

Siped
Società Italiana di Ped
fondata n

La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi

a cura di

*Alessia Bartolini, Federico Batini, Mina De Santis, Marco Milella
Pierluigi Malavasi, Annalisa Morganti, Agnese Rosati
Rosario Salvato, Alessia Signorelli, Moira Sannipoli*

Junior Conference




Pensa
MULTIMEDIA

Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Pierluigi Malavasi

15

La Collana “Società Italiana di Pedagogia” nasce come strumento scientifico editoriale della SIPED. Conterrà Atti di Convegno Nazionali e Internazionali, raccolte di scritture di Summer School e di Seminari, come pure testi prodotti da Gruppi di Lavoro e di ricerca della SIPED.

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Liliana Dozza | Libera Università di Bolzano
Giuseppe Elia | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Felix Etxeberria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
Vanna Iori | Università Cattolica del Sacro Cuore
Pierluigi Malavasi | Università Cattolica del Sacro Cuore
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Loredana Perla | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Simonetta Polenghi | Università Cattolica del Sacro Cuore
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata
Maria Tomarchio | Università degli Studi di Catania
Giuseppe Zago | Università degli Studi di Padova

Comitato di Redazione

Giuseppe Annacontini | Università degli Studi di Foggia
Carla Callegari | Università degli Studi di Padova
Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Claudio Melacarne | Università degli Studi di Siena
Alessandro Vaccarelli | Università degli Studi dell’Aquila
Francesco Magni | Università degli Studi di Bergamo
Andrea Mangiatori | Università degli Studi di Milano-Bicocca
Matteo Morandi | Università degli Studi di Pavia
Alessandra Rosa | Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Iolanda Zollo | Università degli Studi di Salerno

Comitato Editoriale del volume relativo alla Junior Conference

Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Francesca Dello Preite | Università degli Studi di Firenze
Francesco De Maria | Università degli Studi di Firenze
Glenda Galeotti | Università degli Studi di Firenze
Luca Grisolini | Università degli Studi di Firenze
Zoran Lapov | Università degli Studi di Firenze
Silvia Mugnaini | Università degli Studi di Firenze
Giorgia Pasquali | Università degli Studi di Firenze
Jessica Piccardi | Università degli Studi di Firenze
Giada Prisco | Università degli Studi di Firenze

Collana soggetta a peer review

La formazione iniziale e continua degli insegnanti

Relazioni, comunicazione, metodi

a cura di

*Alessia Bartolini, Federico Batini, Mina De Santis,
Marco Milella, Pierluigi Malavasi, Annalisa Morganti,
Agnese Rosati, Rosario Salvato, Alessia Signorelli, Moira Sannipoli*

Junior Conferenze





L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).

L'Utente, nel momento in cui effettua il download dell'opera, accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/de-ed.it>

ISBN volume 979-12-5568-277-6

ISSN collana 2611-1322

PUBBLICATO NEL MESE DI FEBBRAIO 2025

2025 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

Indice

- 9 Massimiliano Marianelli
Prefazione

Panel 1

Infanzia, nidi e scuola, coordinamenti territoriali

- 12 Giulia Barbisoni, Barbara Ciurnelli
Lettura ad alta voce condivisa e sviluppo precoce di abilità cognitive di base nei bambini e delle bambine di scuola dell'infanzia: formazione degli insegnanti ed efficacia del training narrativo
- 19 Elia Carlotti, Sara Chierici
L'impatto della lettura ad alta voce condivisa: percezioni ed esperienze nelle scuole d'infanzia in contesti diversi
- 27 Dorotea Rita Di Carlo
Narrative Inquiry e competenze relazionali nelle attività di tirocinio indiretto nel Corso di specializzazione per le attività di sostegno
- 33 Paolo Di Nicola, Chiara Azzollini
L'influenza del Metodo della Lettura ad Alta Voce Condivisa sul Clima di Classe e sul benessere Socio-Emotivo nella Scuola dell'Infanzia
- 39 Teresa Di Spiridione
La corporeità nell'educazione Zerosei. Formare all'Embodied Cognition per un'Embodied Education
- 45 Sara Gemma, Mjriam Carla Palazzo
Abitare le rel-azioni. Il progetto Scholas "Napoli città educativa"
- 51 Francesco Pizzolorusso
L'ambiente in ottica zerosei tra passato, presente e futuro: una ricerca-formazione per riflettere sull'organizzazione dello spazio e valorizzare il compito progettuale delle figure educative

- 57 Moira Sannipoli
Il coordinamento pedagogico di servizio nello 0-6: visioni di diritto e pratiche di fatto

Panel 2

Minori, servizi socio-educativi, reti di inclusione, prossimità Tra passato e presente

- 65 Rita Baldi
Accoglienza, inclusione, sostegno educativo a minori e famiglie ieri ed oggi
- 71 Gaetana Tiziana Iannone
Una teoria Grounded per le sopravvissute nel Sai. Progettualità educative inclusive da co-costruire
- 77 Marco Milella
In ascolto delle storie dei migranti più giovani: un'esperienza di incontro
- 84 Roberto Passarella
La dimensione sonora nella formazione all'ascolto
- 89 Pamela Prospero, Chiara Tullio
Lettura ad alta voce come traiettoria per lo sviluppo della professionalità docente in direzione inclusiva
- 96 Valeria Rossini
Prossimi e flessibili. Servizi socioeducativi e competenze degli educatori e degli insegnanti
- 104 Elisa Zobbi
Le comunità per minori: coordinate legislative ed entità del fenomeno. Due questioni preliminari

Panel 3 Junior P

Formazione iniziale e continua, relazioni, pratiche e valutazioni

- 110 Elisabetta Fiorello, Martina Albanese
Indagare i livelli di Teoria della Mente degli studenti universitari
- 117 Vincenza Albano
I Serious games nella formazione iniziale dei docenti: una pratica laboratoriale

- 123 Roberta Bonelli
Accompagnamento formativo per lo sviluppo di competenze nei tutor. L'esperienza del Tutorato Formativo dell'Università di Padova
- 130 Sofia Bosatelli
La documentazione pedagogico-didattica come strumento per promuovere lo sviluppo professionale: riflessioni sull'analisi quantitativa
- 137 Ylenia Falzone
ChatGPT nella formazione universitaria: un'indagine sulle percezioni e gli atteggiamenti degli studenti
- 143 Elisa Farina
Dalla formazione iniziale alla formazione in servizio: lo shock di realtà e il transfer problem nella didattica della lingua italiana
- 148 Letizia Ferri
Ricostituire il Corpo docente: proposte di formazione sistemico-relazionali
- 153 Claudia Fredella
Tirocinio tra scuola e territorio: un'opportunità nella formazione iniziale degli insegnanti
- 158 Diego Izzo, Heidi Marazzita
La formazione di insegnanti ed educatori secondo il metodo della lettura ad alta voce condivisa: il modello e la valutazione degli effetti all'interno di "Leggere: Forte!"
- 166 Giulia Lampugnani
La consulenza pedagogica nella scuola Secondaria di Secondo Grado per favorire i processi inclusivi di DSA e BES: un caso-studio
- 172 Laura Landi
Sostenere l'innovazione nella valutazione per cambiare la didattica. La sfida lanciata dall'Ordinanza 172/2020: quale formazione professionale per evitare il rischio di innovazione senza cambiamento?
- 180 Antonella Leone
Realtà aumentata per l'apprendimento: un'indagine esplorativa sulle percezioni e gli atteggiamenti dei futuri insegnanti
- 187 Silvestro Malara
Corpo a corpo con il bambino: strategie e didattiche corporee per la formazione degli educatori 0-6

- 192 Maria Moscato
Promuovere l'inclusione attraverso l'UDL. Una Ricerca-Formazione nella scuola secondaria di primo grado
- 201 Alba Mussini
Middle Management scolastico e benessere comunitario
- 206 Alessandra Natalini, Mara Marini
La formazione degli insegnanti: esplorare l'autoefficacia percepita dei futuri insegnanti nel "culturally responsive teaching"
- 213 Linda Petrucci, Gaia Bonvecchi
Promuovere la competenza ecologica tramite la Lettura Ad Alta Voce Condivisa
- 220 Milena Pomponi
La formazione iniziale e continua dei dirigenti scolastici e degli insegnanti: gli interventi normativi scaturiti in seno al PNRR e la correlazione con la ricerca-formazione
- 225 Agnese Rosati
Formazione insegnanti. Prospettive e memorie
- 232 Irene Dora Maria Scierri
Bisogni formativi della professione docente: indicazioni da un'indagine nazionale

Sostenere l'innovazione nella valutazione per cambiare la didattica. La sfida lanciata dall'Ordinanza 172/2020: quale formazione professionale per evitare il rischio di innovazione senza cambiamento?

Laura Landi

Assegnista di ricerca

Università di Modena e Reggio Emilia

Laura.landi@unimore.it

1. Introduzione

L'Ordinanza Ministeriale 172/2020 (OM172) con le linee guida su come esprimere la valutazione alla scuola primaria a partire da gennaio 2021 è sembrata, sin da subito, avere un duplice scopo: alimentare negli insegnanti una cultura della valutazione e sostenere un mutamento didattico, per migliorare la qualità dell'insegnamento. Si intravedono nel dispositivo le parole di Castoldi sul "effetto trascinarsi che caratterizza il momento valutativo, per cui una modifica in questo settore tende inevitabilmente a riflettersi in cambiamenti sul piano progettuale e didattico" (2009, p. 9). Esplicitare gli obiettivi di apprendimento, dover valutare come gli alunni raggiungono gli stessi sulla base di dimensioni scarsamente considerate nella scuola, tra tutte l'utilizzo di risorse e la tipologia della situazione, costruire degli strumenti per poter osservare questi processi, fornire agli studenti feedback puntuali, sono tutti tasselli di un cambiamento che investe tutti i momenti del fare scuola (Agrusti, 2021; Nigris, Agrusti, 2021).

Ampia letteratura su formati pedagogici e habitus dei docenti conferma come il lavoro dell'insegnante, professionista in azione, si fondi anche su impliciti, di cui spesso il docente non è consapevole (Altet, 2006; Pentucci 2018; Bordieau, 2013). Sono le posture che trasformano inconsapevolmente l'azione didattica e condizionano l'applicazione pratica di ogni percorso sviluppo professionale. Se questi impliciti non emergono, se non cambiano cornice organizzativa e limiti di sistema, il rischio è avere "innovazione senza cambiamento" (Barnes in Russel; Mumby (eds.), 1992).

I cambiamenti imposti da OM172 non solo alla valutazione, ma alla didattica e all'osservazione dei processi di insegnamento ed apprendimento ha fatto sorgere una grande richiesta di formazione. Questa ricerca si fonda su alcuni percorsi formativi costruiti attorno all'ordinanza con e per scuole primarie di 3 città del nord e centro Italia.

Questo contributo si propone di delineare brevemente il disegno di ricerca, gli strumenti utilizzati, alcune idee implicite dei docenti e gli elementi di efficacia delle formazioni. La riflessione metterà in luce delle strategie formative in grado di sostenere "innovazione con cambiamento".

2. Metodologia

Dato che il tema mette insieme aspetti già indagati dalla letteratura con altri legati alle caratteristiche del cambiamento, si è scelta una metodologia mixed-methods (Trincherò, Robasto, 2019) con questionari, focus group, diari di bordo, elaborati prodotti dalle docenti, lesson plan e alcune interviste semi-strutturate, come descritto nel disegno di ricerca presentato in tabella 1.

Domanda di ricerca	Metodologia	Strumenti	Unità di analisi
Quale collegamento esiste tra formati pedagogici ed habitus dei docenti da un lato e modo di accogliere il cambiamento dall'altro? Gli esiti delle formazioni dipendono anche da questi aspetti?	Mixed-Method	Questionario con domande sia chiuse che aperte	Singoli docenti di 4 istituti denominati come: Es1, Es2, Es3, Es4 (132 rispondenti, di cui 99 docenti curricolari)
OM172 vuole produrre cambiamenti sostanziali e duraturi nella valutazione e quindi nella didattica: quali caratteristiche rendono efficace una formazione a sostegno di questi processi?	Qualitativa: Studi di caso, triangolazione.	Osservazioni durante la formazione, focus group, interviste in profondità	2 istituti: Es1 e Es2
	Qualitativa: Studio di caso in ricerca-formazione (R-F)	Osservazioni durante le progettazioni ed in classe, materiali costruiti	2 classi quinte di un istituto: Es1
A che punto siamo dopo 2 anni? Da dove nascono le resistenze all'applicazione dell'Ordinanza? Ci troviamo davanti ad una "innovazione senza cambiamento"?	Qualitativa: studio di caso	Interviste in profondità, con la ripresa di alcune criticità emerse già in fase di formazione e dai focus group	2 istituti: Es1 e Es2

Tab. 1: Disegno di ricerca

Per cercare risposte alla prima domanda di ricerca¹ ed orientare le formazioni è stato somministrato un questionario a insegnanti di 3 istituti comprensivi della regione Emilia-Romagna (tra cui Es1) e 1 direzione didattica della regione Umbria (Es2) nel mese di novembre 2021, prima dell'avvio in Es1 e Es2 dei percorsi di formazione che saranno analizzati. Il questionario è composto da 12 item suddivisi in:

- 1 Quale collegamento esiste tra formati pedagogici ed habitus dei docenti da un lato e modo di accogliere il cambiamento dall'altro? Gli esiti delle formazioni dipendono anche da questi aspetti?

- informazioni anagrafiche (anzianità di servizio, titolo di studio, ruolo ricoperto, discipline insegnate – per gli insegnanti curricolari) – 4 domande;
- 6 domande a risposta aperta costruite per far emergere il vissuto quotidiano in classe, formulate diversamente per docenti curricolari e di sostegno;
- 1 scala autoancorante sull'autoefficacia;
- 4 scale autoancoranti e 2 domande a risposta multipla su valutazione, didattica, OM172 e bisogni formativi collegati.

Le domande aperte chiedono di descrivere l'azione didattica (Come comincia la lezione?; Cosa fa Lei nella parte centrale della lezione?; Cosa fanno gli studenti nella parte centrale della lezione? Etc.) per far emergere le idee implicite di insegnamento ed apprendimento dei docenti rispetto a due assi: 1) la conoscenza come trasmessa agli allievi o costruita da essi; 2) l'apprendimento come un processo individuale o sociale (James, 2022).

Le risposte, analizzate attraverso un sistema di codifica costruito sulla base delle idee di insegnamento ed apprendimento delineate a partire da Draw-a-Science-Teacher-Test Checklist (DASTT-C) (Thomas et al., 2001; Markic, Eilks, 2015), hanno consentito di costruire 4 profili tendenziali di docenti, presentati in figura 1. Attraverso tavole di contingenza si è analizzato se i docenti dei vari profili differissero per altri aspetti analizzati nel questionario.

Rispetto alla seconda domanda di ricerca² si analizzano 2 percorsi formativi: un percorso di ricerca e formazione con modello a cascata (24h) svolto in Es2 (Kennedy, 2018) e progettato nel quadro di questa ricerca; ed una formazione frontale con laboratori autogestiti dai docenti (20h) svolta da formatrice esterna in Es1. I percorsi sono paragonabili perché l'impianto prevedeva un numero simile di ore e perché tutte le formatrici avevano progettato e svolto insieme un precedente percorso sullo stesso tema, condividendo l'interpretazione dell'ordinanza e le riflessioni sugli aspetti critici della formazione (Pintus et alii, 2022; Bertolini, Pintus, 2022). Tuttavia gli impianti presentano anche delle importanti differenze organizzative, come rappresentato in tabella 2. In particolare si differenziano per la presenza degli esperti ai momenti laboratoriali, la scelta del modello a cascata e lo svolgimento di un ciclo di lesson study (Bartolini, Ramploud, 2018).

2 OM172 vuole produrre cambiamenti sostanziali e duraturi nella valutazione e quindi nella didattica: quali caratteristiche rendono efficace una formazione a sostegno di questi processi?

Es2 – il percorso progettato	Es1 – formatrice esterna
3 incontri da 2 ore di plenaria per il collegio docenti all’inizio, a metà e alla fine del percorso	3 incontri da 2 ore di plenaria per il collegio docenti all’inizio del percorso
Modello formativo a cascata	Coinvolgimento di tutto il collegio docenti
12 ore laboratoriali con 2 esperti per 29 docenti (gruppo di R&F) selezionate in modo da rappresentare i plessi, le commissioni, e le classi	8 ore laboratoriali senza esperto per tutto il collegio della primaria diviso in gruppi da 5/7 docenti
1 ciclo di lesson study: 6 ore per le 29 insegnanti, lezione sperimentata in 5 classi	6 ore di coordinamento per una commissione ristretta di 7 docenti (opportunità riflessiva)

Tab. 2: Caratteristiche organizzative della formazione

Sostanziali anche le differenze nei formati scelti. Il percorso in Es2 è stato progettato a partire dagli strumenti e dalla realtà dell’istituto. Gli incontri laboratoriali sono stati strutturati con momenti di discussione e co-costruzione dei significati tra docenti e formatrici, e le formatrici hanno restituito feedback personali per tutte le esercitazioni svolte. Le formatrici hanno cercato di spingere attivazione e riflessione anche nei momenti di lezione frontale al collegio, con l’utilizzo di metafore, la raccolta di opinioni, il rilancio di questioni emerse nei laboratori. In Es1 gli incontri con l’esperta sono state lezioni dialogate, le esercitazioni svolte dai docenti non hanno ricevuto feedback.

Per approfondire la centralità dei processi riflessivi e trasformativi (Mezirow, 2016) nell’applicazione della OM172 si è svolto in Es1 un caso di studio in R-F (Asquini, 2018) con due docenti (20h) (Landi, 2022). Gli effetti della formazione sono stati indagati con 5 Focus Group (Rabiee, 2004):

- 3 in ES2 2 con docenti del gruppo di R&F e 1 con docenti del collegio non formati con percorso specifico;
- 2 in ES1, 1 coi docenti della commissione e 1 con docenti del collegio.

Per rispondere alla terza domanda di ricerca³ si sono svolte a fine giugno 3 interviste in profondità con docenti dei 2 istituti con profili formativi diversi: 1 docente di Es2 parte del gruppo di R&F, 1 docente di Es1 con formazione generale e 1 docente parte della R-F. Su focus group e interviste è stata svolta una analisi tematica del contenuto (Braun, Clarke, 2006)

3 A che punto siamo dopo 2 anni? Da dove nascono le resistenze all’applicazione dell’Ordinanza? Ci troviamo davanti ad una “innovazione senza cambiamento”? Perché

3. Risultati

Rispetto ai profili docenti tracciati in figura 1 il confronto tra il profilo 11-tradizione, delle docenti che hanno una visione più trasmissiva ed individuale dell'apprendimento; e il profilo 22-socioattivismo, delle docenti con una visione dell'apprendimento come costruzione all'interno di un gruppo, fa emergere delle differenze nell'approccio alla didattica e alla valutazione.

Le docenti 11-tradizione hanno meno anni di servizio, danno maggiore importanza al background familiare e alla fortuna nei percorsi di apprendimento rispetto alle colleghe del profilo 22-socioattivismo. Inoltre, vedono la valutazione come strumento per orientare l'azione del docente, mentre per le 22-socioattivismo deve fornire indicazioni agli studenti, aspetto che conferma il profilo.

Prima di OM172 le 11-tradizione usavano, più degli altri profili, prove scritte a risposta chiusa, feedback, interrogazioni, dopo la OM172 spiegazioni orali, prove scritte a risposta chiusa, non le tipologie di prove più adatta ad osservare il raggiungimento di obiettivi rispetto alle 4 dimensioni. Le docenti 22-socioattivismo, invece pre-OM172 usavano, più delle altre, analisi di discussioni, autovalutazione degli studenti, interrogazioni, compiti di realtà; lavoro di gruppo e dopo autovalutazione degli studenti, compiti di realtà, lavoro di gruppo, analisi di discussioni, prove a domanda aperta, chiarire gli obiettivi di apprendimento, osservazione dei processi di apprendimento, dimostrando uno spostamento maggiormente in linea con le disposizioni.

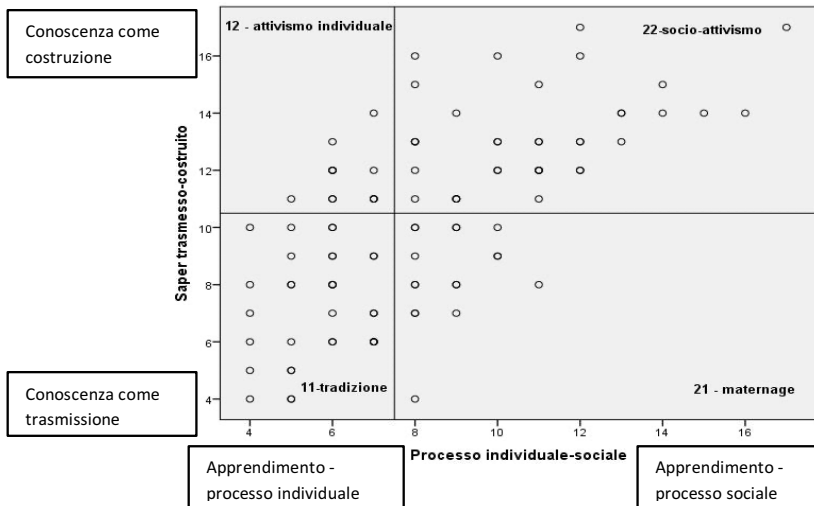


Fig. 1: Profili tendenziali dei docenti

Dai focus group emerge un quadro composito, di generale difficoltà nell'applicare la valutazione criteriale. La qualità di questa difficoltà ha caratteristiche di

verse nei vari gruppi. Forniamo qui un esempio di cosa si intende. L'incertezza espressa da tutte le docenti prende due forme: da una parte è stata rubricata come *confusione e insicurezza* (12 segmenti codificati) senza sbocchi e dall'altra come un'*insicurezza trasformativa* (anche in questo caso 12 segmenti codificati) da intendere come indice di un lavoro in atto per acquisire sicurezze e strumenti seppur nella difficoltà.

Un esempio della prima codifica sono le parole di 1_B_3 “*so che devo cambiare, ma non so da che parte cominciare. Provo una grande sensazione di frustrazione, mi sento inadeguata*”. Invece 2_A_5 denota una *insicurezza trasformativa* quando dice: *più che essere sicura, sono sicura nella mia insicurezza e quindi sono certa di dover dare, di dover fare quel passo avanti per non restare ferma, perché poi questo cambiamento ci porta a cambiare anche noi stessi e quindi vedo questa insicurezza come un primo passo*.

Dei 12 segmenti codificati come *confusione e insicurezza*, 9 vengono espressi nei focus group di ES1, mentre al contrario 10 dei segmenti *insicurezza trasformativa* (su 12) emergono nei focus group di ES2. Gli altri 2 emergono nel focus group di ES1 dove le docenti hanno svolto il percorso più riflessivo perché membri della commissione di appoggio alla formatrice.

Dalle interviste emerge un quadro di difficoltà ed incertezza rispetto all'applicazione della OM172, questo è già un dato significativo dato che le docenti avevano già svolto 4 momenti valutativi con le nuove disposizioni, ma la qualità di queste difficoltà è diversa come si vede dall'esempio di codifica in tabella 3.

	Esempi di segmenti codificati	Docente di Es2	Docente ES1 di R-F	Docente di Es1	Totale
Negative	è difficilissimo, fatica, Tartassata, Se prima la vivevo male, adesso la vivo un pochino peggio; sono stati, penso, i due anni peggiori di tutta la mia vita	4	7	19	30
Positive	è valsa comunque la pena, adesso è già diversa, avere un pò più di senso	3	4	2	9
Neutre	molto in divenire, bisogno di lavorare tanto	1	2	2	5

Tab. 3: Sentimenti espressi rispetto all'applicazione della OM172

4. Conclusioni

La ricerca fornisce prime conferme alla capacità delle domande aperte di catturare l'idea implicita di insegnamento ed apprendimento delle docenti. Se questa affidabilità si confermasse nelle ricerche in corso lo strumento potrebbe fornire un supporto importante nella progettazione della formazione professionale dei do-

centi perché, come abbiamo visto, l'idea implicita condiziona sia le metodologie didattiche e valutative impiegate, che il ruolo attribuito alla valutazione, che la reazione al cambiamento.

I percorsi formativi riflessivi e trasformativi hanno sostenuto le docenti nell'acquisire maggiore consapevolezza e fiducia. Nonostante le difficoltà conosciute nell'applicazione della OM172, la formazione in Es2 ha più efficacemente sostenuto il cambiamento di prospettiva nelle docenti. Le strategie formative messe in atto in questa ricerca si sono rivelate più efficaci nel sostenere "innovazione con cambiamento", con una differenza ancora presente dopo 2 mesi.

Bibliografia

- Agrusti G. (2021). Per un ritorno agli obiettivi: come cambia la valutazione nella scuola primaria. *Cadmo Online*, 1, 5-20.
- Altet M. et alii (2006). *Formare gli insegnanti professionisti*. Roma: Armando.
- Asquini G. (Ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Barnes D. (1992). The significance of teachers' frames for teaching. In T. Russell, H. Munby (Eds.), *Teachers and teaching: From classroom to reflection* (pp. 9-32). New York: Falmer Press.
- Bartolini M. G., Ramplood A. (Eds.) (2018). *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Bertolini C., Pintus A. (2022). L'Ordinanza 172/2020 e la valutazione nella scuola primaria: la proposta di un modello di ricerca-formazione. *Pedagogia Oggi*, 20, 1, 93-100.
- Bordieau P. (2013). *Verso una sociologia riflessiva*. Nocera Inferiore (SA): Orthotes.
- Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 2, 77-101.
- Castoldi M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Kennedy A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31(2), 235-250.
- James M. (2022). Assessing and learning to learn. In Tierney R., Rizvi F., Ercikan K. (eds). *International Encyclopedia of Education*, 4th edition. Oxford: Elsevier – consultato pre pubblicazione in <https://www.researchgate.net/publication/351123952>
- Landi L. (2022). Formare a progettare e valutare partendo dal vissuto degli insegnanti. *Pedagogia Oggi*, 1, 147-153
- Markic S., Eilks I. (2015) Evaluating Drawings to explore Chemistry Teachers Pedagogical attitudes. In M. Kahveci, M. Orgill (Eds.), In *Affective dimensions in chemistry education* (pp. 259-278). Dordrecht: Springer.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nigris E., Agrusti G. (Eds.) (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Torino: Pearson.
- Pentucci M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Pintus A., Scipione L., Bertolini C., Vezzani A. (2022). La valutazione come problema. La scuola primaria e la sfida del cambiamento. In A. La Marca, A. Marzano (Eds.), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills* (pp. 734-746).

Atti del convegno Nazionale SIRD, Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022.

Rabiee F. (2004). Focus-group interview and data analysis. In *Proceedings of the Nutrition Society*, 63, 655-660.

Thomas, J.A., Pedersen J., Finson K. (2001) Validating the Draw-A-Science-Teacher-Test Checklist (DASTT-C): Exploring Mental Models and Teacher Beliefs. *Journal of Science Teacher Education* 12(4):295-310

Trincherò R., Robasto D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.