



1

Gennaio 2025

New perspectives for teacher training: peer training through observation-reflection processes

Nuove prospettive per la formazione degli insegnanti: la formazione tra pari attraverso processi di osservazione-riflessione

Anna Maria Ciraci

Università degli Studi Roma Tre

annamaria.ciraci@uniroma3.it

DOI: https://doi.org/10.14668/QTimes_17110

ABSTRACT

International literature has long argued that the most effective programs for initial and in-service teacher training are those that involve them in cyclical processes of action and reflection. This involves moving from a delivery-transmission type of training to forms that involve strong interaction between the subjects involved and full immersion in real contexts. At the same time, in order to intervene in everyday contexts, it is necessary to provide teachers with the essential skills to observe, describe, analyze, reflect, and develop controlled intervention plans for problem solving. Teachers today are required to be able to manage a multidimensional process that requires a combination of disciplinary, methodological-didactic, communicative-relational, organizational, reflective, and research skills.

Keywords: Teacher training, Teachers' skills, Teachers' research skills.

RIASSUNTO

Da tempo nella letteratura internazionale si sostiene che i programmi più efficaci per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti siano quelli che li coinvolgono in processi ciclici di azione e riflessione. Si tratta di passare da una formazione di tipo erogativo-trasmissivo a forme che prevedono una forte interazione tra i soggetti coinvolti e una full immersion in contesti reali. Nello stesso tempo, per intervenire nei contesti quotidiani, si impone la necessità di fornire agli insegnanti le competenze indispensabili per osservare, descrivere, analizzare, riflettere, sviluppare piani di intervento controllato per la soluzione dei problemi. Agli insegnanti oggi è richiesto di saper gestire un processo multidimensionale che necessita della combinazione di competenze disciplinari, metodologico-didattiche, comunicativo-relazionali, organizzative, riflessive e di ricerca.

Parole chiave: Formazione degli insegnanti, Competenze degli insegnanti, Competenze di ricerca degli insegnanti.

1. INTRODUZIONE

Lo sviluppo delle competenze dei docenti è considerato, a livello internazionale, l'iniziativa di politica educativa che presenta la maggiore probabilità di miglioramento della qualità dell'istruzione. In particolare, nel nostro paese, dove gli insegnanti hanno avuto per lungo tempo una preparazione professionale curvata quasi unicamente su conoscenze di tipo disciplinare, si impone la necessità di fornire loro la strumentazione conoscitiva e procedurale opportuna per l'esercizio di una professione che diviene sempre più complessa e articolata in quanto rispecchia i molteplici problemi sociali, considerati in prospettiva inclusiva, in cui la formazione ha luogo. A fronte dei rapidi cambiamenti socioculturali e normativi che hanno investito la scuola in epoca recente, agli insegnanti è infatti richiesto di saper gestire un processo multidimensionale e multilivello che necessita della combinazione di competenze disciplinari, metodologico-didattiche, comunicativo-relazionali, organizzative, riflessive e di ricerca. Non a caso, da tempo, nella letteratura internazionale si ritiene che i programmi più efficaci per lo sviluppo professionale degli insegnanti siano quelli che li coinvolgono in processi ciclici di azione e riflessione, eventualmente mediati dall'aiuto di colleghi o di esperti dai quali ricevere il *feedback* necessario per riorientare la pratica quotidiana in classe. È sulla base dell'alternanza e della dialettica *teoria/pratica* che prendono forma e si costruiscono le competenze dell'insegnante professionista.

L'obiettivo dello studio qui presentato consiste nell'arrivare a delineare, a partire da un preciso profilo professionale, nuove modalità formative degli insegnanti fondate su una connessione tra riflessività teorica e pratica in situazione e in cui l'attività di osservazione tra pari rappresenta il principale dispositivo in grado di fornire le informazioni necessarie per intervenire efficacemente nelle realtà educative.

2. LA FASE DI AVVIO ALLA PROFESSIONE DOCENTE NELLA LEGISLAZIONE ITALIANA

È importante accennare al fatto che in Italia il Decreto Ministeriale n. 850 del 27/10/2015¹, emanato ai sensi della Legge 107/2015², per il periodo di formazione e prova del docente neoassunto fa esplicito riferimento all'attività di osservazione in classe come modalità formativa privilegiata. Come sappiamo, all'inizio di ogni anno scolastico il dirigente, sentito il parere del collegio dei docenti, designa uno o più docenti con il compito di svolgere le funzioni di tutor per i docenti neoassunti in servizio presso l'istituto (D.M. 850, art. 12, comma 1). Il Decreto, nell'articolo 9 (*Peer to peer – formazione tra pari*), prevede che “l'attività di osservazione in classe, svolta dal docente neoassunto e dal docente tutor, sia finalizzata al miglioramento delle pratiche didattiche e alla riflessione condivisa sugli aspetti salienti dell'azione di insegnamento. L'osservazione è focalizzata sulle modalità di conduzione delle attività e delle lezioni, sul sostegno alle motivazioni degli allievi, sulla costruzione di climi positivi e motivanti, sulle modalità di verifica formativa degli apprendimenti” (art.9, comma 1). Le sequenze di osservazione “sono oggetto di progettazione preventiva e di successivo confronto e rielaborazione con il docente tutor e sono oggetto di specifica relazione da parte del docente neoassunto” (art.9, comma 2). Mentre nell'articolo 12 (*Docente tutor*) vengono descritte le funzioni del docente tutor che “accoglie il neoassunto nella comunità professionale, favorisce la sua partecipazione ai diversi momenti della vita collegiale della scuola ed esercita ogni utile forma di ascolto, consulenza e collaborazione per migliorare la qualità e l'efficacia dell'insegnamento. La funzione di tutor si esplica altresì nella predisposizione di momenti di reciproca osservazione in classe di cui all'articolo 9. La collaborazione può esplicarsi anche nella elaborazione, sperimentazione, validazione di risorse didattiche e unità di apprendimento” (art.12, comma 4).

3. DAL PROFILO PROFESSIONALE DELL'INSEGNANTE ALLE MODALITÀ FORMATIVE

3.1 Bisogni formativi degli insegnanti e profilo professionale

Per realizzare una efficace formazione degli insegnanti, occorre prioritariamente esplicitarne il profilo professionale, ovvero quali sono le principali competenze che essi dovrebbero possedere nella *knowledge society* e in una Europa che aspira ad avere in essa un ruolo rilevante.

L'individuazione e la descrizione delle competenze degli insegnanti può, però, essere avviata solo se si parte dalla consapevolezza che l'insegnamento rappresenta un processo complesso, impegnativo nella pratica quotidiana, non facilmente rilevabile mediante formule lineari, storicamente determinate e perlopiù soggette alle influenze culturali, politiche e sociali che caratterizzano ogni fase storica. Può essere utile, quindi, in questa prospettiva, tenere presenti alcuni importanti riferimenti scientifici, il primo dei quali è rappresentato dallo schema in cui Aldo Visalberghi (1978) articola le diverse scienze dell'educazione: *il settore psicologico*, che riguarda la conoscenza dell'allievo nella dimensione cognitiva e socio-affettiva; *il settore sociologico*, che affronta il rapporto scuola-società;

¹ D.M. 27 ottobre 2015 n. 850, *Obiettivi, modalità di valutazione del grado di raggiungimento degli stessi, attività formative e criteri per la valutazione del personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova, ai sensi dell'articolo 1, comma 118, della legge 13 luglio 2015, n.107.*

² LEGGE 13 luglio 2015 n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*

il settore metodologico-didattico, che tratta dei mezzi, metodi e strumenti dell'educazione; *il settore dei contenuti*, che riguarda, infine, l'analisi delle discipline d'insegnamento e della conoscenza in generale. Un secondo riferimento ha origine dal *Processo di Bologna* che introduce, tra le competenze degli insegnanti, quelle proprie della *dimensione della ricerca* (Niemi, 2007). Tale dimensione comporta una accurata conoscenza dei più recenti risultati della ricerca scientifica relativi alle materie di insegnamento a scuola al fine di acquisire modalità più efficaci con cui promuovere l'apprendimento degli allievi. Se si vuole che l'insegnamento abbia uno *status* professionale elevato, i *curricula* di formazione degli insegnanti dovrebbero, pertanto, avere un orientamento non solo *fondato sulla ricerca*, ma anche *informato da essa* (Ciraci, 2022).

Da diverse indagini internazionali emerge che, in quasi tutti i paesi dell'Unione, nonostante un investimento finanziario consistente per la formazione continua degli insegnanti, le attività proposte non risultano particolarmente efficaci (OECD, 2009, 2014). Le università italiane, in particolare, non sempre sono apparse pronte a rendere i propri interventi formativi funzionali ai reali bisogni professionali degli insegnanti. Le ragioni possono ricondursi, principalmente, sia all'eccessiva enfasi attribuita alla dimensione pedagogica rispetto a quella culturale in senso più ampio, sia all'offerta di insegnamenti che, a fronte di un forte impianto accademico, non contemplano ricadute in ambito scolastico, sia infine alla scarsa attenzione alla gestione didattica dei contenuti disciplinari. L'assetto parcellizzato dell'insegnamento delle discipline e la limitata presenza, in tali *curricula*, di insegnamenti di didattica disciplinare, per certi aspetti ci riportano ancora, sul piano organizzativo, ad un'idea gentiliana dell'insegnamento (Ciraci, 2014). Emerge, inoltre, che gli insegnanti affrontano, durante le attività di formazione professionale, argomenti in relazione ai quali solo basse percentuali, tra loro, avevano espresso un bisogno formativo. Al contrario, in pochi hanno riferito di aver affrontato argomenti per i quali alte percentuali di insegnanti avevano espresso un bisogno formativo elevato o moderato. "Chi" definisce, dunque, i bisogni formativi degli insegnanti? In Europa i sistemi educativi definiscono i bisogni in modi differenti. Nella maggior parte dei sistemi europei sono le autorità scolastiche superiori che delineano le priorità politiche per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Spesso, però, le autorità superiori non sono adeguatamente informate sui loro reali bisogni formativi e sulle priorità necessarie per il loro sviluppo professionale, priorità che sarebbero più facilmente individuabili prestando maggiore attenzione ai feedback che possono arrivare degli insegnanti stessi. Se gli approcci unicamente "dal basso" non rappresentano necessariamente la risposta, dando sempre più voce agli insegnanti e alle loro scuole durante questo processo si potrebbero inquadrare in modo più efficace, coniugandoli, i bisogni reali e i bisogni percepiti (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2018). Sarebbe comunque auspicabile un riallineamento tra ciò che viene offerto e ciò che gli insegnanti considerano necessario.

3.2 *L'insegnante professionista riflessivo*

Nella letteratura internazionale si è oramai consolidata da tempo la convinzione che l'insegnamento debba essere inteso essenzialmente come "organizzazione di situazioni di apprendimento" e l'attenzione si è da tempo spostata sulla necessità di sviluppare specifiche "competenze professionali" (Altet, 1996). L'idea di questa nuova epistemologia della pratica professionale può essere riassunta nella proposta del "professionista riflessivo" (Schön, 1983; Mezirow, 1991). Si tratta di un'impostazione che cerca di capire come i professionisti affrontino quelle situazioni che sono impossibili da risolvere soltanto in termini tecnici, come ad esempio l'insegnamento, caratterizzate

dalla necessità di agire in situazioni incerte, peculiari e nelle quali vi sono conflitti di valore. Gli insegnanti sono quotidianamente immersi in attività di diversa natura, a volte non codificabili e in continua trasformazione. Insegnare vuol dire, spesso, “agire nell’urgenza, decidere nell’incertezza” e l’esercizio della competenza professionale passa attraverso operazioni mentali complesse, sottese da schemi di pensiero (Perrenoud, 1996, 2001), quelli che permettono di determinare (più o meno coscientemente e rapidamente) e di realizzare (più o meno efficacemente) un’azione relativamente adatta alla situazione. In sintesi, l’insegnante professionista è detentore di “saperi professionali”, di “schemi d’azione” che gli consentono di attivare i propri saperi in situazioni specifiche, di “attitudini” fondamentali per l’esercizio dell’insegnamento (gestione delle proprie emozioni, apertura alla collaborazione, ecc.). Sono proprio questi saperi, schemi di azione e attitudini che dovrebbero andare a costituire le “competenze professionali” dell’insegnante esperto, competenze che con la loro valenza cognitiva, pratica e affettiva permettono la formazione dell’articolato e multiforme profilo dell’“insegnante professionista” (Schön, 1983). L’insegnante professionista è quindi un insegnante esperto in grado di riflettere criticamente sulle proprie pratiche per trovare nuove e appropriate strategie per risolvere le situazioni problematiche che gli si presentano durante l’ordinaria situazione lavorativa.

Come mostrato da un’ampia letteratura internazionale (Altet, 2010; Domenici, 2009; Perrenoud, 2001; Mezirow, 1991; Schön, 1983), per gli insegnanti professionisti è indispensabile non già possedere un certo repertorio di tecniche e di linee precodificate di azione ma sviluppare, all’interno di una strategia di intervento flessibile, la capacità di cogliere il profilo originale delle situazioni contingenti e mettere in gioco quella “capacità diagnostica” che consente di “sentire” le situazioni fattuali, di differenziarle e modificarle. Sulla falsariga di Garroni (2010) si potrebbe dire che la creatività degli insegnanti ha il suo baricentro nella loro *facoltà di giudizio*. Il pensiero creativo è infatti caratterizzato dalla abilità di trovare molteplici soluzioni diverse a problemi che ammettono più soluzioni e rappresenta una risorsa nelle strategie di problem solving. Se la *creatività* può essere intesa come una procedura adattiva determinata dalla necessità e caratterizzata dalla elaborazione di soluzioni originali e non prefissate (Garroni, 2010), quella che Schön chiama “riflessione nel corso dell’azione” può essere considerata la componente creativa nei professionisti del futuro (Domenici, Biasi & Ciraci, 2014). Tutto ciò, pertanto, richiede il passaggio da una formazione degli insegnanti di tipo erogativo-trasmissivo a una formazione che preveda una forte interazione tra i soggetti coinvolti e una *full immersion* in contesti reali, che preveda l’attitudine a riflettere criticamente sulle proprie prassi didattiche insieme a colleghi o esperti esterni, che preveda l’abitudine a risolvere un problema con il supporto del gruppo e la disponibilità a farsi osservare per ricevere un suggerimento orientativo. Le metodologie formali e tradizionali di formazione, ancora largamente utilizzate in quasi tutti i sistemi di formazione degli insegnanti, potrebbero proficuamente convivere con metodologie innovative maggiormente basate su forme collaborative tra pari, meno rigide e più focalizzate, invece, sul coinvolgimento e sul protagonismo degli insegnanti “sul campo” (Hattie, 2009; 2012). Insegnanti che diventano, in questo modo, co-costruttori del proprio percorso di formazione.

4. NUOVE PROSPETTIVE PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI. LA FORMAZIONE TRA PARI ATTRAVERSO PROCESSI DI OSSERVAZIONE-RIFLESSIONE

4.1 *Dal Microteaching al Lesson Study giapponese*

Lo sviluppo professionale continuo, ovvero la formazione in servizio degli insegnanti, ha acquisito negli ultimi anni una posizione centrale nel dibattito delle politiche educative internazionali ed è considerato un obbligo nella maggioranza dei paesi europei. In molti Stati sono previsti piani di sviluppo professionale per tutto il personale scolastico e si impiegano tempo e denaro nell'organizzazione di seminari, stage, conferenze e percorsi di formazione. Ma quali sono le modalità formative più efficaci per lo sviluppo professionale degli insegnanti?

Da tempo nella letteratura internazionale si ritiene che i programmi più efficaci siano quelli che coinvolgono gli insegnanti in processi ciclici di azione e riflessione, eventualmente mediati dall'aiuto di colleghi o di esperti dai quali ricevere il *feedback* necessario per riorientare la pratica quotidiana in classe. In particolare, sullo sfondo dei molti modelli e strategie per lo sviluppo professionale dei docenti proposti negli ultimi anni c'è il *Microteaching* (Allen, 1967).

Per *microteaching* si intende uno “strumento di apprendimento professionale per gli insegnanti, un addestramento pratico per la conduzione della classe [...] centrato sulla modalità di azione di chi apprende” (Postic, 1984) ed è volto a ridurre il divario tra la preparazione teorica e pratica didattica. Il *Microteaching*, che nasce come pratica formativa per gli insegnanti e come strumento per la ricerca pedagogica, si avvale della mediazione tecnologica costituita dalla videoregistrazione di unità di apprendimento o brevi lezioni, realizzate in situazioni reali o simulate (Isidori, 2003). Sostanzialmente consiste nel presentare ad un gruppo ridotto di insegnanti una situazione di insegnamento di breve durata (microlezione) (Felisatti & Tonegato, 2012) in cui si interviene applicando la metodologia didattica ritenuta più idonea. La breve sessione di insegnamento è monitorata dai formatori che utilizzano come strumento la registrazione video. Successivamente si passa alla fase di riflessione critica in cui la video lezione viene analizzata sempre con l'aiuto di un supervisore-formatore. Alla luce dei feedback ricevuti e attraverso il monitoraggio del conduttore della sessione di *microteaching*, vengono apportate le eventuali modifiche e ripianificato, dove necessario, l'intervento didattico. Poi si procederà alla riproposizione della lezione revisionata e ad una nuova analisi. L'analisi della nuova videoregistrazione è il momento più importante perché mira a verificare i cambiamenti intervenuti. L'obiettivo di fondo di questa metodologia consiste nel fornire agli insegnanti in formazione elementi per un'analisi delle proprie pratiche didattiche al fine di riflettere sulle tecniche e le abilità indispensabili per lo svolgimento della professione (Allen & Romney, 1974).

Recentemente, uno dei modelli di sviluppo professionale che si sta diffondendo a livello mondiale e che sta avendo, almeno dal punto di vista teorico, un certo seguito in Italia, è il giapponese *Jugyokenkyu*, noto nel mondo occidentale come *Lesson study* (Stigler & Hiebert, 1999; Lewis, 2002; Lewis *et al.*, 2012; Bartolini Bussi & Ramploud, 2018). Si tratta di un modello di sviluppo professionale radicato da tempo nella tradizione scolastica orientale che si realizza in gruppo su lezioni condotte dal vivo: gli insegnanti lavorano assieme per la progettazione di un'attività didattica, che viene poi esaminata nella sua applicazione. Il *lesson study*, a differenza del *microteaching*, non ha tanto lo scopo di studiare una lezione per ottenere migliori performance attraverso una ripianificazione dell'intervento didattico, quanto, piuttosto, quello di accrescere la professionalità degli insegnanti attraverso la riflessione su “lezioni di ricerca” pianificate, costruite e osservate in

gruppo. Nel *lesson study*, infatti, si lavora assieme per analizzare, nello specifico, la progettazione e la presentazione di una lezione, chiamata “lezione di ricerca” (*research lesson*) e ottenere un impatto sulla pratica professionale tale da migliorare sia i risultati individuali, sia quelli collettivi (Calvani *et al.*, 2013). A differenza del *microteaching* che punta all’osservazione del comportamento di un insegnante in classe, il focus del *lesson study* è sulla pianificazione della lezione in gruppo che uno degli insegnanti svolge poi pubblicamente nella sua classe. Conclusa la lezione, gli osservatori esterni insieme al docente che l’ha condotta stendono un rapporto su quanto osservato. L’aspetto più interessante è dato dal fatto che l’osservazione è centrata non sulla performance del docente ma sulle reazioni degli allievi, su come interagiscono, apprendono e partecipano, piuttosto che su che cosa essi abbiano imparato. Da tempo, infatti, si ritiene che per sviluppare *expertise* i programmi di formazione degli insegnanti devono concentrare l’attenzione sulla dinamica insegnante-allievo: “la massima probabilità di raggiungere alti livelli di apprendimento si ha quando sia l’insegnamento sia l’apprendimento sono resi visibili” (Hattie, 2009, p.18). Se, dunque, le strategie proposte non consentono di raggiungere i risultati attesi, si procede alla modifica collettiva del piano della lezione. Nell’ottica giapponese non è contemplato il fatto che il docente possa aver sbagliato ma semmai che il gruppo di lavoro non abbia adeguatamente sviluppato la progettazione della lezione, e allora si ricomincia. In tal caso, un secondo insegnante svolgerà la lezione seguendo la nuova progettazione e gli altri andranno ancora ad osservare. Seguirà poi un altro momento per il confronto e la discussione e così via. Il lavoro su una lezione di ricerca implica generalmente da dieci a quindici ore di incontri di gruppo e si sviluppa su un periodo da tre a quattro settimane, con due insegnamenti settimanali a distanza di pochi giorni (Fernandez, 2010).

Ci si è chiesto come mai il *lesson study* abbia generato un interesse tanto diffuso in Italia dove i presupposti culturali, ma anche teorico-didattici, sono completamente diversi. Probabilmente la ragione va ricercata nella apertura, innescata dalla recente legge 107/2015 (art. 1, comma 124), ad un lavoro collegiale e di osservazione in aula, inusuale finora nelle nostre scuole dove l’insegnante è stato osservato da altri soltanto in situazioni di controllo e/o di valutazione.

4.2 Altri modelli di sviluppo professionale: *Instructional Rounds* e *Learning Walks*

Negli ultimi anni si sono sviluppati, soprattutto negli USA, diversi modelli di sviluppo professionale, come l’*Instructional Rounds* e il *Learning Walks*, fondati su una forte interazione tra i soggetti coinvolti e su processi di osservazione di contesti reali.

L’*Instructional Rounds* (City *et al.*, 2009) è una modalità formativa nata nella facoltà di Harvard e adattata all’educazione dal campo della medicina. Si basa sulla osservazione delle classi del mondo reale con l’obiettivo di risolvere problemi comuni e migliorare la pratica didattica. Scuole e distretti inviano team che collaboreranno per migliorare l’istruzione al loro ritorno a casa. I team scolastici e distrettuali includono tutte le componenti del personale scolastico e del personale distrettuale: presidi, insegnanti, direttori di dipartimento, coordinatori, specialisti di curriculum, sovrintendenti, principali funzionari scolastici, dirigenti sindacali. I partecipanti svolgono il lavoro preliminare di pianificazione in gruppo all’interno del campus, poi svolgono un’osservazione in classe presso le scuole locali e, alla fine, devono realizzare un saggio di gruppo. Gli obiettivi formativi previsti dal protocollo, mirati soprattutto a implementare la capacità di osservazione, sono: comprendere l’aspetto didattico di una lezione, imparare a focalizzare l’attenzione sull’apprendimento; individuare gli elementi di una scuola o di un sistema che possano supportare il miglioramento continuo; imparare

ad osservare in modo collaborativo le lezioni in aula; sviluppare idee e progetti per il miglioramento continuo; personalizzare la pratica dei round nel proprio contesto; generare una teoria esplicativa dell'azione; sviluppare un piano d'azione per collegare i cicli di istruzione con le altre strutture di apprendimento professionale³.

Anche le *Learning walks* (passeggiate di apprendimento) (Fisher & Frey, 2014; Scott, 2018) si basano sull'osservazione delle classi reali. Si formano gruppi di 2-4 insegnanti che visitano più classi della propria scuola, si stabilisce il focus della "passeggiata" in base agli obiettivi / bisogni dei gruppi di insegnanti e in linea con le priorità della scuola / del gruppo (ad esempio, monitorare l'efficacia di una strategia di alfabetizzazione a livello scolastico). Le visite sono brevi e seguite da un breve rapporto da stilare immediatamente dopo l'osservazione (spesso fuori dalla classe visitata), poi vi è un resoconto finale e un feedback per condividere i risultati formalmente o informalmente, come concordato, con i partecipanti e con l'intera scuola, per riflettere sulle osservazioni in relazione alla propria pratica. Si ritiene che questa modalità formativa possa: aumentare la consapevolezza delle proprie pratiche da parte degli insegnanti all'interno della loro scuola e quindi aumentare il senso di responsabilità della scuola intera; incoraggiare il miglioramento attraverso la condivisione delle pratiche; supportare gli insegnanti nell'implementazione di pratiche efficaci osservate in altre classi.

5. I PROCESSI DI OSSERVAZIONE-RIFLESSIONE

Tuttavia, il passaggio da una formazione dei docenti di tipo erogativo-trasmissivo a una formazione che preveda una forte interazione tra i soggetti coinvolti e una *full immersion* in contesti reali non è semplice in quanto richiede non solo la disponibilità a farsi osservare ma, soprattutto, il "saper osservare" (Ciraci, 2019).

L'osservazione è una forma di rilevazione di informazioni finalizzata all'esplorazione/conoscenza di un determinato fenomeno e consiste nella descrizione, il più possibile fedele e completa, delle caratteristiche di un particolare evento o situazione e delle condizioni in cui si verifica (Braga & Tosi, 1995). L'osservazione, infatti, è utile soprattutto quando si vogliono studiare dei fenomeni all'interno del contesto in cui avvengono. L'osservazione scientifica viene definita "sistematica" per distinguerla dall'attività di osservazione che ciascuno di noi compie nella vita quotidiana, dove comunemente le cose e i fatti si "vedono" accidentalmente e si "guardano" intenzionalmente ma raramente si "osservano" con finalità precise. Osservare sistematicamente significa procedere sulla base di obiettivi ben definiti prioritariamente, a volte sapendo già quali elementi in particolare ci interessa cogliere nella realtà considerata allo scopo di comprenderla. Questo significa operare una selezione, mettere in luce alcuni comportamenti o caratteristiche di determinati soggetti, scegliendoli nell'insieme infinito dei comportamenti e delle caratteristiche osservabili relative a quei soggetti, ponendoli in relazione tra di loro in un quadro coerente e unitario, all'interno del contesto e dell'ambiente in cui tali comportamenti hanno luogo, nella logica di uno studio spazialmente, temporalmente e culturalmente situato (Dilthey 1974; Weber 1958).

Premesso che anche l'osservazione asistematica (o libera) può fornire importanti elementi di conoscenza, si ritiene tuttavia che l'osservazione sistematica sia da privilegiare al fine di assumere

³ Dettagli del programma su: <https://www.gse.harvard.edu/ppe/program/instructional-rounds>

decisioni consapevoli. Quest'ultima, infatti, avvalendosi di strumenti strutturati di raccolta e classificazione delle informazioni (quali le guide o *griglie di osservazione*, che riportano elenchi di comportamenti attesi, le *check list*, utili per controllare la presenza o meno di determinati comportamenti, le *scale di valutazione*, utili per definire l'intensità di determinati caratteri e comportamenti) ed essendo, in genere, guidata da ipotesi insite nella struttura stessa degli strumenti di raccolta e classificazione, può mirare alla qualità "scientifica" del dato, ossia alla sua comparabilità, intersoggettività e riproducibilità (Ciraci, 2019).

6. CONCLUSIONI

Il passaggio ad una formazione degli insegnanti basata su processi di *osservazione-riflessione* sembrerebbe già avviato in Italia con la Legge 107/2015 che prevede, per la formazione in servizio dei docenti di ruolo, attività di "osservazione, studio individuale e riflessione in gruppo, documentazione e rendicontazione". Gli strumenti normativi ci sono, si tratta ora di renderli finalmente operativi nelle nostre classi. È evidente, però, che senza studi metodologici ed esperienza dei processi di ricerca è molto difficile che gli insegnanti interiorizzino un tale orientamento professionale, vale a dire che acquisiscano un atteggiamento analitico e aperto verso il loro lavoro e che siano in grado di trarre conclusioni dalle proprie esperienze e osservazioni. Occorre, quindi, dotare gli insegnanti delle competenze necessarie per poter osservare, descrivere, analizzare le proprie pratiche professionali, oltre che per poter sviluppare piani di intervento controllato per la soluzione dei problemi che si trovano di fronte. Purtroppo, come si sa, le competenze di ricerca degli insegnanti sono state, finora, l'ambito più trascurato sia nella formazione dei docenti che nella pratica scolastica (Ciraci, Isidori & La Rocca, 2021). Nello stesso tempo, occorre anche che gli insegnanti condividano l'idea che la loro professionalità va costruita nell'esperienza e nella pratica sul campo, anche con l'aiuto di un mediatore, in un processo di co-formazione continua (Altet, 1996).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Altet, M. (1996). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants: une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique, in C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.) *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Altet, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation. *Education Sciences & Society*, 1,1, 117-141.
- Allen, D. W. (1967). *Microteaching. A description*. San Francisco: Stanford University Press.
- Allen, D. & Romney, K. (1974). *Analisi dell'insegnamento (Microteaching)*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Bartolini Bussi, C. & Ramploud, A. (2018). *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., Biagioli, R., Maltinti, C., Menichetti, L. & Micheletta, S. (2013). Formarsi nei media: nuovi scenari per la formazione dei maestri in una società digitale. *CQIA Rivista*, 8, 1-17.
- Chiappetta Cajola, L. & Ciraci, A.M. (2018). Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche. Un'indagine empirica sulla efficacia dei corsi di formazione. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 8(2) 2018, 292-329.

- Ciraci, A.M. (2014). La formazione universitaria degli insegnanti “in servizio”: modalità didattiche e ricadute professionali. L’esperienza dell’Università Roma Tre. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, IV, 1, 220-231.
- Ciraci, A.M. (2019). L’attività di osservazione in classe nella fase di avvio alla professione docente. In M. Fiorucci, G. Moretti (a cura di), *Il tutor dei docenti neoassunti* (pp. 61-74). Roma: Roma Tre-Press.
- Ciraci, A.M. (2022). La formazione tra pari e il ruolo della ricerca nello sviluppo professionale continuo degli insegnanti tutor. In M. Fiorucci, G. Moretti (a cura di), *La formazione del tutor dei docenti neoassunti. Una prospettiva ecosistemica* (p. 95-110). Roma: Roma Tre-Press.
- Ciraci, A.M., Isidori, M.V. & La Rocca, C. (2021). Le competenze di ricerca degli insegnanti. Promuovere una didattica fondata sull’evidenza empirica/The teachers’research skills. To promote a teaching founded on the empirical evidence. *L’integrazione scolastica e sociale*, 20 (4), 16-54.
- City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, S. E. & Teitel, L. (2009). *Instructional Rounds in Education. A Network Approach to Improving Teaching and Learning*. Cambridge (MA): Harvard Education Press.
- Dilthey, W. (1974). *Introduzione alle scienze dello spirito*, a cura di G.A. De Toni. Firenze: La Nuova Italia.
- Domenici, G. (2009). *Manuale dell’orientamento e della didattica modulare* (nuova edizione). Roma-Bari: Laterza.
- Domenici, G., Biasi, V. & Ciraci, A.M. (2014). Formazione e-learning degli insegnanti e pensiero creativo. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 189-218.
- Felisatti, E. & Tonegato, P. (2012). Il laboratorio di Microteaching nel Tirocinio online per la formazione iniziale degli insegnanti. *Form@re*, 79.
- Fernández, M.L. (2010). Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 351–362.
- Fisher, D., & Frey, N. (2014). Using teacher learning walks to improve instruction. *Principal Leadership*, 14(5), 58-61.
- Garroni, E. (2010). *Creativita*. Macerata: Quodlibet.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London - New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London - New York: Routledge.
- Isidori, E. (2003). *La formazione degli insegnanti principianti. Problemi e strategie*. Perugia: Morlacchi Editore.
- Lewis, C. (2002). *Lesson Study: A Handbook of Teacher-Led Instructional Change*. Philadelphia, PA: Research for Better Schools, Inc.
- Lewis, C. C., Perry, R. R., Friedkin, S. & Roth, J. R. (2012). Improving teaching does improve teachers. Evidence from Lesson Study. *Journal of teacher education*, 63(5), 368-375.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass (trad.it., Milano: Raffaello Cortina).
- Niemi, H. (2007). *Il processo di Bologna e il curriculum di formazione degli insegnanti*. Conferenza “Sviluppo professionale degli insegnanti per la qualità e l’equità dell’apprendimento permanente”. Lisbona, 27-28 settembre 2007. *Annali della Pubblica Istruzione*, 1-2/2008,

pp.63-65.

OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Paris: OECD (www.oecd.org/).

OECD-TALIS (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD.

Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF.

Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.

Postic, M. (1984). *La relazione educativa*. Roma: Armando.

Schön, D. A. (1983). *The reflexive Practitioner*. New York: Basic Books (trad. it., Bari: Dedalo).

Scott, M. (2018). Learning walks: teacher professional development at one NSW school. *MEd thesis*. Lismore, NSW (Australia): Southern Cross University.

Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: Summit Books.

Visalberghi, A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore.

Weber, M. (1958). *Il metodo delle scienze storico-sociali*. Torino: Einaudi.

Copyright (©) 2025 Anna Maria Ciraci



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Ciraci, A.M. (2025). Nuove prospettive per la formazione degli insegnanti: la formazione tra pari attraverso processi di osservazione-riflessione [New perspectives for teacher training: peer training through observation-reflection processes]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 1, 117-127.

https://doi.org/10.14668/QTimes_17110