dimensione organizzativa](#)>> è strettamente connessa e condizionata dalla **dimensione metodologico - didattica** ed è sostanzialmente relativa alla strutturazione dello **spazio** e alla gestione del **tempo** per lo svolgimento delle diverse attività. Anche la costituzione del gruppo di riferimento è una variabile determinante: gruppo classe, classe divisa in piccoli gruppi, gruppi di alunni di classi diverse, lavoro individualizzato, etc.

La predisposizione del **setting formativo**, la **varietà** e l'**alternanza** delle **diverse combinazioni**, determina e condiziona la riuscita nonché l'efficacia dell'attività di insegnamento. Essendo la classe costituita da alunni con caratteristiche, esigenze, motivazioni, stili cognitivi diversi, l'**efficacia dell'insegnamento** deve essere riferita alla **capacità di risposte adeguate** alle diverse istanze che i singoli pongono.

L'**organizzazione modulare** della didattica, ad esempio, risulta essere una modalità operativa particolarmente attenta alla strutturazione degli **spazi** e dei **tempi** del curriculum. "Il **tempo** è una variabile di grande rilievo nella determinazione dei processi formativi e dei loro esiti..." e "assume dimensioni diverse a seconda delle modalità di organizzazione delle attività formative" (Domenici, 1998: 107 - 108).

La <<[distribuzione delle attività](#)>> nell'arco temporale della giornata e/o della settimana, tenendo conto del diverso impegno cognitivo che richiedono, deve essere attentamente valutato dal team dei docenti, anche perché l'**organizzazione delle situazioni didattiche** è **strategica** nel determinare il grado di coinvolgimento e la motivazione degli alunni.

Unità 3 – Dimensione metodologica

INTRODUZIONE

In questa unità esploreremo il processo di insegnamento in rapporto alle scelte metodologico-didattiche che caratterizzano la mediazione didattica tra allievi e contenuti culturali.

La <<[dimensione metodologico – didattica](#)>> dell'insegnamento attiene specificamente alla capacità del docente di far incontrare, intenzionalmente, l'alunno (**soggetto in apprendimento**) con il sapere scientifico (**oggetto culturale**), in situazione protetta. Il percorso, già teorizzato da Bruner parte dall'esperienza concreta/manipolatoria, per arrivare, attraverso il passaggio della rappresentazione iconica, alla rappresentazione simbolica (concettualizzazione) (Cfr. Bruner, 1967).

Secondo E. Damiano, rispetto all'**oggetto culturale**, l'azione didattica consiste in un processo di sostituzione del reale con modelli e/o simboli basato sull'inferenza analogica (lavorare su modelli "come se" fossero oggetti manipolabili). Questo processo avviene operando una ristrutturazione spazio-temporale volta a decontestualizzare l'**oggetto culturale** per ricontestualizzarlo nel quadro della scena didattica e trasformarlo infine in un oggetto mentale (Damiano, 1993: 205 -211).

La **mediazione didattica** consiste quindi in "un processo di metaforizzazione capace di proteggere il **soggetto in apprendimento** dai rischi dell'esperienza diretta sostituendo l'**oggetto culturale** con segni appropriati e corrispondenti" (Damiano, 1993: 214). Essa consente di semplificare le situazioni

troppo complicate o difficilmente osservabili (l'infinitamente grande/l'infinitamente piccolo), eliminando le dispersioni e i "rumori di fondo".

A seconda del grado di distanza (astrazione) dalla realtà i **mediatori** possono essere classificati come:

- **attivi** (quando fanno riferimento all'esperienza diretta: es. manipolazioni, produzione di manufatti, osservazioni, esplorazioni,...);
- **iconici** (rappresentazione grafica e spaziale: disegni, riproduzioni, lettura e interpretazione di immagini, ...);
- **analogici** (quando si esprimono attraverso i giochi di simulazione: facciamo finta di, operiamo come se ...);
- **simbolici** (utilizzo dei codici di rappresentazione convenzionali: partendo da codici convenzionali stabiliti dal gruppo per arrivare ai sistemi simbolici socialmente condivisi).

Un insegnamento efficace utilizza, ad ogni livello di scolarizzazione, nel rispetto di modalità e proposte adeguate alle diverse età, tutte le tipologie dei **mediatori** (anche abbinati tra loro) offrendo agli alunni proposte massimamente flessibili, in quanto la <<[varietà degli stimoli](#)>> e la sollecitazione di diversi canali sensoriali favorisce l'apprendimento.

Unità 4 – Dimensione relazionale

INTRODUZIONE

In questa unità esploreremo il processo di insegnamento in rapporto alle modalità di gestione della relazione comunicativa tra insegnante e gruppo classe.

La <<[dimensione relazionale](#)>> è caratterizzata dalle **interazioni verbali** e dai **comportamenti non verbali** agiti dagli attori coinvolti nel processo. L'insegnamento è per sua natura un'attività essenzialmente costituita da parole in circolazione: determinante non è la quantità o la qualità delle parole quanto la numerosità degli **scambi comunicativi**. (Cfr. Ballanti, 1979).

La natura, l'intensità, la direzione degli **scambi** nonché le modalità e il tono della **comunicazione** costruiscono il "clima sociale" della classe che contribuisce a determinare la qualità della crescita educativa e cognitiva del gruppo.

Gestire relazioni in campo educativo "non è (infatti) soltanto scambio di contenuti, ma è anche creazione di rapporti reciproci, cioè di una **piattaforma relazionale** tra le persone in interazione" (Franti, Salonia, 1979 : 31).

La conoscenza, a scuola, procede attraverso modalità interattive di costruzione di conversazioni, discorsi, discussioni e argomentazioni per la condivisione dei significati attraverso la socializzazione delle esperienze e degli apprendimenti (Cfr. Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1991).

Il carattere fondamentale della **dimensione relazionale** è l'asimmetria: l'insegnamento costituisce una **relazione** asimmetrica, gestita e governata dal docente che ha la responsabilità della strutturazione del **contesto comunicativo** e della costruzione dell'esperienza di apprendimento. (Più l'alunno è giovane maggiore è lo iato, durante la sua crescita il dislivello deve progressivamente ridursi).

La quasi totalità delle **relazioni comunicative**, in classe, (docenti - allievi, allievi - allievi) avviene all'interno di un gruppo: a) di **apprendimento** (nei momenti formalizzati: lezioni, interrogazioni, interventi individualizzati,...); b) **amicale** nei momenti informali (**scambi** liberi in diverse situazioni). Compito dell'insegnante è quello della gestione delle diverse situazioni senza occupare troppo lo **spazio comunicativo**, ma facendo in modo che siano valorizzati tutti gli interventi e che ciascuno si senta a

suo agio. L'insegnante, che sa giocare il ruolo del "regista", quindi, è attento nel catturare e coinvolgere l'attenzione, evita di dare spiegazioni eccessive per non interrompere itinerari di ricerca personali (ma è presente come supporto), incoraggia nella esposizione di punti di vista diversi, ecc... In estrema sintesi: è capace di motivare l'alunno verso l'apprendimento.

La **motivazione** (nelle diverse forme che può assumere nel processo di insegnamento/apprendimento), è **indispensabile** per il conseguimento della performance prevista. Il <<[comportamento del docente](#)>> è determinante nel creare le condizioni promotive affinché si attivino meccanismi motivazionali (Cfr. Petracchi, 1990: 161-188) che consentano un positivo approccio con il sapere. Nella relazione scolastica infatti è sempre presente la cultura come sapere organizzato.

Unità 5 – La flessibilità come principio chiave

INTRODUZIONE

In questa unità evidenzieremo come la qualità delle scelte organizzative, metodologiche e relazionali sia da leggere in relazione allo specifico contesto didattico entro cui avvengono.

Entro una visione professionale del **ruolo docente**, non burocratica, che riconosca le peculiarità della relazione educativa e della sua gestione in "tempo reale", la **valutazione** non può che centrarsi sull'**azione di insegnamento**, in quanto strumento di regolazione del processo formativo.

Ciò che qualifica l'insegnante è la **capacità di riflettere e modificare** costantemente **la propria strategia educativa** in rapporto a specifici contesti relazionali; conseguentemente, la **valutazione** può rappresentare uno strumento utilissimo per passare dall'esperienza vissuta all'esperienza riflessa, per acquisire quella "**metaprofessionalità**" che qualifica la funzione docente (Schon, 1993).

In coerenza con il principio di <<[flessibilità](#)>>, il valore da attribuire alle azioni del **docente** richiede di essere apprezzato non in termini assoluti, ma in relazione alle caratteristiche peculiari dei contesti d'azione.

In particolare si propongono quattro parametri in base a cui apprezzare contestualmente l'efficacia dell'**azione di insegnamento** in rapporto alle condizioni di operatività in cui si colloca:

- **significativa** in rapporto al contenuto di insegnamento a cui si riferisce;
- **adeguata** in rapporto ai soggetti di apprendimento a cui si rivolge;
- **congruente** in rapporto alle intenzioni didattiche del **docente**;
- **coerente** in rapporto alle scelte collegiali assunte a livello di gruppo di insegnamento e di scuola.

Le **scelte** organizzative, metodologiche, relazionali che caratterizzano l'**azione di insegnamento** vanno, pertanto, lette in rapporto ai parametri indicati, alla ricerca non dell'azione di insegnamento ideale, ma dell'**azione di insegnamento più funzionale** ad uno specifico contesto e a determinati scopi.

Riepilogo

In questo modulo abbiamo ricostruito le componenti chiave dell'azione didattica e gli aspetti situazionali in base a cui valutare la loro efficacia.

BIBLIOGRAFIA

Modulo 1

- J. M. Barbier, *La valutazione del processo formativo*, Torino, Loescher, 1989.
- P. Calidoni, *Didattica come sapere professionale*, Brescia, La Scuola, 2000.
- A. Cenerini, R. Drago (a cura di), *Insegnanti professionisti*, Trento, Erickson, 2001.
- E. Damiano, *L'azione didattica*, Roma, Armando, 1993.
- G. C. De Martin (a cura di), *La valutazione del personale della scuola*, Milano, Franco Angeli, Quaderni ARAN n. 6, 1997.
- F. Frabboni, *Didattica generale*, Milano, Bruno Mondadori, 1999.
- C. Laneve, *Elementi di didattica generale*, Brescia, La Scuola, 1998.
- M. Lichtner, *La qualità delle azioni formative*, Milano, Franco Angeli, 1999.
- R. Maragliano, *Manuale di didattica multimediale*, Roma, Laterza, 1994.
- M. Mariani, *Valutare gli insegnanti*, Brescia, La Scuola, 1991.
- U. Margiotta (a cura di), *L'insegnante di qualità*, Roma, Armando, 1999.
- D. Nevo, La valutazione come dialogo tra le parti: un possibile contributo della valutazione al miglioramento della scuola, in *Prospects*, vol. XXVIII, n. 1, marzo 1998, (trad. it. a cura di Francesco Tadini), distribuito tra i materiali del convegno "Guidare la scuola e valutare i risultati", Bergamo, 9-10 novembre 2000.
- L. Rosati, *Didattica, Il senso e i luoghi*, Roma, Anicia, 1995.
- C. Scurati, *Realtà e forme dell'insegnamento*, Brescia, La Scuola, 1990.
- C. Scurati (a cura di), *Valutare gli alunni, gli insegnanti, la scuola*, Brescia, La Scuola, 1993.

Modulo 2

- P. Calidoni, *Didattica come sapere professionale*, Brescia, La Scuola, 2000.
- M. Dutto, "La ricerca degli insegnanti: una questione rimossa e una strada da riaprire", in IRRSAE Sardegna, *Quale ricerca per gli IRRE*, Cagliari, IRRSAE Sardegna, 2000.
- L. Kremer-Hayon, *Teacher Self-evaluation*, Boston, Kluwer, 1993.
- D. A. Schon, *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993.

J. Townshend, "La valutazione del personale docente nei paesi europei", in G.C. De Martin (a cura di), *La valutazione del personale della scuola*, Milano, Angeli, 1997.

Modulo 3

E. Barbieri, *La scuola dell'autonomia*, Firenze, Giunti, 1999.

I. Bassotto, S. Magon, N. Rapelli, V. Vitali, *I percorsi dell'autonomia*, Milano, CETEM, 2000.

N. Bennett, *Stili di insegnamento e progresso scolastico*, Roma, Armando, 1981.

G. Bertagna, P. Cattaneo, *Progetto educativo di Istituto e carta dei servizi*, Brescia, La Scuola, 1996.

F. Butera (a cura di), *Il libro verde della pubblica istruzione*, Milano, Angeli, 1999.

G. Cerini, D. Cristanini (a cura di), *A scuola di autonomia*, Napoli, Tecnodid, 1999.

G. Cerini, *L'autonomia scolastica: uno scenario in evoluzione*, Pisa, Edizioni ETS, 2000.

E. Compagnoni (a cura di), *Comunicazione e linguaggio nella scuola materna*, Quaderno IRRSAE n. 15, Milano, IRRSAE Lombardia, 1987.

E. Compagnoni - M. Zirilli, *Relazione e comunicazione nel linguaggio infantile*, Milano, Mursia, 1989.

F. Dussault, *L'analisi dell'insegnamento*, Roma, Armando, 1973.

I. Fiorin - D. Cristanini (a cura di) "Le parole dell'autonomia", Torino, Petrini, 1999.

D. Francescato - S. Cudini -A. Putton, *Star bene a scuola*, Roma, NIS, 1986.

H. Franta, A. R. Colasanti, *L'arte dell'incoraggiamento*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1991.

T. Gordon, *Insegnanti efficaci*, Teramo, Giunti e Lisciani, 1991.

R. Iosa, *Fare autonomia*, Milano, Mursia, 1999.

L. Lumbelli (a cura di), *Pedagogia della comunicazione verbale*, Milano, Angeli, 1994 (6^a ed.).

F. Orietti (a cura di), *Comunicare nella vita quotidiana*, Bologna, Il Mulino, 1983.

F. Peroni, *La comunicazione. Teorie, concetti, modelli*, Milano, Documento OPPI n. 67, 1995.

C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zuccheromaglio, *Discutendo si impara*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1991.

- P. Romei, *Autonomia e progettualità*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.
- P. Romei, *Guarire dal "mal di scuola"*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.
- L. Ruggiu, *Dizionario critico dell'autonomia scolastica*, Roma, Carocci, 2000.
- A. Valentino, *Il Piano dell'Offerta Formativa*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.
- P. Watzlawich - J.H. Beavin - D.D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971 (ed. or. 1967).

Modulo 4

- C. Amplatz, *La comunicazione in aula*, Ferrara, Tecomproject.
- G. Ballanti, *Analisi e modificazione del comportamento insegnante*, Teramo, Giunti e Lisciani, 1979.
- E. Becchi, "Introduzione", in E. Amidon, E. Hunter, *L'interazione verbale nella scuola*, Milano, Angeli, 1971.
- E. Becchi, A. Bondioli, *La giornata educativa nella scuola dell'infanzia*, Bergamo, Edizioni Junior, 1993.
- D. Bertocchi, M. L. Ceragioli, "La comunicazione a scuola", in M.L. Ceragioli (a cura di), *L'indirizzo linguistico*, Milano, IRRSAE Lombardia.
- A. Calvani, *Elementi di didattica*, Roma, Carocci, 2000.
- A. Carli (a cura di), *Stili comunicativi in classe*, Milano, Franco Angeli, 1996.
- M. Castoldi, *Efficacia dell'insegnamento: percorsi e strumenti per l'autovalutazione*, Milano, Franco Angeli.
- G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola*, Napoli, Tecnodid, 2001 (voce "Spazi" e "Tempi").
- E. Damiano, *L'azione didattica*, Brescia, La Scuola, 1993.
- R. Di Nubila, *La comunicazione nel lavoro di gruppo*, Ferrara, Tecomproject.

H. Franta - A. R. Colasanti, *L'arte dell'incoraggiamento*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1991.

L. Galliani et alii, *Tecnologie della comunicazione educativa*, Ferrara, Tecomproject, 1997.

L. Genovese - S. Kanizsa (a cura di), *Manuale della gestione della classe*, Milano, Franco Angeli, 1998.

R. Mastromarino, *L'azione didattica*, Roma, Armando, 1993.

M. Pellerey, *Progettazione didattica*, Torino, SEI, 1983.

C. Pontecorvo - A. M. Ajello - C. Zucchermaglio, *Discutendo si impara*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1991.

* I contenuti affrontati in questo modulo riprendono alcuni materiali del volume *Efficacia dell'insegnamento: percorsi e strumenti per l'autovalutazione*, in corso di pubblicazione da parte dell'IRRE Lombardia. Un particolare ringraziamento va a Patrizia Neri, autrice del secondo capitolo "Valutare cosa? L'azione di insegnamento come oggetto problematico".