

RICERCA - FORMAZIONE



CRESPI

# La Ricerca-Formazione

Impatti, strumenti, fattori

A cura di  
Martin Dodman,  
Roberta Cardarello,  
Valeria Damiani,  
Andrea Ciani

RF

**FrancoAngeli** 

# R-F

## Ricerca-Formazione

collana diretta da  
Davide Capperucci, Roberta Cardarello, Bruno Losito, Ira Vannini

La Collana accoglie studi teorici ed empirico-sperimentali che indagano il rapporto tra ricerca e formazione degli insegnanti; essa nasce dalla comune volontà di un gruppo di studiosi e ricercatori di diverse università italiane interessati a questa tematica e con specifiche competenze di ricerca in ambito educativo.

I continui cambiamenti che attraversano il mondo della scuola e che coinvolgono direttamente coloro che operano al suo interno in qualità di insegnanti, dirigenti, educatori, necessitano di professionalità altamente specializzate e allo stesso tempo flessibili, in grado di interpretare le trasformazioni in atto e di gestire la complessità che oggi è presente nei contesti scolastici. Per questo è importante promuovere un rapporto sempre più stretto e sinergico tra la ricerca accademica e la scuola, affinché questa relazione possa essere letta in modo biunivoco e paritario.

La formazione iniziale e in servizio del personale scolastico, e degli insegnanti in particolare, rappresenta una leva decisiva per il miglioramento della qualità dell'offerta formativa, l'innalzamento dei risultati di apprendimento degli alunni e il funzionamento delle istituzioni scolastiche, in un'ottica di equità e di democrazia del sistema di istruzione. La ricerca educativa, con i suoi molteplici approcci teorici e metodologici, deve poter offrire nuovi ambiti di riflessione e strumenti d'intervento per formare competenze e sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti. La possibilità di progettare, realizzare e monitorare interventi e strategie efficaci, sul fronte sia della ricerca sia dell'educazione e dell'istruzione, nasce dalla capacità di far interagire competenze diverse e attivare processi didattici e organizzativi rispondenti ai bisogni di bambini, giovani e adulti. In tale prospettiva, si può parlare di metodologie orientate alla ricerca-formazione, da considerare soprattutto come una scelta metodologica per fare ricerca con gli insegnanti e per il loro sviluppo professionale e il miglioramento della scuola. Una scelta che caratterizza, accompagna e sostanzia (nelle sue finalità e procedure applicative) le specificità e il rigore dei vari approcci metodologici della ricerca empirica, nelle loro declinazioni di volta in volta quantitative, sperimentali, fenomenologiche e qualitative.

La ricerca-formazione pertanto, oltre a rappresentare un settore di studio interdisciplinare, che comprende molteplici apporti teorici ed epistemologici, viene considerata, all'interno della presente collana, soprattutto come un modo di fare ricerca insieme ai professionisti dell'insegnamento, inaugurando nuovi campi d'azione verso cui convogliare risorse e interessi comuni. In questo senso, la collana valorizzerà contributi capaci di evidenziare la contiguità tra insegnamento e ricerca, prestando particolare attenzione alle modalità di coinvolgimento degli insegnanti, al rigore procedurale, alla ricaduta formativa dei risultati raggiunti.

In particolare, gli aspetti presentati di seguito delineano l'idea di Ricerca-Formazione cui la collana si ispira; essi possono pertanto costituire un orientamento per gli autori.

Una Ricerca-Formazione, per essere tale, richiede:

1. una esplicitazione chiara della finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti direttamente coinvolti e un'attenzione a documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento;
2. la creazione di un gruppo di R-F di cui facciano parte ricercatore/i e insegnanti, nel quale vengano chiariti i diversi ruoli dei partecipanti e in cui vengano negoziati e chiariti obiettivi e oggetti, scelte valoriali e metodologiche della R-F;

3. la centratura sulle specificità dei contesti - istituzionali e non - in cui si svolge la R-F, che si concretizza in tutte le fasi della ricerca attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti;
4. un confronto continuo e sistematico fra i partecipanti alla ricerca sulla documentazione dei risultati e dei processi messi in atto nei contesti scolastici e in quelli della formazione;
5. l'attenzione alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti.

La collana intende accogliere contributi di studiosi italiani e di altri paesi, sotto forma di monografie, volumi collettanei, rapporti di ricerca e traduzioni relativi a studi e ricerche che realizzino una sinergia tra università e scuola, compresi volumi che documentino percorsi di Ricerca-Formazione realizzati nelle scuole.

Una particolare sezione della Collana accoglierà inoltre volumi relativi a risultati di ricerche empiriche che affrontino specificamente le questioni della formazione alla/della professionalità docente.

La collana è diretta da un gruppo di quattro studiosi di diverse università italiane che condividono finalità e scelte metodologiche del progetto editoriale e che mantengono un rapporto di confronto e di scambio costante con il Comitato scientifico.

Attraverso la collana, la Direzione e il Comitato scientifico intendono promuovere un ampio confronto tra ricercatori, studiosi, insegnanti, educatori e tutti coloro che a diverso titolo sono coinvolti nei processi di istruzione e formazione.

#### Comitato scientifico

Lucia Balduzzi (Bologna); Anna Bondioli (Pavia); Cristina Coggi (Torino); Martin Dodman (Bolzano); Giuliano Franceschini (Firenze); Antonio Gariboldi (Modena e Reggio Emilia); Laurent Jeannine (Cergy Pontoise, Paris); Patrizia Magnoler (Macerata); Elisabetta Nigris (Milano-Bicocca); Loredana Perla (Bari); Graziella Pozzo (Torino); Raúl Ruiz-Cecilia (Granada).

Ogni volume pubblicato nella collana è sottoposto a *peer review* da parte di revisori anonimi.



# La Ricerca-Formazione

Impatti, strumenti, fattori

A cura di  
Martin Dodman,  
Roberta Cardarello,  
Valeria Damiani,  
Andrea Ciani

**FrancoAngeli** 

Volume finanziato dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" - Alma Mater Studiorum – Università di Bologna e dal CRESPI - Centro interuniversitario per la Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante.

Isbn e-book Open Access: 9788835178446

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons*  
*Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale*  
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. 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/deed.it>

# Indice

<b>Nota dei curatori</b>	pag.	9
<b>Riflessioni su un approccio in evoluzione allo sviluppo professionale dell'insegnante</b>		
<i>Martin Dodman</i>	»	11

## **Parte prima Impatti**

*A cura di Roberta Cardarello*

<b>Capitolo 1. Valutare le “ricadute” della formazione in servizio degli insegnanti. Limiti e possibilità nel confronto con la letteratura internazionale</b>		
<i>Franco Passalacqua, Andrea Pintus, Michela Schenetti, Valentina Pagani, Giulia Pastori, Giovanni Bonaiuti, Roberta Cardarello</i>	»	21
1.1. Premessa: la Ricerca-Formazione e la sfida di valutare l'impatto	»	21
1.2. Oltre l'apprendimento degli studenti: aprire la black-box dell'impatto formativo	»	25
1.3. Alla ricerca delle dimensioni di impatto: cosa ci dice la letteratura?	»	28
1.4. Sei lenti per osservare l'impatto: le dimensioni chiave della valutazione	»	30
1.5. Dimensioni emergenti nella valutazione degli impatti	»	34
1.6. Connessioni e discontinuità con la R-F: valutare per trasformare	»	37

1.7. Nodi concettuali e problemi metodologici nella misurazione dell'impatto: una sfida tra complessità e coerenza	»	40
1.8. Conclusioni: dalla misurazione alla comprensione dell'impatto	»	44

## **Capitolo 2. Formazione in servizio, modelli di valutazione d'impatto e Ricerca-Formazione: riflessioni a partire da una scoping review**

*Laura Landi, Letizia Capelli, Elena Nardiello, Sofia Bosattelli, Alessandra Boscolo*

<i>Laura Landi, Letizia Capelli, Elena Nardiello, Sofia Bosattelli, Alessandra Boscolo</i>	»	51
2.1. Introduzione	»	51
2.2. Metodologia	»	52
2.2.1. Metodologia della selezione degli articoli	»	52
2.2.2. Metodologia della codifica	»	57
2.3. Analisi degli interventi formativi	»	61
2.3.1. Riflessioni conclusive sugli interventi formativi	»	68
2.4. Teorie di riferimento per la valutazione dell'impatto	»	70
2.5. Le tre dimensioni dell'impatto: una <i>overview</i>	»	71
2.5.1. I docenti	»	72
2.5.2. Gli studenti	»	75
2.5.3. La cultura istituzionale	»	77
2.5.4. Riflessioni conclusive sulle dimensioni della valutazione d'impatto	»	79
2.6. Rilevare la complessità della valutazione d'impatto	»	81
2.6.1. Relazioni tra i riferimenti teorici e la valutazione d'impatto	»	91
2.6.2. Relazioni tra le caratteristiche della formazione e la valutazione d'impatto	»	93
2.6.3. Riflessioni conclusive sulla complessità della valutazione di impatto	»	94
2.7. Affinità con la R-F	»	96
2.7.1. Descrizione degli interventi formativi e legami con la R-F	»	101
2.7.2. Riflessioni conclusive sulle affinità con la R-F	»	107
2.8. Conclusioni	»	109

**Parte seconda**  
**Strumenti**

*A cura di Valeria Damiani*

**Capitolo 3. Uno Strumento per l'Autovalutazione  
dei percorsi di Ricerca-Formazione (SARF)**

<i>Anna Bondioli, Donatella Savio, Valeria Damiani, Maja Antonietti, Claudio Girelli, Carla Gueli, Bruno Losito</i>	»	119
3.1. Introduzione	»	119
3.2. Il processo di operativizzazione dei cinque punti della R-F	»	121
3.2.1. Il questionario	»	121
3.2.2. L'analisi delle risposte	»	125
3.2.3. Verso lo strumento per l'autovalutazione dei percorsi di R-F (SARF)	»	130
3.3. Lo Strumento per l'Autovalutazione dei percorsi di R-F (SARF)	»	131
3.4. Un esempio di R-F analizzata secondo il SARF	»	143
3.4.1. L'occasione della ricerca e l'approccio utilizzato	»	143
3.4.2. La ricerca	»	144
3.4.3. Il SARF e la sua compilazione	»	148
3.4.4. Considerazioni conclusive	»	161
3.5. Un approfondimento su alcuni elementi chiave della R-F	»	163
3.5.1. Un presupposto nella R-F: il rapporto con la committenza	»	164
3.5.2. Il rapporto e i ruoli di docenti e ricercatori	»	166
3.5.3. La partecipazione e il coinvolgimento degli insegnanti	»	168
3.5.4. La ricorsività nella R-F	»	171
3.5.5. Lo sviluppo professionale nella R-F	»	172
3.5.6. Il gruppo di lavoro e l'organizzazione del percorso	»	173

**Parte terza**  
**Fattori**

*A cura di Andrea Ciani*

**Capitolo 4. Fattori di contenuto e di contesto che facilitano o ostacolano l'avvio, lo svolgimento e l'impatto della Ricerca-Formazione**

*Andrea Ciani, Aurora Ricci, Alessandra Rosa, Elisa Truffelli, Liliana Silva, Elisa Guasconi, Davide Capperucci, Irene D. M. Scierri*

	»	193
4.1. Premessa teorico-metodologica	»	194
4.2. Fattori di contenuto	»	198
4.2.1. Tempo e ambiente fisico di lavoro	»	199
4.2.2. Domande lavorative	»	208
4.2.3. Percezione di controllo e autonomia	»	218
4.3. Fattori di contesto	»	224
4.3.1. Ruolo nell'organizzazione	»	224
4.3.2. Relazioni interpersonali	»	236
4.3.3. Collaborazione tra docenti	»	248
4.3.4. Leadership del dirigente	»	255
4.3.5. Cultura del miglioramento	»	267
4.4. Per concludere: una mappa interpretativa	»	275
<b>Gli autori</b>	»	297

## Nota dei curatori

Questo volume è frutto del lavoro di un gruppo di ricerca del CRESPI che si è formato nel mese di novembre 2022. Lo scopo della ricerca è stato di indagare la definizione di indicatori di risultato ed efficacia della Ricerca-Formazione (R-F). I membri del gruppo si sono divisi in sottogruppi per mettere a fuoco diversi aspetti dell'indagine e i loro percorsi di ricerca hanno dato luogo alle tre parti che compongono il volume. Gradualmente si è aperto un orizzonte di riflessione molto più ampio sulla teoria e sulla pratica della R-F.

Partecipare alla ricerca nel suo complesso e seguirla come coordinatori dei sottogruppi e curatori del volume è stato stimolante e appassionante.

Ringraziamo tutti gli autori dei capitoli per il lavoro svolto come membri di una comunità di ricerca.

Ringraziamo tutti gli altri membri del CRESPI per il dialogo costante all'interno della nostra comunità che ha contribuito alle idee sottese al nostro lavoro.

Ringraziamo tutti gli insegnanti che hanno partecipato ai percorsi di R-F, i quali costituiscono le fondamenta della nostra ricerca.

Ringraziamo Irene Scierri che ha lavorato alla revisione editoriale di questo volume oltre a partecipare alla ricerca.

Martin Dodman, Roberta Cardarello, Valeria Damiani e Andrea Ciani

## **Capitolo 2. Formazione in servizio, modelli di valutazione d'impatto e Ricerca-Formazione: riflessioni a partire da una scoping review<sup>1</sup>**

*Laura Landi, Letizia Capelli, Elena Nardiello, Sofia Bosatelli e Alessandra Boscolo*

Il legame tra qualità della scuola e qualità della formazione dei docenti è innegabile e indagato e confermato da innumerevoli ricerche. Questa evidenza sottolinea l'importanza di una formazione continua, sia pre-servizio che in servizio, per garantire contesti educativi di alta qualità.

### **2.1. Introduzione**

Data la complessità caratterizzante i contesti formativi, la formazione dei docenti non si limita all'acquisizione di contenuti disciplinari, ma abbraccia anche un ampio spettro di competenze didattico/pedagogiche, metodologiche e relazionali. È fondamentale che i docenti siano dotati di strategie didattiche efficaci, capacità di gestione della classe, abilità di coinvolgimento degli studenti e molte altre competenze da sviluppare in relazione agli aspetti più strettamente disciplinari. Strategie e competenze, quelle appena menzionate, che possono essere potenziate attraverso programmi di formazione ben strutturati. A fronte di questa certezza sulla necessità di una formazione continua, rimangono molte aree da esplorare rispetto alla differente efficacia delle formazioni proposte e a quali siano le dimensioni e i modi per valutarne gli impatti. In vista di tempo e risorse spese nella formazione e di quanto la preparazione dei docenti faccia la differenza sugli apprendimenti degli studenti, indagare se e come le formazioni siano oggetto di valutazione di efficacia e di impatto diventa centrale per poter

<sup>1</sup> Il presente capitolo rappresenta gli esiti della riflessione condivisa con il gruppo "impatti", e del lavoro congiunto delle autrici. In particolare, Sofia Bosatelli è autrice dei paragrafi 2.2.1 e 2.4; Alessandra Boscolo dei paragrafi 2.5, 2.5.2, 2.5.3, 2.6.1, 2.6.2 e 2.6.3; Letizia Capelli dei paragrafi 2.5.1, 2.5.4 e 2.6; Laura Landi dei paragrafi 2.7 e 2.7.1; Elena Nardiello dei paragrafi 2.1, 2.2.2, 2.3 e 2.3.1. Le conclusioni finali sono frutto della riflessione e scrittura comune.

ottimizzare gli investimenti, garantire una scuola di qualità per tutti gli studenti e le studentesse e poter identificare elementi di efficacia duplicabili in altri contesti formativi.

Da questa necessità prende le mosse una scoping review di cui in questo capitolo presentiamo un affondo incentrato sulle ricerche che fanno riferimento esplicito a valutazioni di impatto multidimensionali. L'affondo narrativo riguarda 27 articoli selezionati tra 162 inizialmente considerati, che trattano esplicitamente valutazioni di impatto multidimensionali nei programmi di sviluppo professionale (PD).

Oltre a individuare le caratteristiche delle formazioni presentate e ad analizzare quali dimensioni siano state attenzionate dai ricercatori, abbiamo anche cercato di individuare le caratteristiche delle formazioni che fossero contigue al quadro teorico pentagonale della Ricerca-Formazione (R-F). La scelta di questo focus è strettamente connessa con i due fili rossi che legano i contributi di questo volume: la valutazione dell'impatto di programmi di sviluppo professionale e formazione docenti da un lato, e la R-F come possibile framework per orientare la creazione di percorsi formativi per docenti in formazione e in servizio.

Il contributo che proponiamo prende le mosse da riflessioni comuni e condivise con il gruppo di lavoro che si è dedicato all'analisi delle rassegne della letteratura e metanalisi presentate nel Capitolo 1 del presente volume.

## **2.2. Metodologia**

Il presente capitolo illustra l'analisi di una parte del dataset costruito attraverso una scoping review. Si pone in dialogo con gli altri capitoli del volume, in particolare col Capitolo 1, che si occupa di valutazione di impatto e R-F, attraverso un approfondimento sugli articoli internazionali che riportano un'analisi di impatto a più dimensioni.

### *2.2.1. Metodologia della selezione degli articoli*

Verranno ora illustrati i criteri che hanno guidato la scoping review (Arksey & O'Malley, 2005) e la selezione degli articoli presi in esame. Seguendo le linee guida PRISMA (Page et al., 2020) abbiamo condotto un'analisi di articoli internazionali di ricerca che indagano e contribuiscono alla riflessione sull'impatto delle attività formative rivolte agli insegnanti in servizio, articolata intorno alle seguenti domande:

1. Come vengono utilizzati i modelli teorici di valutazione d'impatto nelle ricerche sulla formazione docenti?
2. Quali dimensioni d'impatto vengono maggiormente attenzionate e in che modo vengono indagate?
3. Quali caratteristiche associabili alla R-F emergono dalla descrizione degli interventi formativi?

Per condurre la ricerca a partire da queste domande abbiamo individuato i seguenti criteri di inclusione:

- articoli di ricerca accademici, peer-reviewed;
- pubblicati tra il 2014 e il 2023;
- in lingua inglese;
- sulla formazione docenti in servizio dall'infanzia alla secondaria di secondo grado;
- che considerassero esplicitamente la valutazione d'impatto.

Sulla base di questi criteri di inclusione sono state elaborate le stringhe di ricerca presentate in Tabella 2.1 che sono state utilizzate per interrogare tre banche dati: Scopus, Eric e Web of Science.

Tab. 2.1 – Stringhe utilizzate nelle tre banche dati di riferimento

<i>Banca dati</i>	<i>Risultati</i>
SCOPUS (TITLE-ABS-KEY ( impact AND evaluation OR effect AND evaluation OR efficacy AND evaluation) AND TITLE-ABS-KEY ((professional AND development OR professional AND training OR learning AND development)) AND TITLE (teacher) AND TITLE-ABS-KEY ((intervention OR program OR training OR education OR course))) AND NOT TITLE-ABS-KEY ((educators OR nursery OR preservice OR future AND teacher OR induction)) AND PUBYEAR > 2013 AND PUBYEAR < 2024	166
ERIC (impact evaluation OR effect evaluation OR efficacy evaluation) AND ((professional development OR professional training OR learning development)) AND (teacher) AND ((intervention OR program OR training OR education OR course))) AND NOT ((educators OR nursery OR preservice OR future teacher OR induction)) + title:teacher	293
WOS (TS=((impact evaluation) OR (effect evaluation) OR (efficacy evaluation)) AND TS=((professional development) OR (professional training) OR (learning development)) AND TI=(teacher) AND TS=((intervention OR program OR training OR education OR course)) NOT TS=((educators OR nursery OR preservice OR future AND teacher OR induction)))	402
<b>TOTALE</b>	<b>861</b>

L'indagine ha portato a raccogliere un totale di 861 articoli. Cento entrate che comparivano più volte sono state eliminate. Giungendo ad un totale di 761 risorse. Sono stati poi esclusi preliminarmente 59 articoli solo attraverso l'utilizzo di filtri perché non pubblicati nel range di anni previsto (2014-2023) e 94 perché non pubblicati in riviste accademiche. I 608 articoli sono stati sottoposti ad una fase di screening di titolo, abstract e metadati da parte di cinque valutatori indipendenti che hanno ricercato i criteri di inclusione ed esclusione. I valutatori hanno lavorato separatamente confrontandosi sui casi dubbi. Dopo una prima fase di verifica dell'oggettività dei criteri a doppio cieco, l'analisi è continuata individualmente.

Si è passate quindi ad analizzare titoli ed abstract. Sono stati eliminati tutti gli articoli che prendono in analisi esclusivamente formazione pre-service (134), poiché non includono la formazione in servizio, focus della scoping. Sono inoltre stati esclusi 24 articoli che si focalizzano sulla formazione universitaria e ulteriori 38 articoli riguardanti la formazione di docenti universitari. Analogamente, un articolo è stato escluso poiché focalizzato su insegnanti che lavorano nella fascia 0-3 anni.

Da un'ulteriore analisi è emerso che nel dataset erano presenti 147 articoli nei quali non viene descritto nessun intervento formativo. Si tratta ad esempio di articoli che riguardano le credenze e esperienze dei docenti e come queste influenzano il loro operato, oppure di come l'utilizzo di alcune metodologie sia utile per la formazione docente, oppure ancora indagini su comportamenti dei nuovi docenti che entrano nella professione.

Sono stati esclusi 16 articoli perché la tipologia di intervento formativo non era collegata alla professionalità docente. Di questi, nove hanno come focus della formazione il miglioramento del benessere dei docenti in servizio – si tratta ad esempio di studi sulla mindfulness – e sette si propongono di fornire ai docenti nozioni di natura igienico-sanitaria da trasmettere agli studenti, ad esempio sulle modalità per prevenire il tumore alla pelle o l'AIDS.

Dal totale degli abstract sono state escluse 15 revisioni della letteratura, analizzate in altro elaborato (Bonaiuti et al., in press). Infine, sono stati esclusi tutti gli articoli che non considerano i docenti nella valutazione dell'impatto (10). Questa scelta potrà forse stupire, ma è coerente con le domande di ricerca e l'attenzione del CRESPI sulla professionalità docente. Gli apprendimenti degli studenti dopo una formazione professionale, infatti, possono essere specchio della crescita professionale dei docenti, ma non la rappresentano direttamente. Quindi la nostra analisi che si pone come obiettivo riflettere sulla formazione dei docenti in servizio per vederne l'impatto sulla professionalità docente, non può basarsi solo sullo *student achievement* per riflettere sui percorsi formativi.

In questa fase sono state complessivamente escluse 538 entrate. I 223 articoli rimasti sono stati letti interamente per valutarne la rilevanza e si è proceduto a una seconda fase di eliminazione, poiché alcune categorie di esclusione non erano evidenti dagli abstract ma emergevano durante la lettura del testo completo. Due articoli sono stati esclusi perché nonostante l'estrazione dal database li definisse articoli accademici si sono rivelati pubblicazioni di altro genere, tre articoli perché non includono una formazione in servizio; quattro si focalizzano sulla formazione accademica e altrettanti sui docenti universitari per un totale di otto articoli. Inoltre, degli articoli letti interamente, alcuni non riportano alcun tipo di intervento formativo effettuato (29) o descrivono un intervento formativo senza valutarne l'impatto (1). Due articoli sono stati esclusi poiché riguardano formazioni inerenti al campo dell'igiene e della salute medica, mentre altri due articoli sono stati eliminati perché riguardanti solamente i guadagni per gli studenti.

La stringa di ricerca aveva catturato 12 articoli che non sono scritti in inglese (ad es. tedesco, spagnolo): dato che è stato scelto di analizzare letteratura in lingua inglese e non sono state fatte ricerche su database che potessero catturare articoli in altre lingue, sono stati esclusi.

Uno studio è stato escluso poiché non erano chiaramente esplicitati i destinatari della formazione non consentendoci di affidargli una categorizzazione rispetto all'ordine di istruzione di cui i docenti fanno parte.

Questa seconda fase di screening ha portato dunque ad escludere altre 61 entrate. Sono stati quindi 162 gli articoli analizzati considerando tre aree specifiche come suggerito dalle domande di ricerca: gli elementi di contesto della formazione, la valutazione dell'impatto e gli elementi affini alla R-F.

Di seguito il diagramma illustrativo delle fasi di screening (Fig. 2.1).

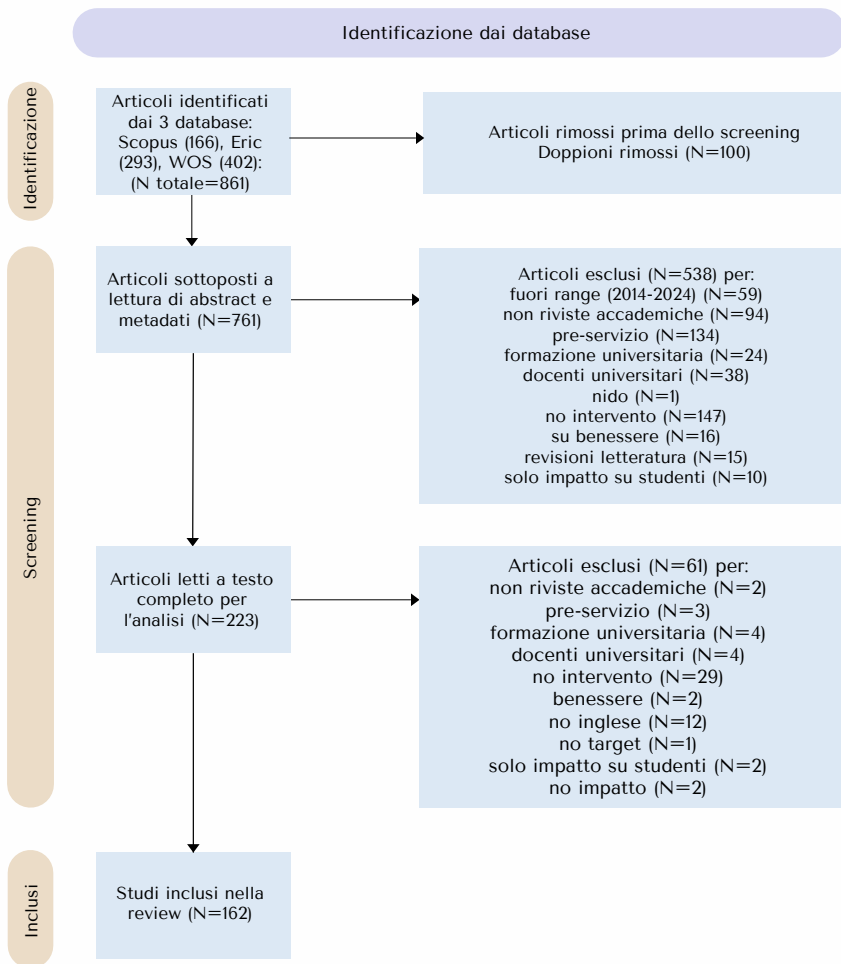


Fig. 2.1 – PRISMA 2020 flow diagram

Essendo il volume legato a due prospettive precise: la valutazione di impatto dei programmi di formazione docente e la R-F come quadro di riferimento per una formazione docenti efficace, nel presente capitolo abbiamo scelto di presentare uno spaccato narrativo degli articoli, tra i 162 selezionati, che facessero riferimento esplicito a modalità di valutazione di impatto multidimensionali (27) andando poi all'interno di questi per cercare, nelle proposte formative, i punti di contatto con il pentagono della R-F. I risultati di tale selezione sono presentati in Tabella 2.4 in relazione alle caratteristiche

di sfondo, in Tabella 2.11 rispetto all'analisi degli impatti e in Tabella 2.12 in relazione alla R-F.

Sin dalle prime riflessioni il nostro gruppo di ricerca, infatti, ha considerato che la formazione manifesti i suoi effetti su tre “soggetti”: i docenti, gli studenti e il contesto. Per identificare queste, da noi definite dimensioni, abbiamo utilizzato il modello di Kreber, Brook e Policy (2001) che si concentra sui programmi di sviluppo professionale ed ha quindi una visione più ampia e sistemica di tutti gli aspetti influenzati da un programma formativo. Gli autori focalizzano sei aspetti che definiscono *points of focus* e noi chiameremo sottodimensioni: tre riguardano i docenti, due gli studenti, e uno il contesto. Nel paragrafo successivo verranno delineate ulteriormente. Per questa analisi abbiamo quindi considerato gli articoli che facessero riferimento esplicito a metodologie o metodi di valutazione di impatto che analizzano insieme in un quadro teorico coerente un insieme di queste dimensioni.

A partire dall'analisi di Bonaiuti e colleghi (in press) e dal lavoro presentato nel Capitolo 1, abbiamo isolato modelli della valutazione di impatto costruiti da Kirkpatrick (1959), Guskey (2002), Margoluis e Salafsky (1998), Kreber, Brook e Policy (2001). Abbiamo però osservato che alcuni articoli fanno riferimento ad altri modelli teorici, o ad una combinazione di modelli teorici, basati su una concezione di impatto multidimensionale. Abbiamo analizzato anche questi articoli per descriverne le caratteristiche delle formazioni, le dimensioni della valutazione di impatto e gli strumenti utilizzati.

### 2.2.2. Metodologia della codifica

Come evidenziato dalla letteratura, l'effetto diretto e nel breve periodo sugli apprendimenti degli studenti è solo uno degli elementi che possono confermare l'efficacia di una formazione. L'analisi di altri elementi che agiscono da mediatori dell'apprendimento – quali ad esempio i cambiamenti negli insegnanti, nelle pratiche didattiche e nel contesto – diventa fondamentale per costruire una lettura esaustiva dell'impatto: per questo motivo si è scelto di tenere un focus d'attenzione più ampio, che abbracciasse diverse dimensioni (Marzano, 2001; Hattie, 2009; Darling-Hammond, 2010). Per l'analisi è stato quindi utilizzato il modello teorico di Kreber, Brook e Policy (2001) che ha permesso di tenere in considerazione sei sottodimensioni: la percezione, la soddisfazione e le convinzioni dei partecipanti rispetto al percorso formativo e la sua applicabilità (I), gli atteggiamenti e le conoscenze acquisite (II); i cambiamenti nell'azione didattica dichiarati o osservati (III); le percezioni da parte degli studenti della

performance d'insegnamento (IV); gli apprendimenti degli studenti (V) ed eventuali cambiamenti a livello istituzionale (VI).

Rispetto al già citato modello abbiamo scelto di creare due sottosezioni al fine di descrivere più dettagliatamente la dimensione dei cambiamenti nelle pratiche didattiche dei docenti (III) creando quindi distinzione tra quelle indagate in modo diretto (attraverso video o osservazioni svolte in aula) e quelle indagate in modo indiretto (attraverso la raccolta di documentazione come protocolli degli studenti, lesson plan, interviste e/o autopercezione dei docenti sostenute da esempi concreti sulle variazioni nelle pratiche didattiche). In Tabella 2.2 presentiamo il quadro completo delle categorie utilizzate.

*Tab. 2.2 – Dimensioni della valutazione di impatto utilizzate per l'analisi*

<i>Dimensione</i>	<i>n.</i>	<i>Sottodimensione</i>
Docenti	I	Percezione, soddisfazione, applicabilità di quanto appreso
	II	Cambiamento delle conoscenze/atteggiamenti (orientamenti della professionalità, percezione di efficacia)
	III	Cambiamento della pratica didattica: indagini dirette (es. video, osservazioni)
	IV	Cambiamento della pratica didattica: indagini indirette (a patto che riportino esempi)
Studenti	V	Cambiamento percepiti dagli studenti rispetto alla pratica didattica
	VI	Risultati di apprendimento (conoscenze, abilità, atteggiamenti, capacità, modifiche nelle intenzioni, idee, etc.)
Istituzione	VII	Cambiamento organizzativo

Tale distinzione, non presente nel modello di Kreber, Brook e Policy (2001), ci è sembrata significativa nel portare alla luce il dettaglio delle modalità con cui gli autori dei 162 articoli hanno effettuato le indagini dell'impatto rispetto alla dimensione dei cambiamenti delle pratiche, che può in effetti prevedere una grande varietà nella tipologia di analisi impiegate.

A partire dalle sette dimensioni individuate si è tenuta traccia sia delle tematiche al centro delle analisi, che di quali strumenti sono stati utilizzati per condurre l'indagine, suddividendoli in quattro categorie principali:

questionari; interviste e focus group; osservazione e documentazione (es. diari di bordo, lesson plan, etc.). Si è inoltre valutato il momento temporale in cui gli strumenti sono stati utilizzati, andando a rilevare se la somministrazione fosse stata fatta pre-intervento, post-intervento, durante lo stesso o a distanza di sei mesi o più dal termine. Nella parte di analisi verranno illustrate la frequenza e le combinazioni emerse.

Rispetto alla dimensione concernente l'impatto a livello istituzionale è risultato interessante andare ad indagare anche quali siano state le fonti delle informazioni come ad esempio: docenti (aventi un incarico specifico, di coordinamento, o meno), dirigenti scolastici, studenti o altri attori coinvolti nella formazione.

In parallelo, è stata effettuata un'analisi degli elementi esplicitamente attenzionati dagli autori nel descrivere gli interventi di formazione oggetto delle ricerche. Come vedremo dall'analisi, le formazioni sono spesso descritte in maniera sommaria negli articoli. È pertanto necessario sottolineare che le codifiche sono state effettuate esclusivamente sulla base di quanto dichiarato ed esplicitato dagli autori, senza considerare eventuali elementi desumibili o ipotizzabili dalle narrazioni. Gli elementi di contesto presi in considerazione hanno riguardato l'ubicazione delle ricerche, tenendo traccia della nazione in cui è avvenuta la formazione, il grado scolastico di provenienza dei docenti coinvolti (infanzia, primaria, secondaria), la tematica della formazione e la durata dell'intervento. Molti degli articoli analizzati presentavano al proprio interno una descrizione, più o meno dettagliata, della formazione effettuata: queste informazioni sono state catalogate e hanno permesso di individuare se si trattasse di percorsi in presenza, online, residenziali o non residenziali.

Sono stati oggetto di analisi anche la grandezza del campione di ricerca, se la formazione coinvolgesse un'unica istituzione scolastica o meno, la metodologia utilizzata (qualitativa, quantitativa, la combinazione delle due o metodi misti) e quali fossero le domande e il disegno di ricerca (sperimentale, quasi-sperimentale, non sperimentale): informazioni fondamentali per comprendere la magnitudo delle ricerche considerate e l'approccio scientifico di riferimento.

Abbiamo poi cercato elementi associabili alla R-F, facendo riferimento ai cinque punti individuati nel volume curato da Asquini (2018):

1. la definizione esplicita dello scopo della ricerca, concentrandosi sulla crescita professionale degli insegnanti coinvolti e documentando i cambiamenti osservati (RF 1);
2. la costituzione di un gruppo di Ricerca-Formazione composto da ricercatori e insegnanti, con ruoli definiti e obiettivi negoziati riguardanti i valori e le metodologie da adottare (RF 2);

3. la centratura sui contesti specifici, attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse specifiche del contesto in tutte le fasi (RF 3);
4. la discussione sistematica e documentata dei risultati e dei processi attuati nei contesti scolastici e di formazione (RF 4);
5. la ricaduta effettiva ovvero la realizzazione delle innovazioni educative e formative nella scuola (RF 5).

Il quadro teorico pentagonale della R-F va letto in maniera sinergica con collegamenti di senso ed intenzionalità che legano ogni elemento agli altri. Questo aspetto, coniugato con le descrizioni talvolta sommarie delle formazioni, ha reso molto difficile valutare l'assenza o la presenza di elementi affini alla R-F negli studi analizzati. Per questi si è deciso di costruire cinque scale ancorate, una per ognuno dei cinque punti, con descrittori specifici per ogni livello (0-2). Presentiamo di seguito livelli e descrittori (Tab. 2.3).

*Tab. 2.3 – Scale ancorate e descrittori delle caratteristiche della R-F*

<i>Caratteristiche della R-F</i>	<i>Punti</i>	<i>Descrittori</i>
RF 1. Condivisione di finalità ed obiettivi	0	Nessuna esplicitazione
	1	Esplicito riferimento a obiettivi chiaramente definiti a inizio formazione
	2	Obiettivi negoziati coi partecipanti
RF 2. Creazione di un gruppo misto di ricerca docenti/ricercatori	0	Nessun riferimento ad un gruppo misto
	1	Alcuni momenti di condivisione paritetica a gruppo misto (riflessioni) o gruppo misto senza chiara definizione dei ruoli
	2	Gruppo misto chiaramente definito nei ruoli
RF 3. Centratura sulle specificità dei contesti - un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti	0	Nessuna analisi del contesto
	1	Analisi del contesto (anche se è solo un dato di ricerca e non è oggetto di una fase preliminare di analisi strutturata del contesto) senza modificazione dirette delle caratteristiche della formazione, oppure senza collegamento al punto 5
	2	Analisi del contesto che condiziona modalità e svolgimento della formazione
RF 4. Confronto sulla documentazione di risultati e processi	0	Nessun riferimento ad una documentazione raccolta o costruita dai docenti oppure riferimenti a una documentazione fatta dai ricercatori a fini di ricerca e non come base per la riflessione coi docenti

	1	Documentazione da parte dei docenti sui processi senza svolgimento di momenti riflessivi strutturati su quanto raccolto
	2	Raccolta o costruzione di documentazione da parte di docenti e ricercatori utilizzata come materiale su cui riflettere da parte del gruppo di ricerca congiunto ricercatori / docenti
RF 5. Attenzione all'effettiva ricaduta degli esiti nella scuola	0	Nessuna analisi della ricaduta sulla classe, sugli apprendimenti, sul contesto
	1	Analisi della ricaduta sulla classe e sugli apprendimenti, che però non porta ad un ripensamento di sistema (anche cambiamenti nelle pratiche – anche dichiarati con esempi – che il ricercatore li abbia richiesti esplicitamente o no)
	2	Attenzione alla ricaduta sulla scuola come cambiamenti di curriculum, organizzativo, gestionale, didattico, in un quadro complessivo

L'utilizzo delle scale ci ha consentito di svolgere un'analisi più fine delle formazioni e di individuare affinità anche parziali tra gli studi analizzati e la R-F.

### 2.3. Analisi degli interventi formativi

In questa sede si intende discutere i risultati dell'analisi condotta sui 27 articoli che esaminano l'impatto degli interventi formativi, con un particolare focus sulle modalità di erogazione e sulla durata degli interventi stessi. Lo scopo principale di questa sezione è quello di esplorare le diverse configurazioni degli interventi formativi e di riflettere in che misura le caratteristiche organizzative, come la modalità e la durata, possano influire sull'efficacia degli stessi.

Nella Tabella 2.4 vengono riportati tutti i 27 articoli presi in considerazione segnalando per ognuno di questi il loro riferimento breve (formato APA), l'ubicazione geografica dello studio, l'ordine di scuola dei partecipanti coinvolti, se si tratta di un'unica istituzione scolastica o meno, la tematica della formazione, il riferimento esplicito a autori di riferimento per la valutazione dell'impatto delle proposte formative e il punteggio totale cumulato per le dimensioni della R-F analizzate secondo i criteri stabiliti dalla scala ancorata (Tab. 2.3).

## *Ubicazione*

Tra le 27 formazioni analizzate, la maggior parte (16) proviene da paesi OECD anglofoni, suddivisi come segue: cinque dagli Stati Uniti, quattro dal Regno Unito e sette dall'Irlanda. Le restanti formazioni si concentrano in paesi non appartenenti all'OECD, con sette contributi provenienti da: due dalla Cina, uno dalla Malesia, uno dalla Turchia, uno dal Sudafrica, uno dall'Angola e uno dall'Arabia Saudita. Infine, quattro formazioni sono localizzate in paesi non anglofoni europei, precisamente in Norvegia, Grecia e tre in Germania.

## *Inquadramento*

La maggioranza degli interventi formativi analizzati sono parte di un programma di ampio respiro, codificato ed ufficiale che può essere nazionale (12 casi su 27), oppure regionale, cioè portato avanti ad esempio in Cornovaglia, UK (5), oppure universitario (2) o ancora erogato da un ente formativo (2). Solo sei formazioni non fanno riferimento esplicito ad un programma standardizzato e sembrano strutturate e pianificate dai ricercatori per una ricerca specifica e puntuale. Un esempio di iniziative nazionali è la valutazione del Programma Nazionale di Formazione degli Insegnanti (NTTP) in Cina (Loyalka et al., 2019). DREAM è invece un programma regionale che ha riguardato il sud-est degli USA, cercando di sostenere le docenti di scuola primaria nell'integrazione delle arti visive e del teatro nella programmazione curricolare (Saraniero et al., 2014). Programmi universitari sono ad esempio master per insegnanti erogati da una università angolana (Lopes et al., 2016), mentre un esempio di enti formativi è Cape Teaching and Leadership Institute (CTLI) e la valutazione dei suoi corsi erogati per i docenti (Meyer, & Abel, 2015).

Tab. 2.4 – Caratteristiche di sfondo dei 27 contributi analizzati

<i>Autori</i>	<i>Ubicazione geografica per nazione</i>	<i>Ordine di scuola</i>	<i>Tematica della formazione (area disciplinare o argomento)</i>	<i>Autori di riferimento per la valutazione di impatto</i>	<i>Inquadramento</i>	<i>Tot. R-F</i>
Abrahams et al. (2014)	UK	Primaria e secondaria	Ambito scientifico	Guskey (2002)	Nazionale	2
Bennett et al. (2019)	UK	Primaria	Ambito scientifico	Guskey (1986, 2000)	nd	2
Binmohsen & Abrahams (2020)	Arabia Saudita	Primaria	Ambito scientifico	Guskey & Sparks (2000)	Nazionale	1
Browne et al. (2022)	Cina	Infanzia primaria e secondaria	Ambito scientifico	Guskey (2000)	Ente di formazione professionale	1
Coburn & Borg (2022)	Norvegia	Primaria e secondaria	Inglese L2	Guskey (2000); Goodall et al. (2005)	Nazionale	1
De Paor (2016)	Irlanda	Primaria	Miglioramento sistema	Guskey (2000)	Nazionale	1
Dreer et al. (2017)	Germania	Secondaria	Miglioramento sistema	Wade (1985)	nd	0
Gravani (2015)	Grecia	Secondaria	Ambito umanistico	Kirkpatrick's (1975)	Ministeriale	4
Hiew & Murray (2021)	Malesia	Primaria e secondaria	Inglese L2	Huber (2011)	Nazionale	0
King (2014)	Irlanda	Primaria	Literacy and numeracy	Guskey (2002); Bubb & Earley (2010)	Nazionale	2

King (2016)	Irlanda	Primaria	Literacy and numeracy	Guskey (2002); Bubb & Earley (2010)	Nazionale	5
Kraft & Blazar (2017)	USA	Primaria, secondaria di I e II grado	Didattica	Desimone (2009)	Regionale	6
Kutnick et al. (2022)	UK	Secondaria	STEM	Guskey (2000); Desimone (2009)	Nazionale	0
Lopes et al. (2016)	Angola	Primaria e secondaria	Ambito scientifico	Cruz (2005); Cruz et al. (2008)	Ministero	0
Loyalka, et al. (2019)	Cina	Primaria e secondaria	Matematica	Guskey (1995)	Nazionale	0
Mentzer et al. (2014)	USA	Primaria e secondaria	Ambito scientifico	Guskey (2000)	Regionale	8
Meyer & Abel (2015)	Sudafrica	n.d.	Varie	Harland & Kinder (1997)	Ente di formazione professionale	1
Murphy et al. (2015)	Irlanda	Primaria e secondaria	Ambito scientifico	Desimone (2009)	nd	4
Abrahams et al. (2014)	UK	Primaria e secondaria	Ambito scientifico	Guskey (2002)	Nazionale	2
Bennett et al. (2019)	UK	Primaria	Ambito scientifico	Guskey (1986, 2000)	nd	2
Binmohsen & Abrahams (2020)	Arabia Saudita	Primaria	Ambito scientifico	Guskey & Sparks (2000)	Nazionale	1
Browne et al. (2022)	Cina	Infanzia primaria e secondaria	Ambito scientifico	Guskey (2000)	Ente di formazione professionale	1

Coburn & Borg (2022)	Norvegia	Primaria e secondaria	Inglese L2	Guskey (2000); Goodall et al. (2005)	Nazionale	1
De Paor (2016)	Irlanda	Primaria	Miglioramento sistema	Guskey (2000)	Nazionale	1
Dreer et al. (2017)	Germania	Secondaria	Miglioramento sistema	Wade (1985)	nd	0
Gravani (2015)	Grecia	Secondaria	Ambito umanistico	Kirkpatrick's (1975)	Ministeriale	4
Hiew & Murray (2021)	Malesia	Primaria e secondaria	Inglese L2	Huber (2011)	Nazionale	0
King (2014)	Irlanda	Primaria	Literacy and numeracy	Guskey (2002); Bubb & Earley (2010)	Nazionale	2

## *Chi e dove*

Dei 27 contributi esaminati, solo uno si concentra su un percorso formativo specifico di un singolo istituto scolastico, riferendosi a un programma destinato a sette insegnanti di fisica in Turchia (Oktay & Eryilmaz, 2020). Gli altri 26 percorsi coinvolgono più istituzioni scolastiche. Prevalgono le formazioni indirizzate ad uno specifico ordine scolastico: otto esclusivamente alla primaria, 10 alla secondaria, con distinzione tra secondaria di primo e secondo grado solo in due casi. Sette percorsi comprendono sia insegnanti di primaria che di secondaria e solo uno è attivato per insegnanti che operano dall'infanzia fino alla secondaria.

Delle formazioni analizzate, 19 si rivolgono a un pubblico composto da meno di 100 docenti; tra queste, due coinvolgono meno di 10 partecipanti. Quattro formazioni presentano un numero di partecipanti compreso tra 100 e 400, mentre altre quattro sono formazioni massive, con un numero di docenti pari o superiore a 10.000.

Questi percorsi, rivolti ad una pluralità di istituzioni scolastiche, di dimensioni medie e normalmente mirati ad una specifica fascia di docenti, tendono a non essere residenziali in 22 casi su 27. Si intende per percorso residenziale quello che si sviluppa su più giorni consecutivi. Solo un articolo riporta interventi esclusivamente residenziali, mentre quattro articoli documentano interventi che combinano aspetti residenziali e non residenziali.

Per quanto riguarda il luogo della formazione, la maggior parte degli articoli non fornisce dettagli espliciti riguardo al setting come, ad esempio, se gli interventi si siano svolti al chiuso o all'aperto. Tuttavia, sulla base delle informazioni contenute negli studi analizzati, si può ipotizzare che tutti gli interventi siano stati svolti in ambienti chiusi/tradizionali.

## *Che cosa*

Le formazioni esaminate tendono a concentrarsi su ambiti disciplinari specifici (20 su 27) riguardano l'ambito scientifico (8), l'ambito matematico (2) e una combinazione di ambiti scientifico e matematico (1). Inoltre, tre formazioni si concentrano sulle competenze di base nella lettoscrittura e competenza numerica (con un'ulteriore formazione dedicata esclusivamente alla lettoscrittura), mentre una è incentrata sull'ambito umanistico, una su STEM, due su inglese L2 ed una con tematiche varie. In particolare, sette formazioni si focalizzano su competenze trasversali, suddivise come segue: implementazione di cambiamenti di sistema (2), valutazione (2) e autovalutazione (2), strategie didattiche (1).

## *Quanto*

La comprensione delle tempistiche degli interventi formativi rappresenta una sfida significativa all'interno della letteratura analizzata. Sicuramente il coesistere di due dimensioni temporali quali il numero di ore o giorni dedicati alla formazione e l'arco temporale in cui gli interventi si innestano rendendoli più o meno intensivi, non facilita il compito descrittivo. D'altra parte, le variabili temporali sembrano essere tra quelle meno attenzionate negli studi presi in esame. Gli articoli esaminati, ad esempio, non sempre chiariscono se le formazioni concluse all'interno dell'anno accademico siano state suddivise e spalmate per tutto l'arco dell'anno o se siano state condotte in un unico blocco. Inoltre, quando gli autori dichiarano che un programma formativo si estende per oltre tre, cinque o oltre dieci anni, è possibile che si riferiscano a ripetizioni dello stesso intervento formativo, ciascuna rivolta a gruppi di partecipanti distinti e che, quindi, il programma globalmente abbia una durata di cinque/dieci anni ma i partecipanti si ruotino in archi temporali più brevi e non definiti.

A fronte di queste premesse proponiamo un'analisi descrittiva delle tempistiche delle formazioni prese in analisi.

In particolare, quattro articoli descrivono interventi che si estendono su un periodo di due anni mentre otto articoli riportano interventi della durata di un intero anno scolastico. Esistono anche interventi di durata molto breve, come nel caso di due articoli che descrivono interventi di cinque giorni, un articolo con durata di due settimane, e un articolo che documenta un intervento della durata di un giorno.

Altri articoli riportano interventi con durate che variano tra quattro incontri, dieci settimane, tre anni, o addirittura oltre dieci anni. Un articolo, inoltre, non specifica la durata con precisione fornendo indicazioni parziali.

## *Modalità di erogazione (presenza/online)*

L'analisi delle modalità di erogazione della formazione ha rivelato una netta prevalenza della formazione in presenza. In particolare, 21 dei 27 articoli analizzati riportano interventi formativi che si svolgono esclusivamente in presenza, confermando la persistenza di questo formato come il più diffuso negli studi esaminati. Nessun articolo descrive un intervento completamente online, suggerendo che, sebbene la formazione online stia guadagnando attenzione, essa rappresenta ancora una porzione minoritaria almeno nei casi in cui i ricercatori facciano esplicito riferimento ad un modello di valutazione dell'impatto.

Inoltre, quattro articoli documentano interventi che combinano la formazione in presenza con quella online, un approccio che sta lentamente

guadagnando terreno grazie alla flessibilità che offre. Due articoli, invece, non forniscono informazioni precise riguardo alla modalità di erogazione, lasciando un margine di incertezza su questo aspetto.

### *2.3.1. Riflessioni conclusive sugli interventi formativi*

Questa analisi ha messo in evidenza alcune tendenze nella progettazione degli interventi formativi, che probabilmente dipendono dal fatto che la maggioranza delle formazioni analizzate facciano parte di programmi formativi e azioni ampie di livello macroterritoriale. La formazione in presenza e non residenziale risulta essere la modalità più diffusa mentre la durata degli interventi varia ampiamente, con una prevalenza di programmi di durata lunga, ma anche interventi molto brevi. La mancanza di specificità riguardo al luogo fisico della formazione e alla modalità di erogazione in alcuni casi suggerisce che questi aspetti non sono ancora del tutto presi in considerazione come elementi che possono influenzare talvolta profondamente il processo di sviluppo di conoscenze e competenze. Oltre a ciò, future ricerche potrebbero trarre beneficio da una documentazione più dettagliata, al fine di indagare come questi fattori possano influenzare l'efficacia complessiva degli interventi.

I 27 studi presentano una grande varietà di durate, spesso non ben definite e precisate, soprattutto rispetto alla diluizione degli interventi nel tempo. Se da una parte questa varietà suggerisce che non esiste una durata “universale” ottimale per un intervento formativo, ma che la durata dovrebbe essere adattata alle specifiche esigenze dell'intervento stesso e ai suoi obiettivi, dall'altro la mancanza di indicazioni precise sorprende. La letteratura di riferimento indica proprio nella durata uno degli elementi fondamentali che influenza la qualità della formazione (Borko, 2004; Desimone, 2009; Sims et al. 2021); sorprende quindi che gli autori l'attenzioneino così poco. Ci si chiede quindi se a determinare i tempi delle formazioni siano limiti sistemici, finanziari, strutturali o di altra natura, più che didattici e che per questo i ricercatori esplicitino scarsamente questa variabile nelle proprie analisi e la presentino solo marginalmente nel disegno complessivo della formazione.

Un altro elemento interessante su cui riflettere circa le descrizioni degli interventi formativi è l'attenzione posta sul setting o contesto della formazione. Da una parte è interessante come un aspetto quale il setting, che sappiamo avere un impatto sull'efficacia degli interventi, sia così poco attenzionato dai ricercatori. Dall'altro ci si può chiedere se questo prediligere formazioni al chiuso non dipenda anche dalla maggiore attenzione prestata alla valutazione d'impatto di queste ricerche. Si potrebbe infatti ipotizzare

che gli articoli si concentrino su formazioni svolte in ambienti controllabili, in modo da rendere il disegno di ricerca più stabile. Un possibile filone di ricerca, invece, potrebbe proprio analizzare formazioni svolte all'aperto, in modo da poter indagare le dinamiche e le ricchezze che il contatto con il fuori può far nascere negli stessi docenti.

Ci sembra importante far emergere anche la sostanziale differenza tra programmi standardizzati e programmi costruiti ad hoc per i singoli contesti. In qualità di professionisti della formazione siamo a conoscenza della distinzione tra le formazioni costruite a partire dall'analisi del contesto, dei vincoli e delle risorse dello stesso e quelle erogate sulla base di programmi standardizzati che talvolta non si preoccupano poi di indagare come vengono calati nel concreto.

Le implicazioni derivanti da questi risultati sono di grande rilevanza per la progettazione e l'implementazione di programmi di formazione, in quanto evidenziano la necessità di considerare non solo la durata e la modalità di erogazione, ma anche l'ambiente fisico in cui avviene l'apprendimento. In effetti, un'analisi approfondita di questi fattori potrebbe contribuire a ottimizzare l'efficacia degli interventi formativi, suggerendo che l'ambiente di apprendimento gioca un ruolo fondamentale nella qualità e nei risultati finali del processo di sviluppo professionale.

In particolare, l'attenzione alla natura residenziale dei programmi formativi potrebbe rivelarsi un aspetto cruciale per future indagini, poiché interventi che prevedono la residenzialità possono comportare un impatto differente in termini di immersione e intensità dell'apprendimento rispetto a modelli non residenziali. La presenza continuativa e l'immersione in un contesto dedicato all'apprendimento favoriscono infatti un maggior coinvolgimento, potenziando la capacità di interiorizzare e applicare conoscenze e competenze acquisite.

Tuttavia, si osserva come alcuni programmi di sviluppo professionale vengano frequentemente concepiti come interventi di breve durata talvolta con un solo giorno di formazione, il che solleva legittimi dubbi circa la loro reale efficacia. Questa visione condensata dei percorsi formativi rischia di ridurre l'apprendimento a un'operazione superficiale, senza tenere conto della complessità del processo di sviluppo professionale, inteso da Sims (2021) come "un'attività strutturata e facilitata per gli insegnanti, finalizzata ad accrescere le loro capacità di insegnamento" e che pertanto richiede tempi e modalità ben più articolati. La considerazione di un'unica giornata di formazione come sufficiente per un adeguato sviluppo delle competenze professionali appare, pertanto, riduttiva e non allineata con le reali esigenze di apprendimento a lungo termine.

## 2.4. Teorie di riferimento per la valutazione dell'impatto

In questo paragrafo presenteremo i modelli teorici a cui le ricerche selezionate fanno riferimento. Sono modelli valutativi basati su una concezione di impatto multidimensionale, dove le varie dimensioni indagate sono messe in relazione per costituire un quadro complessivo.

I 27 articoli selezionati fanno riferimento ad alcuni modelli d'impatto identificati già nell'articolo Bonaiuti e colleghi (in press) e nel Capitolo 1 del presente volume, tra i quali ritroviamo il modello di Desimone (2009), di Kirkpatrick (1975, 1994), di Guskey – presente in varie versioni (Guskey, 1986, 2000, 2002) elaborate anche con altri colleghi come, ad esempio, Sparks (Guskey & Sparks, 2000) in Binmohsen e Abrahams (2022), o talvolta usato in combinazione con altri riferimenti, come, ad esempio, a Goodall e colleghi (2005) in Coburn e Borg (2022), a Bubb ed Earley's (2010) in King (2014, 2016) o a Driskell e colleghi (2016) nell'articolo Saderholm e colleghi (2017). In aggiunta, sono stati selezionati altri articoli che, nell'ottica di una valutazione d'impatto multidimensionale, fanno riferimento a contributi della letteratura che considerano la complessità della formazione dei docenti (Wade, 1985; Harland & Kinder, 1997; Huber, 2011; Rogers & Weiss, 2007) (Tab. 2.5).

Tab. 2.5 – Modelli di riferimento della valutazione d'impatto

<i>Modelli di riferimento della valutazione d'impatto</i>	<i>Frequenze</i>
Desimone (2009)	5
Wade (1985)	1
Kirkpatrick (1975, 1994)	1
Rogers & Weiss (2007)	1
Merchie et al. (2018)	1
Harland & Kinder (1997)	1
Cruz (2005); Cruz et al. (2008)	1
Huber (2011)	1
Guskey (1986, 1995, 2000, 2002)	8
Combinazione Guskey (2000); Desimone (2009)	1
Combinazione Guskey, Desimone e Merchie et al. (2018)	1
Combinazione Guskey (2002) e Bubb & Earley (2010)	2
Combinazione Guskey (2000) e Goodall et al. (2005)	1
Combinazione Guskey & Sparks (2000)	1
Combinazione Guskey (2000) e Prime D - Driskell et al. (2016)	1
Totale	27

Come mostrato nella Tabella 2.5, 15 dei 27 articoli esaminati fanno riferimento al modello di Guskey, dei quali sette in combinazione con altri riferimenti. In particolare, ve n'è uno in associazione a Goodall e colleghi (2005), uno a Sparks (Guskey & Sparks, 2000), uno al modello Prime D (al quale gli autori fanno riferimento attraverso l'articolo di Driskell e colleghi, 2016), due – ma dei medesimi autori – in associazione a Bubb e Earley (2010) e, infine, altri due in associazione al modello di Desimone (2009), uno dei quali in combinazione anche con il modello di Merchie e colleghi (2018).

Il modello di Desimone rappresenta il riferimento unico anche per altri cinque articoli, mentre Merchie e colleghi (2018) appaiono come singolo riferimento per la valutazione d'impatto esclusivamente in un altro articolo. Kirkpatrick rappresenta un modello di riferimento per uno solo degli articoli selezionati. Così anche il modello di Wade e colleghi (1997) e i modelli sviluppati da Rogers e Weiss (2007), Heber (2011) o da Cruz (2005) – anche con i colleghi (Cruz et al., 2008) – che sono stati indicati da un solo articolo tra quelli analizzati.

I prossimi due paragrafi saranno dedicati ad illustrare come la valutazione d'impatto è stata affrontata all'interno delle 27 ricerche prese in esame.

## **2.5. Le tre dimensioni dell'impatto: una overview**

Nei seguenti paragrafi, passeremo ad illustrare come le ricerche selezionate hanno preso in esame la valutazione d'impatto. Tale analisi, come illustrato nel paragrafo 2.2, è stata effettuata rispetto al modello di Kreber, Brook e Policy (2001), che si organizza su sei punti di attenzione riferiti ai docenti, agli studenti e all'istituzione educativa, effettuando alcune modifiche per tenere in considerazione delle specifiche ulteriori rispetto alle sottodimensioni considerate dai ricercatori per la dimensione dei docenti. Una sintesi di tutte le sottodimensioni prese in analisi e delle teorie di impatto di riferimento per ognuno dei 27 articoli è offerta in Tabella 2.11. In questi paragrafi discuteremo quindi nel dettaglio come e quanto le tre dimensioni d'impatto sono state prese in considerazione all'interno delle ricerche, le tipologie di strumenti che sono stati utilizzati per indagarle e i soggetti coinvolti in tali indagini. Questo avverrà analizzando nello specifico ciascuna delle tre dimensioni – con il paragrafo 2.5.1 che sarà dedicato ai docenti, il 2.5.2 agli studenti e il 2.5.3 all'istituzione educativa. Nel paragrafo 2.5.4 offriremo una breve discussione di sintesi.

### 2.5.1. I docenti

Rispetto alle indagini fatte sui docenti, il presente contributo prende in considerazione le sottodimensioni I, II, III e IV delineate precedentemente nel paragrafo sulla metodologia (Tab. 2.2). Come si evince dalla Tabella 2.6, la dimensione concernente i docenti è la sfera maggiormente ricca di informazioni per misurare l'impatto nelle ricerche considerate, dal momento che la totalità dei 27 articoli prende in considerazione questo aspetto in almeno una delle sottodimensioni che costituiscono la cornice di lettura del presente lavoro.

Per prima cosa presentiamo un'analisi dei contributi che coprono la totalità delle sottodimensioni, esponendo un esempio nel dettaglio. Andando ad indagare più nello specifico le quattro sottodimensioni, troviamo che sono solamente quattro gli articoli che analizzano le dimensioni di impatto sui docenti in tutte le aree descritte (Coburn & Borg, 2022; Saraniero et al., 2014; Kutnick et al., 2022; Meyer & Abel, 2015). Di questi, i primi due (Coburn & Borg, 2022; Saraniero et al., 2014) considerano solamente la dimensione docente come fonte per valutare l'intervento formativo, tralasciando dunque gli aspetti legati agli studenti o alla cultura istituzionale, mentre il terzo (Kutnick et al., 2022) e il quarto (Meyer & Abel, 2015) donano un'analisi che combina le quattro sottodimensioni inerenti agli insegnanti e quella riguardante il cambiamento organizzativo nell'istituzione scolastica.

Nella sezione che segue si è ritenuto opportuno descrivere l'analisi di un contributo significativo che declina tutte le sottodimensioni inerenti alla sfera docente. La ricerca di Coburn e Borg (2022) presenta uno studio di caso, legato ad un programma nazionale norvegese, vediamo insieme come sono articolate le sottodimensioni di impatto dei docenti:

- *Soddisfazione e percezione del percorso di sviluppo professionale da parte dei docenti (I)*: in questa ricerca vengono impiegate tre interviste semi-strutturate (Brinkmann & Kvale, 2014), effettuate prima, dopo e a distanza di almeno sei mesi dal CPD: «The interviews allowed teachers to talk about their teaching, their use of English and their confidence, and how they felt the in-service course impacted on these» (Coburn & Borg, 2022, p. 617).
- *Cambiamenti di conoscenze e atteggiamenti e nella fiducia degli insegnanti (II)*: questi aspetti sono indagati in relazione all'integrazione delle arti, attraverso osservazioni mirate all'analisi quantitativa di tre caratteristiche del discorso in classe, ovvero le proporzioni di norvegese e inglese usate dagli insegnanti; (2) la velocità del discorso inglese (numero medio di parole inglesi al minuto

pronunciate dagli insegnanti) e la frequenza di errori nell'inglese parlato dai docenti stessi.

- *Cambiamenti della pratica didattica rilevati con indagini dirette (III)*: tre visite, effettuate all'inizio, alla fine e 16 mesi dopo la fine del corso hanno orientato l'indagine di questa sottodimensione. Di due docenti in particolare, è stata predisposta l'osservazione e la registrazione delle lezioni oggetto di visita per un totale di quattro lezioni per insegnante, mentre per gli altri due docenti l'osservazione e la registrazione hanno riguardato due lezioni a testa. Le lezioni sono state registrate con un microfono, mentre l'osservatore ha mantenuto un ruolo non partecipante: ciò ha permesso di concentrarsi sulla raccolta di appunti sul campo per arricchire le registrazioni audio.
- *Cambiamenti della pratica didattica rilevati con indagini indirette (IV)*: come il corso abbia influito su questa sottodimensione è stato evidenziato tramite report riflessivi, in particolare attraverso domande sull'uso dell'inglese, sull'insegnamento e sulla fiducia, effettuate sia prima che dopo l'intervento formativo.

In sintesi, lo studio fornisce un esempio di come gli studi qualitativi e longitudinali possano integrare le valutazioni basate su questionari, scandagliando la dimensione docente in modo esaustivo in tutte le sue sfaccettature.

Tra le ricerche prese in analisi, sono 11 quelle che considerano tre sottodimensioni sulle quattro inerenti alla componente docente (Tab. 2.11). Tali ricerche, effettuano una scelta rispetto al modo di indagare il cambiamento nelle pratiche dei docenti. In particolare, troviamo quattro studi (Abrahams et al., 2014; Bennett et al., 2019; Binmohsen & Abrahams, 2022; Saderholm et al., 2017) che si concentrano sulla percezione e la soddisfazione inerenti all'intervento formativo (I), i cambiamenti delle conoscenze e degli atteggiamenti (II) e cambiamenti della pratica didattica con indagini dirette (III). Di contro, sono sette (King, 2014; Lopes et al., 2016; Mentzer et al., 2014; Murphy et al., 2015; O'Meara & Faulkner, 2022; Oktay & Eryilmaz, 2020; Ovenden-Hope et al., 2018) le ricerche che prendono in esame, rispetto ai docenti, l'apprezzamento inerente all'intervento formativo (I), i cambiamenti delle conoscenze e degli atteggiamenti (II) e i cambiamenti della pratica misurati in modo indiretto (IV).

Da un'analisi superficiale, verrebbe da affermare che il primo gruppo indaga in modo più robusto la dimensione docente poiché analizza le pratiche didattiche in modo diretto, mentre il secondo riporta dati ricavati in modo indiretto. Tuttavia, considerando la sfera degli strumenti utilizzati, troviamo

alcune differenze circa la combinazione degli strumenti e le scelte sulle tempistiche di impiego degli stessi, che evidenziano quello che potremmo definire un bilanciamento della complessità dell'impianto di ricerca. Nella Tabella 2.6 riassumiamo le considerazioni che ci portano a questa conclusione, a partire dall'analisi degli strumenti che sono stati utilizzati per investigare le diverse sottodimensioni.

*Tab. 2.6 – Sottodimensioni, strumenti e modalità di somministrazione*

*Soddisfazione e percezione del percorso di sviluppo professionale da parte dei docenti (I)*

Mentre nel primo gruppo troviamo l'utilizzo di un questionario non validato post formazione (Binmohsen & Abrahams, 2022), la combinazione dello stesso strumento con un focus group (Saderholm et al., 2017), una discussione post intervento (Abrahams et al., 2014) e una intervista retrospettiva a distanza di almeno 6 mesi (Bennett et al., 2019), per il secondo gruppo la tipologia di strumenti è simile, ma l'utilizzo è indicato sia prima che dopo la formazione in 3 ricerche (Murphy et al., 2015; O'Meara & Faulkner, 2022; Oktay & Eryilmaz, 2020) o sia prima, che durante, che dopo la formazione in uno studio (Mentzer et al., 2014).

*Cambiamenti di conoscenze e atteggiamenti e nella fiducia degli insegnanti (II)*

Per questa sottodimensione troviamo che nel primo gruppo vengono usati solamente questionari, interviste o discussioni individuali, mentre nel secondo gruppo i ricercatori riportano in aggiunta l'utilizzo di diari e focus group, combinando l'uso degli strumenti e favorendo un approccio integrato. Infatti, nel gruppo di ricerche che usano strumenti indiretti nella valutazione delle pratiche troviamo: Ovenden-Hope e colleghi (2018), che propongono l'uso di questionari, interviste e focus group insieme; Murphy e colleghi (2015), che si avvalgono di un uso combinato di questionari, interviste e diari riflessivi; o ancora la ricerca di Oktay e Eryilmaz (2020), nella quale i questionari vengono integrati con interviste.

*Cambiamenti della pratica (III e IV)*

A fronte del fatto che il primo gruppo utilizza l'osservazione diretta in classe (Abrahams et al., 2014; Bennett et al., 2019; Saderholm et al. 2017) o la videoregistrazione (Binmohsen & Abrahams, 2022), il secondo gruppo sceglie di indagare questa sottodimensione attraverso molteplici strumenti: diari riflessivi (Murphy et al., 2015), una intervista retrospettiva a distanza di almeno 6 mesi (King, 2014,), una intervista combinata a un questionario validato, post formazione (Lopes et al., 2016), un questionario non validato somministrato sia prima che dopo la formazione (O'Meara & Faulkner, 2022; Oktay & Eryilmaz, 2020) un focus group (Mentzer et al., 2014) e la combinazione di questionari, interviste post formazione e un focus group pre e post (Ovenden-Hope et al., 2018).

Riguardo gli studi che non sono stati completi nell'analisi della dimensione docente, mancando di una o due sottodimensioni tra quelle

indicate nel modello (Kreber et al., 2001), troviamo otto ricerche che analizzano due sottodimensioni (Tab. 2.11: Dreer et al., 2017; Hiew & Murray, 2021; King, 2016; Kraft & Blazar, 2017; Loyalka et al., 2019; O'Brien et al. 2022; O'Brien et al., 2022; Yin et al., 2015). Tra queste, la quasi totalità, ovvero sette su otto, prende in considerazione le due sottodimensioni riguardanti la percezione e la soddisfazione inerenti all'intervento formativo (I) e i cambiamenti delle conoscenze e degli atteggiamenti (II). La ricerca di Kraft e Blazar (2017) è l'unica che riporta risultati di impatto sulla coppia cambiamenti delle conoscenze e degli atteggiamenti (II) e cambiamenti della pratica didattica con indagini dirette (III), tralasciando quindi gli aspetti inerenti alla percezione e la soddisfazione (I) e i cambiamenti della pratica misurati in modo indiretto (IV).

Tra tutte le ricerche considerate, sono solamente tre quelle che, per spiegare l'impatto avvenuto sui docenti, utilizzano solamente una delle quattro sottodimensioni che ricoprono quest'area (Browne et al., 2022; Gravani, 2015; Schütze et al., 2017), pur sommandola alla rilevazione della dimensione di impatto attinente ai cambiamenti istituzionali. I tre gruppi di autori prendono tutti in considerazione il cambiamento delle conoscenze e degli atteggiamenti che orientano la professionalità, nonostante facciano riferimento esplicito a differenti teorie di impatto. Questa sottodimensione, intesa come orientamenti della professionalità in senso ampio, può comprendere competenze professionali, arricchimenti personali in generale, o ancora la percezione di autoefficacia, la motivazione e la predisposizione al cambiamento e risulta essere, tra le quattro, la base comune dalla quale partire per poter descrivere come lo sviluppo professionale impatta sui docenti, in quanto non solo viene presa in considerazione come componente unica e sola per descrivere l'impatto delle tre ricerche sopra citate, ma è presente anche in modo trasversale in tutti i 27 articoli della scoping review, al di là dei modelli di impatto presi a riferimento.

### 2.5.2. *Gli studenti*

Gli effetti della formazione professionale sugli studenti vengono valutati secondo due focus: l'impatto percepito dagli studenti rispetto alla pratica didattica, legato al cambiamento delle conoscenze o degli atteggiamenti dei docenti, e i risultati di apprendimento degli studenti, che possono essere legati all'acquisizione di conoscenze, abilità, atteggiamenti, capacità, come anche a modifiche nelle intenzioni, nelle conoscenze o nelle idee (Kreber et al., 2001).

Prima di illustrare i risultati è necessario aprire una parentesi di stampo metodologico. Nella scoping review è stato adottato come esplicito criterio di esclusione lo *student achievement* ovvero l'esclusione di articoli che effettuano una valutazione di impatto che ha come unici soggetti coinvolti gli studenti. Tale scelta ha permesso di tenere in considerazione esclusivamente articoli in cui la valutazione dell'impatto, insieme al coinvolgimento degli studenti, prevedesse almeno un'altra dimensione che riguardasse direttamente i docenti formati o le istituzioni alle quali appartenevano.

Tra le 27 ricerche analizzate, soltanto sei effettuano una valutazione d'impatto che ha attenzionato gli studenti (Tab. 2.11). Tra queste, soltanto una (Loyalka et al., 2019) analizza entrambe le sottodimensioni relative agli studenti. Nella ricerca appena menzionata – dal disegno sperimentale – l'analisi di entrambe le sottodimensioni è avvenuta attraverso un test standardizzato, somministrato ex ante, in itinere ed ex post l'intervento formativo, che mirava a valutare sia aspetti legati alla percezione di studenti e studentesse del cambiamento sulle pratiche (in riferimento alla loro esposizione a comportamenti dei docenti, come le pratiche didattiche o la gestione della classe e relativamente agli effetti come il clima di classe), sia i loro risultati di apprendimento in termini di attitudini rispetto alla disciplina (percezioni e convinzioni rispetto se stessi in rapporto alla disciplina, e visioni della disciplina stessa).

Altri due studi (Kraft & Blazar, 2017; Schütze et al., 2017) si occupano di valutare il cambiamento delle pratiche didattiche percepito dagli studenti. Entrambe le ricerche analizzano questa dimensione attraverso dei questionari. La ricerca di Kraft e Blazar (2017), con un disegno sperimentale, propone l'utilizzo di un test validato (TRIPOD), somministrato pre- e post-intervento, per indagare le percezioni degli studenti, mentre la ricerca di Schütze e colleghi (2017), che si presenta come quasi-sperimentale, utilizza un questionario post-intervento non validato a cinque item per andare a monitorare la loro percezione relativa ai feedback del docente.

Infine, le altre tre (Abrahams et al., 2014; Bennett et al., 2019; King, 2016) valutano un cambiamento nei risultati di apprendimento, intesi in senso ampio come sottolineato in precedenza. Guardando agli strumenti di indagine utilizzati in questo caso, in particolare, nella ricerca di Abrahams e colleghi (2014), non sperimentale, si va ad analizzare con una osservazione non strutturata pre- e post-intervento quanto accade nelle classi, raccogliendo il dichiarato di docenti e studenti coinvolti. Di altra natura sono invece le indagini effettuate sia da Bennett e colleghi (2019), dal disegno sperimentale, che effettuano nelle classi un test standardizzato al termine dell'intervento

della formazione e sei mesi più tardi, e quelle di King (2016), non sperimentale, che effettua test standardizzati pre- e post-intervento.

Possiamo quindi concludere che la dimensione degli studenti viene scarsamente esplorata all'interno delle 27 ricerche in esame e che, in particolare, soltanto in un caso si tiene in considerazione la prospettiva degli studenti sia per la valutazione di impatto delle pratiche didattiche che per i risultati di apprendimento. Inoltre, quasi nella totalità l'analisi di questa dimensione avviene attraverso dei questionari, standard o non validati, con l'unica eccezione di una ricerca che si serve di osservazione pre- e post-intervento.

### 2.5.3. *La cultura istituzionale*

Per quanto riguarda, infine, la dimensione dell'impatto legata ad un cambiamento organizzativo a livello istituzionale, sono 17 le ricerche che tengono in considerazione questo aspetto (Tab. 2.11). Tali valutazioni di impatto si distinguono sia per i soggetti coinvolti nell'indagine, che per gli strumenti utilizzati.

Illustriamo dapprima come, all'interno delle 27 ricerche, siano vari i soggetti che sono stati gli interlocutori dei ricercatori per l'analisi di questa dimensione di impatto.

In sei ricerche (Tab. 2.11: Yin et al., 2015; Lopes et al. 2016; Gravani, 2015; Dreer et al., 2017; Binmohsen & Abrahams, 2022; Abrahams et al., 2014) i soggetti coinvolti sono stati esclusivamente i docenti che hanno partecipato all'intervento di formazione. Nell'articolo di Kutnick, Gartland e Good (2022), oltre agli insegnanti sono stati coinvolti anche i coordinatori dei docenti. In altre cinque ricerche, i docenti sono stati parte dei soggetti coinvolti insieme ai dirigenti scolastici (King, 2014; 2016; Browne et al., 2022), talvolta anche in associazione ad ulteriori figure di riferimento, come i mentori interni alla scuola (Ovenden-Hope et al., 2018) o anche gli studenti stessi (Meyer & Abel, 2015). Oltre alle cinque ricerche elencate precedentemente, i dirigenti sono stati coinvolti in ulteriori quattro ricerche. In due articoli – relativi alla stessa formazione (O'Brien et al., 2022a, 2022b) – i ricercatori hanno indicato di aver interloquuto, oltre che con i dirigenti, con altri membri esterni alla scuola. Invece, nella ricerca di Bennet e colleghi (2019), i dirigenti sono stati parte dell'indagine sulla valutazione dell'impatto riguardante la dimensione istituzionale insieme ad alcuni specialisti disciplinari (esterni all'istituto) che hanno partecipato al corso di formazione e a un docente appartenente all'istituto che non era però stato coinvolto nella formazione. Infine, i dirigenti sono stati gli unici interlocutori

coinvolti nell'indagine sull'impatto istituzionale nella ricerca condotta da Mentzer e colleghi (2014), che tuttavia ha inoltre previsto un'analisi documentale, sulla quale ci soffermeremo tra breve.

Andando ad osservare gli strumenti che sono stati impiegati nelle indagini di questa dimensione dell'impatto, ci accorgiamo che spesso i ricercatori si sono serviti di una molteplicità di strumenti di indagine.

Sono due i casi in cui è stata effettuata un'analisi documentale e, in entrambi i casi, essa è avvenuta in associazione con altri strumenti. Si tratta, in un caso, dell'articolo di Mentzer e colleghi (2014) nel quale è stato analizzato il *Leadership Inventory* della scuola, in associazione a un questionario validato sottoposto ai dirigenti. Nell'altro si tratta dello studio di Meyer e Abel (2015), nel quale viene effettuata un'analisi di risorse scolastiche condivise (come lo *School Improvement Plan* o gli *LTSM inventories*) e di risorse dei docenti (il registro e le schede di programmazione). Per indagare la dimensione d'impatto relativa all'istituzione, quest'ultimo articolo ha previsto anche la conduzione di interviste con i dirigenti scolastici alla metà e al termine dell'intervento, come anche osservazioni dirette nelle classi (è in questo senso che i due ricercatori hanno coinvolto come soggetti gli studenti appartenenti agli istituti in cui prendono servizio i docenti che hanno preso parte alla formazione).

Altri due studi hanno effettuato delle osservazioni per indagare la dimensione dell'impatto sull'istituzione educativa. Si tratta della ricerca di Kutnic e colleghi (2022), nella quale vengono effettuate delle osservazioni delle riunioni di rete per documentare il funzionamento del programma, le pratiche adottate e i vincoli incontrati dai partecipanti. Tale indagine è stata svolta in associazione a interviste post-intervento che hanno coinvolto insegnanti e coordinatori di rete (*Teacher Coordinators*). L'ulteriore ricerca che utilizza osservazioni è presentata nell'articolo di King (2016), e riguarda due momenti di osservazione diretta nel periodo post-intervento, con l'obiettivo di monitorare gli interventi di peer-tutoring nella scuola, in associazione a interviste post-intervento ai dirigenti.

Soltanto in altri due articoli, che corrispondono però alla medesima formazione (O'Brien et al., 2022a, 2022b), sono stati proposti dei focus group post-intervento in associazione a interviste post-intervento ai dirigenti e ad altri membri del team coinvolto nella formazione.

Sono presenti tre studi che propongono questionari non validati ai docenti, pre- e post-intervento (Yin et al., 2015), o soltanto post-intervento (Dreer et al., 2017) che possono prevedere anche domande aperte come in Browne e colleghi (2022). In quest'ultimo caso, lo strumento del questionario si presenta in associazione a interviste post-intervento condotte

con i dirigenti che vanno ad esprimersi su tematiche quali l'atmosfera collegiale, l'apertura alla condivisione di risorse da parte dei dirigenti, lo scambio e l'apertura organizzativa. Un quarto studio (Lopes et al., 2016) ha invece proposto ai docenti un questionario post-intervento, stavolta validato, in associazione a interviste sempre rivolte ai docenti coinvolti nella formazione.

Per la restante parte, i contributi selezionati hanno previsto l'utilizzo esclusivo delle interviste post-intervento, coinvolgendo molteplici soggetti, anche a vario titolo, all'interno dello stesso studio. Interviste post-intervento, rivolte esclusivamente ai docenti, sono state condotte negli articoli di Abrahams e colleghi (2014) e nello studio condotto da Binmohsen e Abrahams (2022), nel quale sono state poste domande per investigare se i docenti hanno condiviso coi colleghi informazioni sulla formazione ricevuta, se c'è stato impatto sul clima organizzativo e le procedure interne alla scuola e se tale cambiamento ha coinvolto anche aspetti amministrativi della scuola, compresi quelli dirigenziali. Nell'articolo di Gravani (2015) sono invece state condotte interviste post-intervento con i dirigenti scolastici, mentre nell'articolo di King (2014) sia docenti che dirigenti sono stati coinvolti in un'analisi retrospettiva a tre anni di distanza. Nell'articolo di Ovenden-Hope e colleghi (2018) le interviste telefoniche post-intervento sono state rivolte sia a docenti che dirigenti e mentori. Così anche nell'articolo di Bennet e colleghi (2019), dove sono stati intervistati post-intervento specialisti disciplinari (esterni), un docente che non ha partecipato alla formazione (collega degli insegnanti partecipanti) e un dirigente senior.

In conclusione, possiamo vedere come nei riguardi di questa dimensione le ricerche abbiano cercato di proporre un sistema di indagine composito, che rispecchia la complessità della dimensione investigata, coinvolgendo sovente più soggetti come interlocutori – partecipanti e non partecipanti all'intervento formativo – e adottando una molteplicità di strumenti di indagine per l'analisi dell'impatto a livello organizzativo/istituzionale.

#### *2.5.4. Riflessioni conclusive sulle dimensioni della valutazione d'impatto*

La dimensione d'impatto nell'area dei docenti è la più studiata all'interno delle ricerche. La lettura trasversale rispetto alle sottodimensioni di impatto I, II, III e IV rileva alcuni punti di incontro e similarità tra le ricerche e delinea alcune differenze, evidenziando alcuni esempi di impianti metodologici e i vari gradi di complessità implementati dai diversi autori. La sottodimensione riguardante il cambiamento delle conoscenze e degli

atteggiamenti (II) che orientano la professionalità docente risulta essere, tra le quattro, la base comune a tutti gli articoli per descrivere come lo sviluppo professionale impatta sui docenti, in quanto viene presa in considerazione in modo trasversale in tutti i 27 articoli della scoping review, al di là dei modelli di impatto presi a riferimento. Segue, a livello di frequenza per l'analisi di impatto, la sottodimensione riferita alla percezione della formazione (I). Alcune ricerche analizzano la sottodimensione nelle pratiche dei docenti in modo diretto, altre in modo indiretto, altre ancora servendosi di strumenti sia diretti che indiretti. Sebbene si possa ritenere che le prime siano più solide delle seconde, perché maggiormente ancorate, il presente lavoro ha messo in luce come la combinazione degli strumenti e le scelte sulle tempistiche di impiego degli stessi suggeriscono quello che potremmo definire un bilanciamento della complessità dell'impianto di ricerca. In generale, il presente contributo evidenzia che gli strumenti utilizzati maggiormente nel rilevare la componente docente siano i questionari, validati o no, a cui fa seguito l'uso delle interviste e la combinazione di questi due strumenti tra loro o con altri, quali ad es. focus group, diari o documentazione di vario tipo.

La dimensione degli studenti è quella più scarsamente esplorata. Viene toccata da sei studi all'interno delle 27 ricerche selezionate e, in particolare, soltanto una ricerca tiene in considerazione le due sottodimensioni riguardanti la prospettiva degli studenti per la valutazione di impatto delle pratiche didattiche e i risultati di apprendimento. I questionari, spesso validati, risultano lo strumento principe di indagine per questa dimensione, sostituiti solamente in una ricerca dall'osservazione.

Molto più esplorata, in 17 delle 27 ricerche selezionate, è la dimensione legata ad un cambiamento nell'istituzione educativa. Le indagini effettuate in questo ambito hanno esplorato la complessità coinvolgendo spesso una molteplicità di soggetti, partecipanti e non partecipanti all'intervento formativo. In particolare, per indagare questa dimensione i ricercatori hanno avuto come principali interlocutori i docenti che hanno preso parte alla formazione (coinvolti in 12 ricerche) e, secondariamente, i dirigenti scolastici (coinvolti in 9 ricerche). Non di rado (5 articoli) entrambi questi soggetti sono stati interpellati all'interno di una stessa indagine. Inoltre, in sei delle 17 ricerche, anche altri soggetti hanno preso parte alla valutazione dell'impatto rispetto a questa dimensione: studenti, esperti disciplinari, docenti dell'istituto non coinvolti nella formazione, *teacher coordinators*, altri membri del team coinvolto nella formazione e mentori interni alle scuole. Questa complessità d'indagine è stata anche osservata nella molteplicità di strumenti che sono stati impiegati per l'analisi dell'impatto a livello organizzativo/istituzionale, usati spesso in modo combinato

all'interno delle ricerche. Sebbene le interviste siano state di gran lunga lo strumento maggiormente utilizzato, insieme ad esse viene fatto uso di questionari, di focus group, ma anche di analisi documentale, che ha riguardato sia le risorse dei docenti che le risorse d'istituto, come pure osservazioni dirette sia della classe che delle riunioni e delle dinamiche collegiali. Tuttavia, un aspetto che emerge in maniera piuttosto costante all'interno delle ricerche, è che le indagini sono state quasi sempre effettuate nel periodo post-intervento.

Possiamo quindi concludere che la prospettiva delle ricerche che hanno abbracciato, almeno come riferimento teorico, la multidimensionalità per la valutazione d'impatto, ha sbilanciato molto l'attenzione sulla dimensione dell'istituzione rispetto a quella degli studenti. In particolare, sforzi di ricerca di varia natura sono stati condotti per valutare l'impatto sulla istituzione educativa, facendo scarso riferimento a strumenti validati, ampiamente utilizzati invece per valutare le altre dimensioni.

## **2.6. Rilevare la complessità della valutazione d'impatto**

In questo paragrafo offriamo una panoramica di quanto e come le 27 ricerche che hanno fatto riferimento a uno o più modelli teorici per la valutazione d'impatto che abbracciano la complessità di tale indagine, abbiano affrontato all'interno della ricerca una valutazione d'impatto multidimensionale. Osserveremo perciò con quali combinazioni le varie dimensioni sono state tenute in considerazione per la valutazione dell'impatto. In particolare, nel paragrafo 2.6.1 metteremo in relazione la valutazione d'impatto con i modelli teorici presi a riferimento negli articoli e nel paragrafo 2.6.2 effettueremo un affondo sulle possibili relazioni che possono sussistere tra le valutazioni d'impatto elaborate all'interno delle 27 ricerche selezionate e le caratteristiche degli interventi formativi che vengono valutati. Nel paragrafo 2.6.3 offriamo alcune riflessioni conclusive sull'analisi presentata.

La lente teorica utilizzata per studiare gli articoli scientifici selezionati ha fatto emergere che solamente tre (Abrahams et al., 2014; Bennett et al., 2019; King, 2016) sono gli articoli che considerano tutte e tre le dimensioni di impatto ed evidenziano quindi riscontri ottenuti sui docenti, sugli studenti e all'interno dell'istituzione educativa.

Tab. 2.7 – Articoli che considerano tutte e tre le dimensioni di impatto

		AUTORI		
		Abrahams et al. (2014)	Bennett et al. (2019)	King (2016)
DOCENTI	percezione /soddisfazione (I)	1	1	1
	conoscenze/atteggiamenti (II)	1	1	1
	pratica didattica: indagini dirette (III)	1	1	0
	pratica didattica: indagini indirette (IV)	1	0	0
STUDENTI	conoscenze/atteggiamenti (V)	0	0	0
	apprendimento (VI)	1	1	1
ISTITUZIONE	organizzativo (VII)	1	1	1
Tot.		5	5	4

Come emerge dalla Tabella 2.7, possiamo notare che tutti e tre i contributi prendono in considerazione: i cambiamenti rispetto alla percezione/soddisfazione nei docenti (I), i cambiamenti rispetto alle conoscenze/atteggiamenti nei docenti (II), i risultati di apprendimento degli studenti (VI) e i cambiamenti organizzativi a livello istituzionale (VII).

In più, Abrahams e colleghi (2014) e Bennett e colleghi (2019) effettuano anche indagini dirette per studiare i cambiamenti nella pratica didattica dei docenti (III). Di contro, nessuna di queste tre ricerche pone attenzione all'utilizzo di indagini indirette per rilevare cambiamenti nella pratica didattica (IV), né a possibili cambiamenti, negli studenti, inerenti a conoscenze o atteggiamenti (V). In sintesi, possiamo dire che queste analisi possono essere definite più complete di altre, da un punto di vista della multidimensionalità della valutazione d'impatto.

Vediamo ora con quali modalità e strumenti i ricercatori delle indagini suddette hanno deciso di rilevare l'impatto dei percorsi formativi.

La ricerca di Abrahams e colleghi (2014), descritta in Tabella 2.8, valuta tre sottodimensioni inerenti agli insegnanti, dando una profondità di rilievo all'analisi:

- *Soddisfazione e percezione del percorso di sviluppo professionale da parte dei docenti (I)*: questa sottodimensione è stata valutata tramite discussioni individuali sul gradimento, effettuate dopo l'intervento formativo.

- *Cambiamenti di conoscenze e atteggiamenti e nella fiducia degli insegnanti (II)*: vengono rilevati tramite discussioni individuali inerenti all'equilibrio tra l'approccio pratico e quello riflessivo.
- Cambiamenti della pratica didattica rilevati con indagini dirette (III): evidenziati con osservazioni multisito, di circa due ore di lezione per scuola, pre e post training, usando il framework con matrice analitica di Abrahams e Millar (2008).

Rispetto invece agli studenti e alla dimensione istituzionale, mentre troviamo una valutazione esplorativa per i primi, viene adoperata una scelta più marcata sugli strumenti per rilevare cambiamenti nella seconda:

- *Risultati di apprendimento (VI)*: questa sottodimensione viene discussa nell'articolo, ma valutata in modo esplorativo, attraverso i dati delle osservazioni qualitative e discussioni informali.
- *Cambiamento organizzativo (VII)*: viene esaminato attraverso discussioni con membri del personale scolastico e note di campo per valutare eventuali modifiche a livello di scuola o dipartimento.

Tab. 2.8 – Descrizione della ricerca di Abrahams et al. (2014)

DESCRIZIONE: La ricerca di Abrahams, Reiss e Sharpe *Getting Practical: Improving Practical Work in Science* (2014), descrive un intervento formativo dedicato a docenti di scuola primaria e secondaria in Inghilterra che risponde agli obiettivi di migliorare la comprensione degli studenti attraverso attività pratiche, ricercando un equilibrio tra l'esperienza e la riflessione, ovvero tra l'approccio prevalentemente *hands-on* e quello più orientato al *minds-on*. Il modello formativo è a cascata e sequenziale (Kennedy, 2005): da 200 formatori di partenza, lo sviluppo professionale viene diffuso a oltre 2000 insegnanti con un corso di 6 ore che prevede una erogazione flessibile.

RIFERIMENTO IMPATTO: Viene preso a riferimento il modello di Guskey (2002).

Sebbene i dati dell'articolo confermino l'impostazione multidimensionale della ricerca, l'impatto sugli studenti è stato valutato in modo esplorativo e non sistematico, in quanto gli autori stessi dichiarano di non aver previsto nel disegno di ricerca strumenti specifici, pre- e post-intervento, per valutare le conoscenze o gli atteggiamenti dei discenti, puntando su una dichiaratamente cauta analisi esplorativa.

Il secondo studio comprendente le tre dimensioni, che riportiamo in questa sede, è l'articolo di Bennett e colleghi (2019), la cui descrizione è

riportata in Tabella 2.9. Analizziamo ora gli strumenti utilizzati per misurare le dimensioni di impatto dei docenti considerate in questa ricerca:

- *Soddisfazione e percezione del percorso di sviluppo professionale da parte dei docenti (I)*: questa dimensione è stata rilevata attraverso interviste effettuate a distanza di un anno.
- *Cambiamenti di conoscenze e atteggiamenti e nella fiducia degli insegnanti (II)*: sono stati utilizzati principalmente questionari, pre-, post-intervento e come follow up, di conoscenza della materia, con domande provenienti da test nazionali di valutazione di diverse aree (biologia, chimica, fisica e ricerca scientifica).
- *Cambiamenti della pratica didattica rilevati con indagini dirette (III)*: rilevati tramite osservazioni in classe effettuate durante e dopo l'intervento.

In merito alla dimensione degli studenti e dell'istituzione, la ricerca Bennett e colleghi (2019) si concentra su una sottodimensione per soggetto:

- *Risultati di apprendimento (VI)*: la conoscenza delle materie da parte degli alunni è stata valutata attraverso alcuni strumenti di valutazione standardizzati, somministrati pre-intervento, dopo sei mesi e dopo un anno dall'intervento.
- *Cambiamento organizzativo (VII)*: questo aspetto viene rilevato tramite interviste a un anno dall'intervento a diversi attori, ovvero a specialisti disciplinari (esterni), un collega docente (esterno alla formazione) e un dirigente senior.

Grazie all'utilizzo dell'approccio misto, questo disegno di ricerca fornisce dati di natura complessa, andando a evidenziare come l'intervento abbia avuto un impatto positivo sulle percezioni degli insegnanti e su alcune pratiche didattiche, ma non abbia prodotto miglioramenti significativi e duraturi nei risultati di apprendimento degli studenti. Non sono stati considerati i cambiamenti della pratica didattica rilevati con indagini indirette (IV), né il cambiamento delle conoscenze/atteggiamenti (V) degli studenti.

Tab. 2.9 – Descrizione della ricerca di Bennett et al. (2019)

**DESCRIZIONE:** Lo studio riporta un programma di sviluppo professionale continuo (CPD) rivolto a insegnanti di scienze della scuola primaria in Inghilterra, il cui obiettivo principale è legato al miglioramento delle conoscenze disciplinari e pedagogiche e alle capacità di leadership dei docenti. L'intervento è stato implementato in due versioni: la prima, completa, organizzata in 14 giorni, suddivisi in blocchi residenziali da due o tre giorni in presenza dilazionati nel corso dell'anno scolastico uniti a una decina di giorni aggiuntivi tramite incontri e risorse online e attività scolastiche; la seconda, che può essere definita ridotta, divisa in due blocchi di formazione di due giorni l'uno, focalizzata maggiormente sui contenuti pedagogici e sulla leadership. L'intervento è stato valutato attraverso un esperimento randomizzato controllato (RCT) e studi di caso qualitativi, coinvolgendo in tutto 96 scuole, divise in tre gruppi.

**RIFERIMENTO IMPATTO:** In questo contributo troviamo a riferimento teorico, come per la ricerca precedente, i cinque livelli descritti da Guskey (1986, 2000).

Il terzo studio multidimensionale che proponiamo è descritto dall'articolo di King (2016) (Tab. 2.10) e propone rilevazioni inerenti alla dimensione degli insegnanti con diverse sfumature a livello di cadenza temporale:

- *Soddisfazione e percezione del percorso di sviluppo professionale da parte dei docenti (I):* sono state condotte interviste semi-strutturate individuali, dopo la fase di implementazione iniziale e a distanza di tre anni per valutare la percezione dei docenti rispetto all'efficacia e alla rilevanza del percorso di sviluppo professionale.
- *Cambiamenti di conoscenze e atteggiamenti e nella fiducia degli insegnanti (II):* questo aspetto viene rilevato tramite interviste semi-strutturate dopo l'intervento, focalizzate sull'agency dei docenti.

In merito agli studenti e all'istituzione educativa, viene presa in considerazione una sottodimensione per soggetto, con rilevamenti pre- e post-intervento, per gli studenti, e a distanza di più di un anno per quanto riguarda il cambiamento organizzativo:

- *Risultati di apprendimento (VI):* i risultati sono misurati prima e dopo l'intervento, attraverso test standardizzati di lettura che rilevano precisione e fluidità nella lettura, confermando un miglioramento negli studenti.
- *Cambiamento organizzativo (VII):* le interviste sono state fatte ai dirigenti scolastici e a insegnanti a distanza di tre anni dall'intervento iniziale e sono state completate da osservazioni effettuate due volte post-intervento, per monitorare gli interventi di peer-tutoring.

Tab. 2.10 – Descrizione della ricerca di King (2016)

**DESCRIZIONE:** Questa ricerca ha coinvolto insegnanti e studenti in classi terze di scuole primarie in aree urbane e svantaggiate in Irlanda. Insegnanti di classe e insegnanti di bisogni educativi speciali (SEN) hanno lavorato in coppia per implementare il programma in classe per un periodo di 10 settimane, con sessioni giornaliere di 30 minuti per quattro giorni a settimana. L'obiettivo principale riguarda il miglioramento delle competenze di lettura degli studenti attraverso il peer tutoring (Topping, 1988; Butler, 1999).

**RIFERIMENTO IMPATTO:** Il modello di impatto di riferimento è quello di Guskey (2002), integrato in modo particolare nella dimensione organizzativa dalle teorie di Bubb e Earley (2010).

In conclusione, seppure questa ricerca non proponga l'analisi di cambiamenti della pratica didattica rilevati con indagini dirette (III) o con indagini indirette (IV), né cambiamenti delle conoscenze/atteggiamenti degli studenti (V), possiamo evidenziare che ha una struttura simile alle due precedenti e riflette un approccio sistemico, considerando l'impatto del percorso di sviluppo professionale a diversi livelli: individuale (insegnanti e studenti) e istituzionale (scuole).

Infine, pur considerando la natura multidimensionale delle ricerche illustrate, possiamo vedere come esse differiscano in alcuni aspetti fondamentali: se infatti il contributo di Abrahams e colleghi (2014) può risultare rilevante come esempio di modello di formazione a cascata (Kennedy, 2005), dal punto di vista della durata abbiamo una formazione che prende in considerazione solamente poche ore, aspetto che conferisce alla ricerca uno spessore diverso rispetto ai due contributi che la seguono. Infatti, da un lato il contributo di Bennett e colleghi (2019) propone sia un impianto di formazione più solido (con la possibilità di formazione residenziale, suddiviso in blocchi nel corso dell'anno scolastico), sia un impianto di ricerca più dettagliato, attraverso un esperimento randomizzato controllato (RCT), mentre dall'altro lato l'articolo di King (2016) illustra un intervento anch'esso di lunga durata, per quattro giorni a settimana e un totale di 10 settimane.

Tab. 2.11 – Impatti

Autori	Docenti: per- cezione e soddisfa- zione	Docenti: cam- biamento scienze e at- teggiamenti	Docenti: cam- biamenti della pratica inda- gine diretta	Docenti: cam- biamenti della pratica inda- gine indi- retta	Studenti: cam- biamento delle conoscenze/ atteggia- menti ri- spetto alla pratica didat- tica	Studenti: risultati di ap- prendi- mento	Istituzione: cambiamento organizzativo	Autori di riferi- mento per la valutazione di impatto
Abrahams et al. (2014)	1	1	1			1	1	Guskey (2002)
Bennett et al. (2019)	1	1	1			1	1	Guskey (1986, 2000)
Binmohsen & Abrahams (2020)	1	1	1				1	Guskey & Sparks (2000)
Browne et al. (2022)		1					1	Guskey (2000)
Coburn & Borg (2022)	1	1	1	1				Guskey (2000); Goodall et al. (2005)
De Paor (2016)	1	1					1	Guskey (2000)
Dreer et al. (2017)	1	1	1				1	Wade (1985)
Gravani (2015)		1					1	Kirkpatrick (1975)

Hiew & Murray (2021)	1	1				Huber's (2011)
King (2014)	1	1	1			Guskey (2002); Bubb & Earley's (2010)
King (2016)	1	1		1		Guskey (2002); Bubb & Earley's (2010)
Kraft & Blazar (2017)				1		Desimone (2009)
Kutnick et al. (2022)	1	1	1	1		Guskey (2000); Desimone (2009)
Lopes et al. (2016)	1	1		1		Cruz (2005); Cruz et al. (2008)
Loyalka, et al. (2019)	1	1		1	1	Guskey (1995)
Mentzer et al. (2014)	1	1		1		Guskey (2000)
Meyer & Abel (2015)	1	1	1	1		Harland & Kinder (1997)
Murphy et al. (2015)	1	1		1		Desimone (2009)
O'Brien et al. (2022a)	1	1			1	Merchie et al. (2018)

O'Brien et al. (2022b)	1	1	1	1	1	Merchie et al. (2018)
O'Meara & Faulkner (2022)	1	1	1	1	1	Guskey
Oktay & Eryilmaz (2020)	1	1	1	1	1	Guskey (2000)
Ovenden-Hope et al. (2018)	1	1	1	1	1	Rogers & Weiss (2007)
Saderholm et al. (2017)	1	1	1	1	1	Guskey (2000)
Saraniero et al. (2014)	1	1	1	1	1	Desimone (2009)
Schütze et al. (2017)	1	1	1	1	1	Desimone (2009)
Yin et al. (2015)	1	1	1	1	1	Desimone (2009)
<b>TOTALE</b>	<b>23</b>	<b>26</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>17</b>

Oltre alle ricerche che hanno coinvolto le tre diverse dimensioni – docenti, studenti, organizzativo/istituzionale – 16 delle 27 ricerche esaminate hanno effettuato indagini per la valutazione d’impatto che comprendevano due diverse dimensioni tra le tre del modello di Kreber, Brook e Policy (2001). In particolare, 13 di questi hanno preso in considerazione le dimensioni riferite ai docenti e all’istituzione educativa (Binmohsen & Abrahams, 2022; Browne et al., 2022; de Paor, 2016; Dreer, et al. 2017; Gravani, 2015; King, 2014; Kutnick et al. 2022; Lopes et al., 2016; Meyer & Abel, 2015; O’Brien et al., 2022a, 2022b; Ovenden-Hope et al., 2018; Yin et al., 2015), mentre tre ricerche (Kraft & Blazar, 2017; Loyalka et al. 2019; Schütze et al., 2017) hanno coinvolto, nella valutazione d’impatto, le dimensioni dei docenti e degli studenti.

Possiamo, in particolare, osservare che non vi sono ricerche che fanno riferimento esclusivamente alle dimensioni degli studenti e delle istituzioni. Tale risultato non deve sorprenderci, poiché risulta conseguenza della scelta, in fase di costruzione della scoping review, di escludere le ricerche che dichiaratamente si limitavano all’osservazione dello *student achievement*, mentre era nel nostro interesse, come comunità CRESPI, tenere in considerazione le ricerche che prevedessero una valutazione d’impatto incentrata anche sul docente. Tale scelta ha comportato inoltre che, nelle ricerche selezionate, la sola possibilità di vedere coinvolta esclusivamente una dimensione è quella di avere investigato l’impatto limitatamente alla dimensione relativa ai docenti (Coburn & Borg, 2022; Hiew & Murray, 2021; Mentzer et al., 2014; Murphy et al., 2015; O’Meara & Faulkner, 2022; Oktay & Eryilmaz, 2020; Saderholm et al., 2017; Saraniero Goldberg & Hall, 2014), magari facendo riferimento a una molteplicità di sottodimensioni.

Rispetto alla classificazione che è stata presa come modello per l’analisi dell’impatto, ovvero il modello di Kreber, Brook e Policy (2001), possiamo anche andare ad osservare quante sottodimensioni sono state prese in considerazione dalle ricerche, indipendentemente dal fatto che esse fossero relative alla dimensione dei docenti, degli studenti o dell’istituzione. Infatti, ricordiamo che tale modello prevede tre sottodimensioni di indagine per la dimensione relativa ai docenti, due sottodimensioni relative alla dimensione studenti e una relativa all’istituzione. E che, inoltre, in fase di analisi abbiamo deciso di distinguere quando la dimensione dell’impatto sulle pratiche didattiche è avvenuta grazie ad osservazioni dirette e quando è stata frutto di indagini indirette, adottando una lente più fine su quest’ultima sottodimensione.

Andando a osservare con questa lente le 27 ricerche selezionate, abbiamo già rilevato nel paragrafo precedente come le tre ricerche che hanno toccato

tutte e tre le diverse dimensioni non abbiano coperto tutte le sottodimensioni. In particolare, Abrahams e colleghi (2014) e Bennet e colleghi (2019) indagano solo una delle due sottodimensioni relative agli studenti, nello specifico quello riferito all'impatto sui risultati di apprendimento degli studenti, e King (2014) indaga inoltre solo due sottodimensioni relative ai docenti, tralasciando quella riferita alla pratica didattica.

Questa analisi ci aiuta anche a osservare che sette articoli (Binmohsen & Abrahams, 2022; King, 2014; Kutnick et al., 2022; Lopes et al., 2016; Loyalka et al., 2019; Meyer & Abel, 2015; Ovenden-Hope et al., 2018), seppure coinvolgendo esclusivamente due dimensioni della valutazione d'impatto, hanno effettuato indagini che hanno coinvolto quattro sottodimensioni del modello di Kreber, Brook e Policy (2001), alla stregua della ricerca di King (2016) che ha coinvolto nella sua analisi le tre dimensioni, ma indagando una sottodimensione in meno rispetto ai docenti e una sola sottodimensione per quanto riguarda gli studenti.

Infine, come rilevato nel paragrafo 2.5.1, troviamo che sono sette gli articoli che hanno analizzato solamente i docenti andando a guardare tutte e tre le sottodimensioni indicate dal modello (Coburn & Borg, 2022; Mentzer et al., 2014; Murphy et al., 2015; O'Meara & Faulkner, 2022; Oktay & Eryilmaz, 2020; Saderholm et al., 2017; Saraniero et al., 2014), in due dei quali (Coburn & Borg, 2022; Saraniero et al., 2014) effettuando analisi sulle pratiche sia dirette che indirette, ovvero con un'analisi del tutto completa se consideriamo la distinzione fine che abbiamo effettuato nella nostra scoping a partire dal modello considerato (paragrafo 2.2.2). L'articolo di Hiew e Murray (2021), invece, ha valutato esclusivamente due sottodimensioni d'impatto relative alla dimensione docente, non analizzando l'impatto sulle pratiche didattiche.

### *2.6.1. Relazioni tra i riferimenti teorici e la valutazione d'impatto*

Concludiamo la presentazione dei risultati riguardanti la valutazione degli impatti effettuando alcune valutazioni che mettono in relazione le dimensioni effettivamente indagate nelle ricerche con il riferimento teorico che è stato posto all'attenzione dei ricercatori negli articoli. Rispetto alle tre ricerche che hanno coperto tutte e tre le diverse dimensioni (docente, studente, istituzione), una prima caratteristica che salta all'occhio è che esse fanno tutte riferimento al modello d'impatto di Guskey (1986, 2000, 2002), considerato come fondamento teorico unico o in associazione al lavoro di Bubb e Earley (2010), come nel caso di King (2016). Sebbene questo sia in effetti il modello di riferimento in generale più citato entro i 27 articoli, è

interessante che la considerazione multidimensionale sia stata particolarmente attenzionata da coloro che hanno fatto esplicito riferimento a questo modello. La situazione si presenta invece più varia, relativamente ai riferimenti teorici per la valutazione d'impatto, in quanto le ricerche che hanno investigato le due dimensioni docente e istituzione hanno riferimenti che spaziano tra quelli indicati nel paragrafo 2.4. Invece, tra coloro che hanno investigato le due dimensioni insegnanti e studenti, due su tre hanno fatto riferimento a Desimone (2009) (Kraft & Blazar, 2017; Schütze et al., 2017) e uno a Guskey (1995) (Loyalka et al., 2019).

In generale, possiamo asserire che spesso gli articoli analizzati dimostrano di non tenere conto a pieno, nella complessità del proprio disegno di ricerca, del modello teorico di impatto di riferimento. Infatti, essi non esplorano tutte le dimensioni delineate dal riferimento teorico per la valutazione di impatto che hanno indicato. Questo è evidente, ad esempio, nei molti articoli che pur facendo riferimento al modello di Guskey (1986, 2000, 2002) non coinvolgono la sottodimensione degli *outcomes* degli studenti. Ma non è il solo caso, un altro esempio di questa discrepanza è quello di Hiew e Murray (2021). In questa ricerca è descritto il programma *Professional Up-skilling of English Language Teachers* (ProELT), una formazione in presenza e online da parte del governo malese, che ha come obiettivo il miglioramento delle competenze linguistiche e didattiche degli insegnanti di inglese su larga scala. Le autrici propongono un framework di riferimento che, a partire da quello descritto da Huber (2011), consente una valutazione dell'impatto del programma su diverse dimensioni, incluse gli esiti di apprendimento degli studenti. Tuttavia, nel caso specifico del programma ProELT, non vengono in realtà utilizzati strumenti diretti per valutare cambiamenti nelle conoscenze o negli atteggiamenti degli studenti e sono gli stessi autori, dopo aver delineato il modello di impatto di riferimento, ad affermare che "This does not imply that every single professional development programme should evaluate the impact on all three levels as different programmes evoke different kinds of impact" (p. 12).

Troviamo quindi come il legame tra teoria di impatto di riferimento e ricerca agita possa subire l'influenza degli obiettivi specifici che si pongono come priorità i ricercatori e dei vincoli logistici e contestuali della stessa: il fatto che la formazione presa in esame abbia avuto un bacino di circa 14.000 partecipanti può aver ragionevolmente influito sulla scelta di concentrarsi solamente sulla dimensione riguardante le variazioni rispetto alle attitudini e alle conoscenze dei docenti, a discapito di una analisi multidimensionale.

## 2.6.2. *Relazioni tra le caratteristiche della formazione e la valutazione d'impatto*

Passiamo ora ad analizzare le possibili relazioni tra le caratteristiche delle formazioni prese in esame nelle 27 ricerche e le indagini elaborate su queste formazioni in termini di valutazione d'impatto.

Prendendo in considerazione innanzitutto le tre ricerche che hanno coperto tutte le dimensioni dell'impatto, riguardo alle caratteristiche delle formazioni oggetto degli articoli, possiamo osservare che due di esse (Abrahams et al. 2014; Bennet et al., 2019) sono ricerche condotte su percorsi professionali di durata almeno di un anno scolastico, mentre per l'articolo di King (2016) si fa riferimento ad una esperienza di tipo non residenziale, benché condotta in presenza, della durata di 10 settimane. Andiamo quindi ad osservare se esistono, nei 27 articoli, delle relazioni tra la valutazione dell'impatto e queste caratteristiche delle formazioni studiate.

Guardiamo innanzitutto al tipo di erogazione degli interventi di formazione. Nessuno degli interventi a cui i 27 articoli fanno riferimento è stato un corso effettuato puramente nella modalità online, sebbene sia l'esperienza analizzata da Bennet e colleghi (2019), che quelle di Binmohsen e Abrahams (2022), di Kutnick e colleghi (2022) e di Hiew e Murray (2021) abbiano previsto una modalità mista. Tra queste ricerche che hanno per oggetto un intervento di formazione erogato in modalità mista, alcune hanno preso in considerazione due o tre dimensioni d'impatto, considerando anche una molteplicità di sottodimensioni, mentre una di esse è la ricerca che in assoluto ha abbracciato in modo minore la complessità della valutazione d'impatto, in termini di dimensioni e sottodimensioni attenzionate (Hiew & Murray, 2021). Non emerge quindi, dalla nostra analisi, una relazione tra la modalità di erogazione della formazione e caratteristiche della valutazione d'impatto delle ricerche elaborate su tale formazione, in particolare in termini di multidimensionalità di tale valutazione.

Anche la residenzialità degli interventi di formazione non sembra essere una caratteristica che ha determinato la predilezione di alcune scelte di ricerca per la valutazione d'impatto, ad esempio riguardo alle dimensioni dell'impatto tenute in considerazione. Infatti, le formazioni residenziali oggetto degli articoli hanno portato a ricerche che si concentrano sia unicamente sulla dimensione docenti (Saraniero et al., 2014), che sulle due dimensioni istituzione e docente (Yin et al., 2015) o studenti e docente (Schütze et al., 2017; Kraft & Blazar, 2017), come anche su tutte e tre le dimensioni (Bennet et al, 2019).

Un fattore come quello della durata della formazione si potrebbe supporre essere rilevante per valutare l'impatto rispetto, ad esempio, alla dimensione

organizzativo-istituzionale. Tuttavia, tale relazione non emerge dall'analisi dei 27 articoli. Infatti, sebbene alcune delle ricerche che si concentrano su formazioni di breve durata – da pochi giorni a due, tre settimane – in alcuni casi non si relazionano a un'indagine sull'impatto organizzativo-istituzionale (Schütze et al., 2017; Saderholm et al., 2017; Oktay & Eryilmaz, 2020), in altrettanti casi, invece, prendono in considerazione anche questa dimensione (Meyer & Abel, 2015; Loyalka et al., 2019; de Paor, 2016). Inoltre, come è stato riportato nel paragrafo 2.3, non è sempre facile reperire il dato relativo alla durata degli interventi formativi. Nel caso della formazione alla quale fanno riferimento Binmohsen e Abrahams (2022), che attenzionano anche la dimensione istituzionale, sebbene vengano riportate le tempistiche di erogazione della formazione (ovvero quattro incontri da cinque ore, durante l'orario scolastico) non viene fatto esplicito riferimento alla distribuzione di questi incontri, e quindi non è possibile identificare una specifica durata della formazione.

Andando infine ad osservare le dimensioni dell'impatto coinvolte nell'indagine in riferimento alla numerosità dei campioni coinvolti nelle ricerche, possiamo osservare che alcune dimensioni investigate si relazionano in particolar modo a studi condotti con un numero relativamente basso di docenti partecipanti a corsi di formazione in servizio. Si tratta delle dimensioni che più di altre si legano all'uso di strumenti d'indagine quali l'osservazione diretta, soprattutto quella legata all'impatto sulle pratiche del docente analizzate in modo diretto. Tra i nove articoli che analizzano questa sottodimensione riguardo ai docenti con pratiche dirette, infatti, soltanto due coinvolgono un numero di docenti superiori alla sessantina (Bennet et al., 2019; Kutnick et al. 2022), talvolta prevedendo un numero di docenti sotto la decina (quattro per l'esattezza; Coburn & Borg, 2022), mentre tra le 27 ricerche in esame alcune prevedono numerosità di gran lunga maggiori.

### *2.6.3. Riflessioni conclusive sulla complessità della valutazione di impatto*

L'analisi condotta porta alla luce in che modo la sfida della complessità di una valutazione di impatto sia stata accolta dalle ricerche che sono state prese in esame, in vista del fatto che tale complessità è stata abbracciata nel momento in cui questi studi hanno fatto riferimento a quadri teorici multidimensionali per la valutazione d'impatto.

Dei 27 contributi soltanto tre abbracciano un impianto completo per le tre dimensioni. Tuttavia, anche queste tre ricerche non hanno considerato tutte le sottodimensioni, per cui possiamo concludere che non abbiamo trovato

nessuna ricerca esaustiva in tutte le componenti del modello di Kreber, Brook e Policy (2001). Nel dettagliare queste tre ricerche, si nota quanto differiscono tra loro: ad esempio, per modello di formazione, durata, tipologia di disegno di ricerca e campione.

Tra gli altri studi selezionati, 16 sono comunque multidimensionali, in 13 casi considerando le dimensioni docenti e istituzione, mentre solo tre considerando le dimensioni docenti e studenti. Abbiamo anche avuto modo di osservare che nessuna ricerca ha considerato esclusivamente studenti e istituzione, e che questo è conseguenza della scelta metodologica della scoping review condotta, che ci ha portato a preferire le ricerche che coinvolgono la dimensione dei docenti.

Infine, otto ricerche analizzano esclusivamente la dimensione docente, ma si presentano comunque in una forma a più dimensioni, in quanto coinvolgono più sottodimensioni in riferimento alla valutazione d'impatto.

Alcuni articoli pur non presentandosi completi nelle dimensioni analizzate, si distinguono per la profondità dell'analisi delle singole dimensioni, coprendo una molteplicità di sottodimensioni. Ad esempio, abbiamo osservato che alcune ricerche pur coprendo solo due dimensioni hanno analizzato fino a quattro sottodimensioni, un numero paragonabile a quanto fatto da una delle tre ricerche che abbiamo definito completa. Dunque, l'analisi che abbiamo qui presentato ci consente di evidenziare la ricchezza che ha comportato prendere a riferimento il modello di Kreber, Brook e Policy (2001), che ci ha permesso non solo di considerare quanto le ricerche si siano interessate a valutare l'impatto su diverse dimensioni, ma anche di cogliere la varietà con la quale hanno investigato le sottodimensioni relative agli studenti e soprattutto relative ai docenti, che sappiamo coprire una panoramica molto ampia, prevedendo l'investigazione di elementi che possono avere una natura anche molto diversa. Ancora di più, la scelta di osservare l'impatto sulle pratiche didattiche con due diverse sottodimensioni ci ha permesso di avere una lente più fine sulle tecniche di indagine di questa dimensione.

L'analisi della relazione tra i modelli teorici di riferimento e le modalità di valutazione dell'impatto ha fatto emergere una parziale coerenza tra quadri teorici adottati e strategie di valutazione in molte delle ricerche esaminate. In particolare, la maggior parte delle ricerche tende a focalizzarsi principalmente sulla dimensione dei docenti e delle istituzioni, trascurando l'analisi degli studenti e questo sovverte l'adesione a una molteplicità di modelli di valutazione d'impatto.

Il modello di Guskey è il più citato tra i 27 articoli analizzati e sembra particolarmente associato a studi finalizzati a esplorare l'impatto da una prospettiva multidimensionale. In particolare, le ricerche che hanno

considerato tutti i “soggetti” coinvolti (docenti, studenti e istituzione), si basano principalmente su questo modello di impatto. La situazione si presenta più varia per gli studi che hanno analizzato due dimensioni. Notiamo inoltre che nessuno degli studi selezionati ha preso come riferimento il modello di Kreber, Brook e Policy (2001) adottato per l’analisi della scoping review.

Analizzando, infine, le possibili connessioni tra le caratteristiche dei percorsi formativi e il tipo di valutazione d’impatto condotta, non emergono chiare tendenze. L’unico fattore che sembra aver influenzato le scelte dell’impianto metodologico in modo chiaro è la numerosità del campione dei partecipanti, mentre durata, residenzialità, modalità di erogazione non hanno suggerito scelte univoche per la valutazione d’impatto.

In conclusione, possiamo asserire che nella nostra analisi non abbiamo trovato esplicite condizioni contestuali che rendessero di maggiore interesse la valutazione d’impatto per alcune dimensioni rispetto ad altre, ma esclusivamente scelte nelle tipologie di strumenti d’indagine coinvolti dovuti alla numerosità del campione. Tuttavia, riteniamo che questo possa essere dovuto anche alla difficoltà nel tracciare chiaramente le caratteristiche dei percorsi di formazione su cui le ricerche hanno elaborato la valutazione d’impatto all’interno degli articoli, che hanno esplorato più ampiamente altri aspetti dell’indagine. Non sono emersi chiaramente neanche condizionamenti in relazione ai sistemi teorici assunti per la valutazione dell’impatto, se non una generale indicazione che il riferimento a modelli pluridimensionali abbia incentivato una valutazione che tenesse conto della dimensione dell’istituzione educativa.

## **2.7. Affinità con la R-F**

Sulla base della scala ancorata da noi costruita e presentata in metodologia siamo andati ad analizzare quali aspetti della R-F siano presenti nelle formazioni descritte negli articoli e a quale livello. In Tabella 2.12 si possono vedere i livelli attribuiti articolo per articolo.

Tab. 2.12 – Livelli attribuiti dalle scale ancorate per l'individuazione delle caratteristiche della R-F

<i>Autori</i>	<i>Tematica della formazione (area disciplinare o argomento)</i>	<i>RF1</i>	<i>RF2</i>	<i>RF3</i>	<i>RF4</i>	<i>RF5</i>	<i>Tot.</i>
Abrahams et al. (2014)	Ambito scientifico	0	0	0	0	2	2
Bennett et al. (2019)	Ambito scientifico	0	0	0	0	2	2
Binmohsen & Abrahams (2020)	Ambito scientifico	0	0	0	0	1	1
Browne et al. (2022)	Ambito scientifico	0	0	0	0	1	1
Coburn & Borg (2022)	Inglese L2	0	0	0	1	0	1
De Paor (2016)	Miglioramento sistema	0	0	1	0	0	1
Dreer et al. (2017)	Miglioramento sistema	0	0	0	0	0	0
Gravani (2015)	Ambito umanistico	2	2	0	0	0	4
Hiew & Murray (2021)	Inglese L2	0	0	0	0	0	0
King (2014)	Literacy and numeracy	0	0	1	0	1	2
King (2016)	Literacy and numeracy	1	0	1	1	2	5
Kraft & Blazar (2017)	Didattica	2	1	0	2	1	6
Kutnick et al. (2022)	STEM	0	0	0	0	0	0
Lopes et al. (2016)	Ambito scientifico	0	0	0	0	0	0
Loyalka et al. (2019)	Matematica	0	0	0	0	0	0
Mentzer et al. (2014)	Ambito scientifico	1	1	2	2	2	8
Meyer & Abel (2015)	Varie	0	0	1	0	0	1
Murphy et al. (2015)	Ambito scientifico	0	2	0	2	0	4
Abrahams et al. (2014)	Autovalutazione	2	2	2	2	2	10
Bennett et al. (2019)	Autovalutazione	2	2	2	2	2	10
Binmohsen & Abrahams (2020)	Matematica	1	0	0	0	0	1

Browne et al. (2022)	Ambito scientifico	1	0	0	0	0	1
Coburn & Borg (2022)	Literacy and numeracy	1	1	1	1	1	5
De Paor (2016)	Matematica e scienze	1	1	1	1	0	4
Dreer et al. (2017)	Literacy	0	1	0	2	0	3
Gravani (2015)	Valutazione	0	0	0	0	0	0
Hiew & Murray (2021)	Valutazione	0	1	0	0	0	1

In Figura 2.2 si possono vedere i dati aggregati dei punteggi per ognuno dei cinque elementi del pentagono della R-F. La dimensione più frequentemente presente riguarda l'*Attenzione all'effettiva ricaduta degli esiti nella scuola* (RF 5). Cinque articoli hanno una valutazione di un punto, sei articoli di due, mentre i restanti sedici non ottengono nessun punto per questo aspetto. Oltre ai quattro articoli che hanno complessivamente i punteggi più alti e che presenteremo nel dettaglio tra poco, dimostrano attenzione per le ricadute sul contesto anche formazioni che sono parte di programmi nazionali, regionali o di istituti formativi (Abrahams et al. 2014; Browne et al., 2022; King, 2016; Ovenden-Hope et al., 2018) o contributi che valutano modalità formative diverse, sia con un disegno di ricerca sperimentale (Bennett et al., 2019) che senza (Binmohsen & Abrahams, 2022; King, 2014).

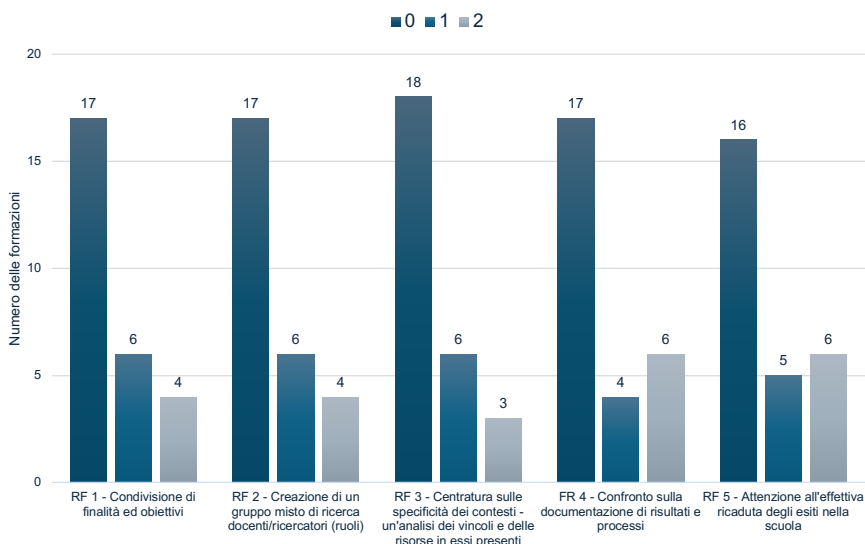


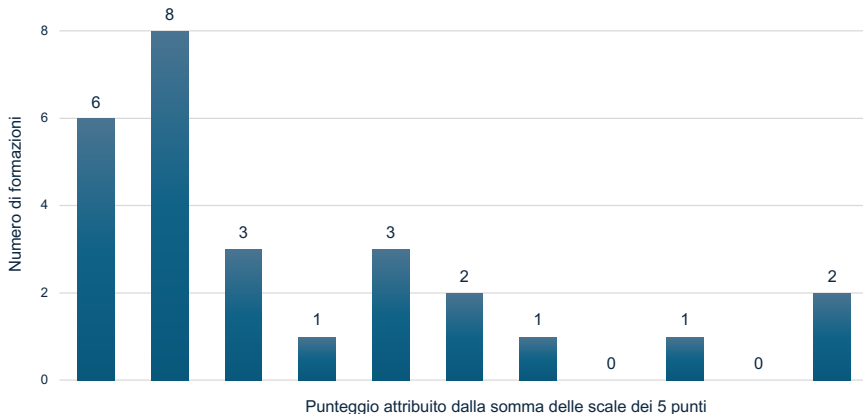
Fig. 2.2 – Codifica aggregata degli articoli nelle cinque scale

Il secondo aspetto che emerge maggiormente è il *Confronto sulla documentazione di risultati e processi* (RF 4), che appare a livello uno in quattro articoli e a livello due in sei articoli. In alcuni studi il focus sulla documentazione è legato alla ricerca di cambiamenti nelle pratiche dei docenti in classe, sia attraverso osservazioni dirette che indirette (Coburn & Borg, 2022; Mentzer et al., 2014; Murphy et al., 2015; Ovenden-Hope et al. 2018; Saderholm et al., 2017; Saraniero et al. 2014); in altri il focus è sull'attenzione alle tre dimensioni della valutazione di impatto senza analisi delle pratiche (King, 2016); in altri ancora alla ricerca di cambiamenti nella pratica sia attraverso l'osservazione dei docenti che attraverso la percezione degli studenti (Kraft & Blazar, 2017); ci sono anche casi, forse più sorprendentemente, in cui si osserva il contesto e i cambiamenti nelle conoscenze e credenze dei docenti (O'Brien et al., 2022a; O'Brien et al., 2022b). Questo ultimo caso riguarda una formazione che descriveremo nel dettaglio in seguito, rivolta alla costruzione di un nucleo di autovalutazione della scuola interno alle istituzioni scolastiche. In questo senso l'attenzione alla documentazione non finalizzata all'osservazione della pratica è molto coerente. In tutti gli altri casi, tranne uno (Coburn & Borg, 2022) le attività formative presentate prevedono delle attività di coaching o peer tutoring.

Gli altri punti della R-F, ovvero *Condivisione di finalità ed obiettivi* (RF 1) e *Creazione di un gruppo misto di ricerca docenti/ricercatori (ruoli)* (RF 2), presentano una distribuzione simile, con sei articoli che riportano il punteggio uno e quattro articoli che riportano il punteggio due. In entrambi questi casi troviamo gli articoli che hanno i punteggi più alti della somma delle scale. Rispetto a RF 1 il resto degli studi presentano formazioni che partono dall'analisi dei bisogni formativi (O'Meara & Faulkner, 2022; Oktay & Eryilmaz, 2020; Ovenden-Hope et al., 2018; Saderholm, et al. 2017), in un caso perché i partecipanti possono organizzarsi il proprio percorso formativo (Gravani, 2015); oppure a cui i partecipanti possono scegliere se aderire (King, 2016). Invece, il gruppo misto (RF 2) entra in gioco quando si creano strutture di supporto per i docenti sotto forma di supporto tecnico o coaching (Gravani, 2015; Murphy et al., 2015; Ovenden-Hope et al., 2018; Saderholm et al., 2017; Saraniero et al., 2014; Yin, 2015). In generale sono tutti studi che applicano una valutazione di impatto con attenzione a multiple sottodimensioni dei docenti, tranne una dove il focus è sull'aumento delle conoscenze disciplinari (Gravani, 2015).

Infine, il punto meno trattato è il *Centratura sulle specificità dei contesti - analisi dei vincoli e delle risorse* (RF 3), che è presente solo in sei articoli con un punteggio di uno e in tre articoli con un punteggio di due. Si tratta per la maggior parte di studi sull'implementazione di un programma di riforma nelle istituzioni scolastiche (de Paor, 2016; King, 2014; King, 2016; O'Brien et al., 2022a; O'Brien et al., 2022b; Ovenden-Hope et al., 2018) o per la valutazione di moduli formativi di agenzie (Meyer & Abel, 2015) o ancora nel caso di costruzione di strutture formative legate alle comunità di pratica (Saderholm et al., 2017; Mentzer et al., 2014). Solo in questi due ultimi casi e in de Paor (2016) la valutazione di impatto considera solo la dimensione dei docenti, mentre negli altri è presente anche la dimensione del contesto. Questa seconda scelta potrebbe sembrare più coerente, nel senso che pone l'attenzione sia in fase di progettazione ed implementazione che in fase di valutazione al contesto. In realtà se la costruzione di una comunità di pratica comporta una attenzione al contesto in fase di ideazione e svolgimento della formazione, non necessariamente impone un cambiamento nella cultura globale dell'istituzione o un'attenzione ad esso.

In Figura 2.3 vediamo i punteggi aggregati per tutte e cinque i livelli. Una formazione completamente aderente al paradigma avrebbe una codifica di dieci punti. La prima considerazione è che metà delle formazioni o non presentano nessun aspetto proprio della R-F (6 su 27), oppure manifestano un solo aspetto a livello 1 (8 su 27). Come si vede chiaramente in Figura 2.3 la moda è uno e solo sei formazioni ottengono punteggi dal cinque in su.



*Fig. 2.3 – Livello di aderenza al paradigma della R-F*

Le formazioni che non presentano nessun o un lieve punto di contatto con il quadro teorico della R-F (14 casi su 27) coinvolgono predominantemente una popolazione massiva; tutte e quattro le formazioni che coinvolgono più di 10.000 persone sono in questa categoria e tutte e quattro quelle tra 100 e 400 partecipanti. Le formazioni che meno hanno in comune con il quadro teorico della R-F sono tra quelle che hanno valutazioni di impatto maggiormente multidimensionali. Se consideriamo anche le formazioni che hanno un punteggio due rispetto al quadro teorico della R-F (17 casi su 27), due presentano una valutazione di impatto che considera sia docenti, che studenti, che istituzione, otto valutano gli impatti sia rispetto ai docenti che all'istituzione, e due sia i docenti che gli studenti. Solo cinque tra queste considerano solo l'impatto sui docenti, ma tra queste, tre considerano anche i cambiamenti osservati o dichiarati nelle pratiche.

### *2.7.1. Descrizione degli interventi formativi e legami con la R-F*

Alla luce dell'analisi delle proposte formative riportate dagli autori – per gli articoli presi in considerazione – si è proceduto costruendo un'indagine che mettesse a confronto la tipologia della formazione proposta con i punteggi di aderenza alla R-F. Nella sezione che segue si è ritenuto opportuno descrivere gli interventi formativi dei contributi che avessero un punteggio uguale e superiore a sei nei punti della R-F. La descrizione degli interventi formativi con affondo sulle cinque aree della R-F ci consentirà di indagare gli aspetti che ricorrono nelle formazioni prese in esame. Per

ognuno dei casi presentati abbiamo inserito i dettagli della formazione in una tabella a parte.

### *La ricerca di Kraft e Blazar (2017)*

Una sintesi della descrizione della formazione di Kraft e Blazar (2017) è indicata in Tabella 2.13.

*Tab. 2.13 – Descrizione e riferimenti teorici rispetto all'impatto*

**DESCRIZIONE:** Il programma di coaching MTC (Management Training for Coaches) si propone di migliorare la gestione della classe e le pratiche pedagogiche generali degli insegnanti. Sviluppato dalle MATCH Charter Public Schools di Boston, il modello MTC è costituito da tre componenti principali: un set di materiali e risorse di base, un istituto di formazione estiva di 4 giorni e coaching individuale durante l'anno scolastico.

Implementato per la prima volta nelle scuole charter di New Orleans nel 2011-2012, il programma è centrato su pratiche didattiche sviluppate da esperti. Come parte del programma di coaching, gli insegnanti leggono una serie di testi fondamentali sulle pratiche pedagogiche e sulle tecniche di gestione della classe, tra cui quelli di Doug Lemov (2010), Fred Jones (2007) e Lee Canter (2006).

Durante il seminario estivo, gli insegnanti partecipano a 21 ore di formazione strutturata con 8 ore riservate alla lettura e alla revisione dei materiali assegnati. Gli insegnanti sono divisi in due gruppi diversi per l'intera formazione in base alle valutazioni dei coach sulla loro formazione da osservazioni condotte in primavera, alle risposte al sondaggio dei presidi e alle autovalutazioni degli insegnanti stessi. Un gruppo si concentra principalmente sullo sviluppo di tecniche di gestione della classe e sulla creazione di relazioni con studenti e genitori, mentre l'altro gruppo si concentra sulla pianificazione e la pratica delle lezioni. I coach si dedicano all'introduzione di nuove tecniche e forniscono esempi pratici. Gli obiettivi comuni per l'anno accademico includono il miglioramento della gestione del comportamento, del clima in aula, della pianificazione e della pratica delle lezioni, dell'uso produttivo del tempo in classe e del coinvolgimento degli studenti.

Coach e insegnanti lavorano insieme durante quattro sessioni di coaching della durata di una settimana, che consentono cicli rapidi ripetuti di osservazione, feedback, implementazione e rivalutazione. Ogni giorno i coach osservano gli insegnanti per almeno metà della giornata scolastica e poi li incontrano durante i periodi di pianificazione o dopo la scuola per un debriefing. Gli insegnanti vengono osservati in classe sulla base di rubriche di osservazione sviluppata dal programma di coaching. I coach aiutano anche gli insegnanti a identificare gli obiettivi giornalieri e settimanali, a valutare in che misura questi obiettivi sono stati raggiunti e a utilizzare queste valutazioni per identificare le aree di crescita future. Gli insegnanti sono incoraggiati a inviare report settimanali ai coach e ai dirigenti scolastici, evidenziando i progressi fatti e i piani per il futuro. Il programma MTC a New Orleans è stato gestito da tre coach, tutti ex insegnanti con esperienza nelle scuole pubbliche urbane e in organizzazioni educative.

**RIFERIMENTO IMPATTO:** Rispetto alla valutazione di impatto, i ricercatori fanno riferimento al modello teorico di Desimone (2009).

Consideriamo ora, punto per punto, le caratteristiche che avvicinano questo percorso alla R-F e che ci hanno portato ad attribuire un punteggio di sei rispetto al pentagono del quadro teorico.

1. *Condivisione di finalità ed obiettivi (RF 1 = 2)*: Il programma MTC enfatizza la collaborazione tra coach e insegnanti nel definire un piano di coaching che identifica chiaramente 3-5 obiettivi didattici per l'anno.
2. *Creazione di un gruppo misto di ricerca docenti/ricercatori (RF 2 = 1)*: Durante le sessioni di coaching settimanali coach e insegnanti partecipano attivamente a cicli di osservazione, feedback e implementazione. Non sembra esserci la partecipazione di ricercatori.
3. *Centratura sulle specificità dei contesti (RF 3 = 0)*: Sebbene il programma MTC si concentri sull'implementazione di pratiche didattiche, non è specificato un approfondimento sui vincoli e le risorse uniche dei diversi contesti. Pertanto, attualmente non si evidenzia una centratura specifica sulle peculiarità delle singole scuole o classi.
4. *Confronto sulla documentazione di risultati e processi (RF 4 = 2)*: Il programma incoraggia un continuo confronto tra coach e insegnanti durante le sessioni di coaching, che includono cicli rapidi di osservazione e feedback. Gli insegnanti sono anche invitati a inviare report settimanali sui loro progressi, permettendo un'analisi dettagliata dei risultati e dei processi di apprendimento e di conseguenza di insegnamento.
5. *Attenzione all'effettiva ricaduta degli esiti nella scuola (RF 5 = 1)*: Il programma MTC include valutazioni formative e l'identificazione di obiettivi giornalieri e settimanali, permettendo un'analisi delle pratiche e una valutazione a lungo termine. Tuttavia non vengono esplicitati cambiamenti di curriculum, organizzativo, gestionale e didattico in ottica complessiva.

Rispetto alla valutazione di impatto, i ricercatori raccolgono dati dagli studenti, prima e dopo la formazione dei docenti, attraverso TRIPOD, un questionario validato che indaga le percezioni degli studenti sulla propria esperienza educativa, il livello di motivazione, ingaggio, le pratiche didattiche osservate. La ricerca, inoltre, si dedica ad indagare la percezione di autoefficacia dei docenti (Cambiamenti di conoscenze e atteggiamenti - II) attraverso un questionario autovalutativo pre- e post-formazione e il cambiamento delle pratiche attraverso un'osservazione puntuale (Cambiamenti della pratica didattica rilevati con indagini dirette - III).

## La ricerca di Mentzer, Czerniak e Struble (2014)

I dettagli della formazione di Mentzer, Czerniak e Struble (2014), che totalizza un punteggio di otto rispetto all'analisi riguardante la R-F sopra delineata, sono indicati in Tabella 2.14.

Tab. 2.14 – Descrizione e riferimenti teorici rispetto all'impatto

DESCRIZIONE: La formazione triennale aveva l'obiettivo di formare dei docenti di scienze "leader" per sostenere il processo di innovazione nella didattica delle scienze nelle proprie scuole, in chiave project-based. Ai docenti è stato offerto, nel corso di programmi residenziali estivi, un equilibrio di percorsi formativi che promuovessero contenuti avanzati sulle energie rinnovabili, la didattica del project-based science (PBS) e la leadership. I corsi su PBS e leadership sono proseguiti nel corso dell'anno. La metodologia di insegnamento della didattica PBS con cui sono stati formati i leader ha tenuto insieme teoria e pratica, andando ad analizzare e progettare un corso PBS sulle trasformazioni dell'energia avendo come istruttore un insegnante esperto che utilizza i principi della PBS ogni giorno. Gli insegnanti leader durante l'anno avevano il compito sia di implementare delle proposte di PBS nelle loro classi che di tenere incontri di sviluppo professionale per gli insegnanti di scienze del loro distretto. Per le progettazioni PBS si è utilizzato il Lesson Study: le lezioni sono state progettate, videoregistrate ed analizzate dal gruppo per riflettere sull'implementazione della PBS in classe.

RIFERIMENTO IMPATTO: I ricercatori fanno riferimento esplicito alla valutazione di impatto basata sul modello di Guskey (2000).

Consideriamo ora, punto per punto, le caratteristiche che avvicinano questo percorso alla R-F e che ci hanno portato ad attribuire un punteggio di otto rispetto al pentagono del quadro teorico.

1. *Condivisione di finalità ed obiettivi (RF 1 = 1)*: Gli obiettivi vengono esplicitati all'inizio del percorso chiarendo anche le aspettative e le finalità legate alla costruzione di un gruppo di leader, ma non vengono costruiti insieme ai docenti.
2. *Creazione di un gruppo misto di ricerca docenti/ricercatori (RF 2 = 1)*: Attorno a questa formazione ruotano figure di esperti che partecipano anche a gruppi insieme ai docenti, ma i ruoli non sono sempre individuati e definiti.
3. *Centratura sulle specificità dei contesti (RF 3 = 2)*: riconosciamo un'attenzione al contesto, sia nella scelta delle tematiche del corso (le questioni ambientali della zona in cui sono situate le scuole), che nell'analisi preliminare e in itinere fatta dai docenti formati sulla situazione del proprio distretto e sul modo migliore di agire da leader in esso.

4. *Confronto sulla documentazione di risultati e processi (RF 4 = 2)*: Le metodologie attive usate per la formazione, in particolare il Lesson Study, presuppongono la costruzione e raccolta di documentazione comune che diventa base per l'analisi.
5. *Attenzione all'effettiva ricaduta degli esiti nella scuola (RF 5 = 2)*: I docenti leader formati hanno cominciato sin dal primo anno a progettare ed implementare percorsi formativi per gli altri docenti dei loro distretti. I progressi di questa formazione diffusa e dei cambiamenti nella didattica nei vari distretti sono stati seguiti, sostenuti e registrati, confermando una effettiva ricaduta sulle scuole.

Sono gli ultimi tre aspetti dove abbiamo individuato la maggiore aderenza con il modello della R-F. Non sorprende che siano aspetti che dipendono dalle decisioni strutturali prese sulla formazione e che siano interconnessi tra loro. Meno vicini al modello di R-F sono gli aspetti della condivisione degli obiettivi e della costruzione di un gruppo di ricerca. Da qui l'attribuzione ad entrambi questi aspetti di un solo punto.

Rispetto all'impatto, i ricercatori raccolgono dati sull'istituzione cercando di analizzare il ruolo e la crescita dei *teacher leaders* nel distretto attraverso questionari ai dirigenti. Inoltre, pongono l'attenzione su tre sottodimensioni legate ai docenti. Con un questionario raccolgono la soddisfazione dei docenti rispetto alla formazione, con il *Science Teacher Ideological Preference Scale* (STIPS) raccolgono le idee sulla didattica delle scienze, e con il test STEBI la self-efficacy (Soddisfazione e percezione del percorso di sviluppo professionale - I); indagano anche la crescita delle conoscenze disciplinari (Cambiamenti di conoscenze e atteggiamenti - II), ed in ultimo portano avanti indagini indirette sul cambiamento nelle pratiche attraverso dei focus group (Cambiamenti della pratica didattica rilevati con indagini indirette - IV).

Le ricerche di O'Brien, McNamara, O'Hara e Brown (2022a) e O'Brien, McNamara, O'Hara, Brown e Skerritt (2022b)

I dettagli della formazione descritta in due articoli (O'Brien et al. 2022a, 2022b) che totalizza un punteggio di 10 rispetto all'analisi riguardante la R-F sopra delineata, sono indicati in Tabella 2.15.

Tab. 2.15 – Descrizione e riferimenti teorici rispetto all'impatto

DESCRIZIONE: I due articoli si riferiscono allo stesso programma di sviluppo professionale, costruito per formare docenti di scuola secondaria e progettato per supportare gli insegnanti nell'implementazione del processo di autovalutazione scolastica (SSE). L'intervento si è incentrato sulla costruzione di un team di autovalutazione interno ad ogni scuola con un approccio strutturato e definito ed un chiaro programma che includeva un numero definito di incontri del team per l'autovalutazione e ordini del giorno stabiliti per ciascun incontro. I partecipanti hanno attivamente partecipato alla creazione di questionari e all'analisi dei dati, per costruire il rapporto di autovalutazione ed il piano di miglioramento della scuola. È stata fornita formazione e supporto "just-in-time", ovvero al momento in cui era necessario, per evitare di sovraccaricare i partecipanti con informazioni in anticipo. L'intervento ha enfatizzato la natura collaborativa del lavoro, con la distribuzione equa dei compiti tra i membri del team. La formazione si è concentrata principalmente sull'applicazione pratica delle competenze permettendo ai partecipanti di affrontare direttamente le sfide del processo SSE. I partecipanti hanno avuto l'opportunità di riflettere sulle loro esperienze e di fornire feedback sul processo, contribuendo a un miglioramento continuo dell'intervento stesso.

RIFERIMENTO IMPATTO: Rispetto alla valutazione di impatto gli autori fanno riferimento, in entrambi gli articoli, al framework esteso proposto da Merchie e colleghi (2018), che si ispira al modello di valutazione di Desimone (2009) e a quello di Guskey (2000).

Il tema della formazione, il processo che si intende promuovere, le modalità individuate/imposte dal tema stesso, portano questo percorso di sviluppo professionale ad essere il più aderente di quelli individuati con il quadro della R-F. Andiamo ad analizzare insieme punto per punto le caratteristiche che avvicinano questo percorso alla R-F.

1. *Condivisione di finalità ed obiettivi (RF1 = 2)*: Ognuna delle cinque istituzioni scolastiche coinvolte ha dovuto riflettere sul proprio contesto e costruire i propri obiettivi di autovalutazione.
2. *Creazione di un gruppo misto di ricerca docenti/ricercatori (RF2 = 2)*: È stato costruito un gruppo di autovalutazione in ogni scuola con docenti, dirigenza e un ricercatore, ognuno con un ruolo preciso a sostegno dei processi.
3. *Centratura sulle specificità dei contesti (RF3 = 2)*: ognuna delle cinque istituzioni scolastiche coinvolte ha dovuto costruire un suo gruppo di lavoro, individuare propri strumenti di analisi, modalità e tempi di rilevazione. Il rapporto è stato costruito a partire dalle riflessioni ed analisi congiunte.
4. *Confronto sulla documentazione di risultati e processi (RF4 = 2)*: Metodi e strumenti di raccolta dati e l'analisi dei dati raccolti sono

- stati portati avanti dal gruppo di ricerca, in un confronto continuo su scelte, processi e significati dell'analisi
5. *Attenzione all'effettiva ricaduta degli esiti nella scuola (RF5 = 2):* L'intero percorso è stato strutturato per costruire una autovalutazione della scuola ed individuare le azioni necessarie per un processo di miglioramento.

Rispetto alla valutazione di impatto gli autori fanno riferimento, in entrambi gli articoli, a Merchie e colleghi (2018), Desimone (2009) e Guskey (2000) (Tab. 2.15) e raccolgono dati su due delle tre dimensioni: istituzione e docenti. A livello di istituzione svolgono interviste ai dirigenti e focus group coi partecipanti ai gruppi di autovalutazione, per valutare l'impatto del percorso sull'organizzazione scolastica e sulla cultura interna dell'autovalutazione. Rispetto ai docenti, con le interviste ed i focus group interrogano anche il loro grado di soddisfazione e la percezione di utilità del percorso (Soddisfazione e percezione del percorso di sviluppo professionale - I), nonché i cambiamenti nelle conoscenze (Cambiamenti di conoscenze e atteggiamenti - II).

### *2.7.2. Riflessioni conclusive sulle affinità con la R-F*

Più della metà delle formazioni presentate negli studi in oggetto non ha praticamente nessuna caratteristica in comune con la R-F, sono formazioni che si rivolgono ad un alto numero di docenti, proveniente da una pluralità di scuole, e con programmi prestabiliti ed applicati allo stesso modo per tutti. È interessante notare come siano proprio queste formazioni il cui impatto viene valutato su una pluralità di dimensioni. L'alto numero degli insegnanti formati rende chiaramente difficile applicare elementi del quadro teorico delle R-F che implicitamente si legano a contesti definiti e ad un numero di docenti adatto a poter instaurare dei dialoghi e dei processi riflessivi. D'altra parte, la scarsità di caratteristiche trovate in comune con la R-F potrebbe essere dovuta al fatto che la descrizione delle formazioni è in generale più superficiale e frettolosa rispetto a quella degli impatti. Questo lascia delle domande aperte su quali siano i dispositivi realmente messi in campo dai formatori.

I punteggi più alti per il punto 5 della R-F non sorprendono, essendo le formazioni tendenzialmente progettate con l'obiettivo di avere una ricaduta, un effetto visibile sull'operato di un docente nel contesto scolastico in cui opera. Il numero relativamente alto dei punteggi per il punto 4 della R-F ci fa pensare che trovi sempre maggiore rilevanza l'idea che una formazione

efficace debba avere un qualche aspetto di riflessività e che debba interrogare il docente sulla sua azione didattica, anche attraverso la raccolta di documentazione.

I punteggi più bassi dei punti 1 e 3 della R-F sono in linea con l'idea diffusa che i docenti vadano formati su aspetti disciplinari o metodologici in modo uguale per tutti, cioè che in qualche modo le metodologie didattiche efficaci o le scelte organizzative possano prescindere dal contesto e dai bisogni formativi percepiti dai docenti. La dimensione RF 2 è tipica della Ricerca-Azione e della Ricerca-Formazione ed emerge solo in quei contesti dove si crea una comunità di pratica nella quale i vari agenti ricoprono ruoli diversi. Per i contributi analizzati questo livello emerge nei casi in cui la formazione prevede una struttura di coaching o sostegno ai docenti per l'apprendimento di aspetti tecnici.

In generale c'è una certa corrispondenza tra alcune delle dimensioni della R-F e quelle della valutazione di impatto considerate dagli autori, per cui le formazioni nelle quali troviamo RF 5 ovvero l'attenzione all'effettiva ricaduta sulla scuola, considerano sempre la valutazione della dimensione del contesto, invece il focus sul punto 4 della R-F ovvero il confronto sulla documentazione di risultati e processi, implica spesso un'attenzione alla ricaduta delle formazioni nei cambiamenti della pratica dei docenti.

Le formazioni maggiormente aderenti al paradigma della R-F hanno in comune alcuni aspetti. Intanto sono tesi a formare delle figure di docenti leader all'interno della scuola, o perché formatori di formatori, o perché parte di un nucleo interno di autovalutazione o perché formati con percorsi individualizzati per sostenere il loro ruolo di docenti innovativi all'interno di contesti difficili. Non sono quindi formazioni orientate ad una popolazione generale di docenti, la scelta dei partecipanti non è casuale, ma cerca di declinare delle professionalità più complesse rispetto alla personalità docente. È come se strutture riflessive ed elaborate di formazione dovessero essere previste per popolazioni speciali di docenti e non potessero essere riservate alla popolazione generale.

Le formazioni presentate perché hanno affinità con la R-F considerano dimensioni diverse di impatto, si concentrano tutte sui docenti, ma con intensità e strumenti differenti, al punto che in un caso vengono analizzate dimensioni plurime con gli stessi strumenti. Coerentemente, la formazione che prepara i docenti di scuole difficili considera anche gli studenti tra le dimensioni valutate, mentre la formazione del nucleo di autovalutazione focalizza sia il contesto che i docenti ma non per quanto riguarda le ricadute sulla didattica, mentre la formazione di formatori raccoglie anche materiali su questa.

## 2.8. Conclusioni

A livello aggregato è interessante notare come le ricerche sulla formazione docenti in servizio che prevedano una valutazione di impatto dichiarata e multidimensionale siano in maggioranza collegate ad un programma nazionale o regionale di formazione e preponderantemente effettuate in paesi OECD (20 su 27) e parte di iniziative strutturate e programmi stabili nazionali, regionali o guidati da enti formativi (21 casi su 27). Questi dati spingerebbero ad interpretare l'attenzione alla valutazione di impatto legata ad un'idea di efficienza ed economicità, da dover giustificare a chi eroga fondi, piuttosto che ad uno sguardo condiviso da ricercatori e formatori per sostenere la qualità dell'educazione scolastica.

L'analisi condotta evidenzia come, negli articoli considerati, la descrizione della formazione è spesso ridotta ai minimi termini, mentre ampio spazio è allocato per la descrizione accurata della metodologia della ricerca, degli strumenti e dei risultati della valutazione dell'impatto. È fondamentale considerare che la mancanza di dettagli nella descrizione delle formazioni limita la comprensione dell'efficacia dei modelli proposti e rende difficoltosa un'analisi approfondita delle variabili che influenzano l'impatto educativo. La carenza di dati dettagliati può anche rendere difficile l'implementazione di raccomandazioni pratiche per le future iniziative di formazione.

Uno degli aspetti più trascurati è il contesto e il setting, le descrizioni dei luoghi sono molto parziali, al punto che si dà per scontato che la maggior parte delle formazioni avvengano al chiuso, ma anche questa informazione non è sempre condivisa. Se si riflette sull'importanza che la letteratura attribuisce al setting negli interventi educativi (Rinaldi et al., 2011), è sorprendente che nei casi di formazione docenti questo aspetto sia trascurato – almeno nei contributi presi in esame in questa sede.

La mancanza di specificità riguardo al luogo fisico della formazione, alla modalità di erogazione e alla durata, in alcuni casi suggerisce che future ricerche potrebbero trarre beneficio da una documentazione più dettagliata, al fine di comprendere meglio come questi fattori possano influenzare l'efficacia complessiva degli interventi. Le implicazioni di questi risultati sono significative per chi progetta e implementa programmi di formazione poiché un'analisi approfondita di questi elementi potrebbe contribuire a migliorare l'efficacia degli interventi formativi, permettendo di adattare le pratiche alle esigenze specifiche dei partecipanti e al contesto in cui operano quotidianamente.

Andando ad osservare le ricerche che acquisiscono maggiore punteggio inerente al pentagono della R-F, rileviamo che queste si occupino di sviluppo

professionale indirizzato a insegnanti partecipanti come esperti del settore, conformemente alla definizione consolidata di “insegnante esperto” proposta da Berliner (1994). Ciò suggerisce che esiste un problema di sostenibilità per le formazioni che si muovono in accordo con i principi della R-F, e che questo può comportare la scelta di implementare tali percorsi con insegnanti con uno specifico profilo, che li metterà nelle condizioni di divenire a loro volta promotori di iniziative di formazione.

La ricerca condotta ha avuto come focus primario la valutazione d’impatto degli interventi di formazione professionale dei docenti in servizio. Questa scelta ha sicuramente portato alla luce articoli che hanno dedicato spazio e rigore alla descrizione di strumenti, ai metodi per la valutazione di impatto e ai “prodotti” della formazione; ma ha lasciato in ombra ricerche che pongono enfasi sulla struttura e sul processo del percorso formativo – come le formazioni affini alla R-F (ad esempio l’Action Research), che – nel campione ristretto del corpus dei dati analizzati in questo capitolo – sono in effetti residuali. Alla luce di questa consapevolezza ci è sembrato comunque interessante cercare dei punti di allineamento o di distanza tra le formazioni descritte nei 27 contributi e il quadro teorico della R-F. L’ipotesi di partenza era che alcuni punti del pentagono della R-F sarebbero emersi nella maggior parte delle formazioni. Abbiamo successivamente constatato che l’ipotesi di partenza non si è confermata. Nessuno degli aspetti della R-F è presente nella maggioranza delle formazioni, anzi il punto ad essere maggiormente presente (*Attenzione all’effettiva ricaduta degli esiti nella scuola*) è stato riscontrato solo in 11 dei 27 percorsi. Questa mancanza di elementi di convergenza, tuttavia, potrebbe anche dipendere dalle informazioni scarsamente approfondite fornite dagli autori sulle caratteristiche delle formazioni.

Le scale ancorate per cercare punti di convergenza tra le formazioni presentate e il quadro teorico della R-F si sono rivelate utili per far emergere anche convergenze più sfumate nelle diverse formazioni. Questo ha permesso di poter valutare anche punti di convergenza isolati e non in dialogo con altri elementi del pentagono e di considerarli rispetto alla valutazione di impatto multidimensionale.

Le valutazioni di impatto delle tre formazioni strettamente collegate alla R-F sono tutte multidimensionali, guardando sia i docenti per almeno due livelli, che o studenti o contesto. Quindi l’idea che una formazione riflessiva, legata al contesto, svolta in stretta collaborazione coi docenti, sia poco adatta ad una valutazione puntuale sui suoi effetti, non emerge dalla letteratura esaminata.

Le ricerche selezionate si rivolgono a vari riferimenti teorici per la valutazione d’impatto. Il modello di Guskey è il più citato tra i 27 articoli

analizzati e sembra particolarmente associato a studi basati su una concezione di impatto multidimensionale. In particolare, le ricerche che hanno considerato tutte e tre le dimensioni (docenti, studenti, istituzione) si basano principalmente su questo modello di impatto. Nessuno studio fa invece riferimento al modello di Kreber, Brook e Policy (2001) adottato per l'analisi della scoping review.

L'analisi condotta evidenzia come, nonostante l'adozione di quadri teorici multidimensionali per la valutazione d'impatto, nessuna delle ricerche analizzate abbia sviluppato un'indagine esaustiva su tutte le componenti del modello di Kreber, Brook e Policy (2001), rivelando una tendenza a privilegiare l'impatto sui docenti e sull'istituzione a discapito della dimensione studentesca. Questo dato contrasta con quanto emerso nell'analisi condotta nel capitolo precedente. Infatti, un fattore come quello dello *student achievement* si presta ad essere analizzato attraverso studi di stampo quantitativo, che sono ben raccolti da metanalisi della letteratura. La scelta di selezionare delle ricerche che si riferiscono esplicitamente a una valutazione d'impatto, coinvolgendo la dimensione docente, dà spazio all'investigazione di più e diverse dimensioni, non per forza di natura quantitativa, e quindi rappresenta un campo meno battuto da questo tipo di ricerche.

È tuttavia interessante notare che, attraverso l'adozione di modelli multidimensionali, gli autori delle ricerche hanno potuto affrontare temi con un certo grado di complessità, fornendo così un contributo sostanziale alla comprensione del fenomeno in esame.

In riferimento all'impatto nella dimensione organizzativo/istituzionale è evidente che questa è stata oggetto di analisi in un numero significativo di ricerche esaminate. L'ampia varietà di soggetti coinvolti nelle indagini sull'impatto organizzativo suggerisce un crescente riconoscimento del ruolo che la formazione docente ha in relazione al contesto scolastico. Tuttavia, l'attenzione quasi esclusiva al periodo post-intervento evidenzia la mancanza di impianti di indagine più robusti per questa dimensione, che potrebbero offrire una visione più articolata sugli effetti strutturali e sistemici della formazione.

In merito agli strumenti utilizzati per rilevare le varie dimensioni di impatto, osserviamo un uso preponderante di questionari e interviste, rispetto a metodi più diretti come l'osservazione: il punto di vista degli attori coinvolti nella ricerca è cioè tenuto maggiormente in considerazione rispetto alla rilevazione diretta sul campo da parte dei ricercatori. Sebbene la combinazione di strumenti abbia permesso un bilanciamento della complessità metodologica, l'adozione di strumenti validati per la valutazione

dell'impatto resta limitata soprattutto nell'analisi della dimensione istituzionale.

Il quadro che emerge suggerisce la necessità di una maggiore sistematicità nella valutazione d'impatto, affinché le ricerche future possano superare l'attuale frammentarietà e offrire un'analisi più integrata degli effetti della formazione docente. Solo attraverso un approccio più bilanciato tra le diverse dimensioni dell'impatto sarà possibile ottenere un quadro più completo e replicabile.

Per concludere, certe dei limiti dell'analisi, riteniamo che comunque le osservazioni sollevate tracciano possibili direzioni per futuri approfondimenti, nell'accresciuta consapevolezza che la complessità non autorizza la semplificazione.

## Riferimenti bibliografici

- Abrahams, I., Reiss, M. J., & Sharpe, R. (2014). The impact of the 'Getting Practical: Improving Practical Work in Science' continuing professional development programme on teachers' ideas and practice in science practical work. *Research in Science & Technological Education*, 32(3), 263-280. <https://doi.org/10.1080/02635143.2014.931841>.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>.
- Asquini, G. (Ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.
- Bennett, J., Hanley, P., Abrahams, I., Elliott, L., & Turkenburg-van Diepen, M. (2019). Mixed methods, mixed outcomes? Combining an RCT and case studies to research the impact of a training programme for primary school science teachers. *International journal of science education*, 41(4), 490-509. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1563729>.
- Berliner, D. C. (1994). Expertise: The wonder of exemplary performances. In J. N. Mangieri & C. C. Block (Eds.), *Creating powerful thinking in teachers and students* (pp. 141-186). Holt, Rinehart and Winston.
- Binmohsen, S. A., & Abrahams, I. (2020). Science teachers' continuing professional development: online vs face-to-face. *Research in Science & Technological Education*, 40(3), 291-319. <https://doi.org/10.1080/02635143.2020.1785857>.
- Bonaiuti, G., Cardarello, R., Passalacqua, F., Pastori, G., Pintus, A. & Schenetti, M. (in press). *Valutare gli impatti della formazione in servizio degli insegnanti: una ricognizione*.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2014). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). Sage.

- Browne, L., Defty, C., Guo, N., Hou, K., Wang, D., & Zhuang, L. (2022). Proposing an internationally focused typology to measure the impact of CPD for teachers—the Chinese internationalisation project. *Teacher Development*, 26(1), 17-33. <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1979092>.
- Butler, F. M. (1999). Reading Partners: Students Can Help Each Other Learn to Read. *Education and Treatment of Children*, 22(4), 415-426. <https://www.jstor.org/stable/42899586>.
- Coburn, J., & Borg, S. (2022). The impact of an in-service course on primary school English teachers: Case studies of change. *European Journal of Teacher Education*, 47(3), 615-631. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2096002>.
- de Paor, C. (2016). The impact of school-based continuing professional development: Views of teachers and support professionals. *Irish educational studies*, 35(3), 289-306. <https://doi.org/10.1080/03323315.2016.1192482>.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>.
- Dreer, B., Dietrich, J., & Kracke, B. (2017). From in-service teacher development to school improvement: factors of learning transfer in teacher education. *Teacher Development*, 21(2), 208-224. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1224774>.
- Gravani, M. N. (2015). Assessing the long-term impact of university professional development for secondary teachers in Greece. *The International Journal of Adult, Community and Professional Learning*, 22(4), 1-13.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.
- Hiew, W., & Murray, J. (2021). Enhancing Huber's evaluation framework for teacher professional development programme. *Professional Development in Education*, 50(4), 669-683. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1901236>.
- Huber, S. G. (2011). The impact of professional development: a theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programmes. *Professional Development in Education*, 37(5), 837-853. <https://doi.org/10.1080/19415257.2011.616102>.
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development (CCPD): A Framework for Analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235-250. <https://doi.org/10.1080/13674580500200277>.
- King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher professional development: An evidence-based framework. *Professional development in education*, 40(1), 89-111. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.823099>.
- King, F. (2016). Teacher professional development to support teacher professional learning: Systemic factors from Irish case studies. *Teacher development*, 20(4), 574-594. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1161661>.
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of American Society for Training and Development*, 13(11), 3-9.

- Kirkpatrick, D. L. (1976). Evaluation of training. In R. L. Craig (Ed.), *Training and Development Handbook: A guide to human resources development*. McGraw-Hill.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating training programs. The four levels*. Berrett-Koehler.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick J. D. (2006). *Evaluating training programs. The four levels* (3rd ed.). Berrett-Koehler.
- Kraft, M. A., & Blazar, D. (2017). Individualized coaching to improve teacher practice across grades and subjects: New experimental evidence. *Educational Policy*, 31(7), 1033-1068. <https://doi.org/10.1177/0895904816631099>.
- Kreber, C., Brook, P., & Policy, E. (2001). Impact evaluation of educational development programmes. *International Journal for Academic Development*, 6(2), 96-108. <https://doi.org/10.1080/13601440110090749>.
- Kutnick, P., Gartland, C., & Good, D. (2022). Evaluating a programme for the continuing professional development of STEM teachers working within inclusive secondary schools in the UK. *International Journal of Educational Research*, 113, 101974. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101974>.
- Lopes, B. S., Costa, N., & Matias, B. F. (2016). Impact evaluation of two master courses attended by teachers: an exploratory research in Angola. *Problems of Education in the 21st Century*, 74, 49-60.
- Loyalka, P., Popova, A., Li, G., & Shi, Z. (2019). Does teacher training actually work? Evidence from a large-scale randomized evaluation of a national teacher training program. *American Economic Journal: Applied Economics*, 11(3), 128-154.
- Mentzer, G. A., Czerniak, C. M., & Struble, J. L. (2014). Utilizing program theory and contribution analysis to evaluate the development of science teacher leaders. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 100-108. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.03.003>.
- Meyer, S., & Abel, L. (2015). Hastening slowly: insights about teacher development from an evaluation of courses at the WCED's Cape Teaching and Leadership Institute. *Journal of education*, 61, 115-146. <https://doi.org/10.17159/i61a06>.
- Murphy, C., Smith, G., Varley, J., & Razi, Ö. (2015). Changing practice: An evaluation of the impact of a nature of science inquiry-based professional development programme on primary teachers. *Cogent Education*, 2(1), 1077692. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1077692>.
- O'Brien, S., McNamara, G., O'Hara, J., & Brown, M. (2022a). Learning by doing: Evaluating the key features of a professional development intervention for teachers in data-use, as part of whole school self-evaluation process. *Professional Development in Education*, 48(2), 273-297. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1720778>.
- O'Brien, S., McNamara, G., O'Hara, J., Brown, M., & Skerritt, C. (2022b). Teacher leadership in school self-evaluation: an approach to professional development. *Irish Educational Studies*, 43(4), 703-718. <https://doi.org/10.1080/03323315.2022.2135568>.
- O'Meara, N., & Faulkner, F. (2022). Professional development for out-of-field post-primary teachers of mathematics: an analysis of the impact of mathematics specific pedagogy training. *Irish Educational Studies*, 41(2), 389-408. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1899026>.

- Oktaý, Ö., & Eryilmaz, A. (2020). Investigating the Impact of Long-term Professional Development through Teacher Evaluation. *Journal of Education and Future*, 18, 83-94. <https://doi.org/10.30786/jef.541791>.
- Ovenden-Hope, T., Blandford, S., Cain, T., & Maxwell, B. (2018). RETAIN early career teacher retention programme: Evaluating the role of research informed continuing professional development for a high quality, sustainable 21st century teaching profession. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 590-607. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516349>.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A., Welch, V. A., Whiting, P., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews, *International Journal of Surgery*, 88, 105906. <https://doi.org/10.1016/j.ijssu.2021.105906>.
- Rinaldi, C., Giudici, C., & Krechevsky, M. (Eds.). (2011). *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*. Reggio Children.
- Saderholm, J., Ronau, R. N., Rakes, C. R., Bush, S. B., & Mohr-Schroeder, M. (2017). The critical role of a well-articulated, coherent design in professional development: an evaluation of a state-wide two-week program for mathematics and science teachers. *Professional development in education*, 43(5), 789-818. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1251485>.
- Saraniero, P., Goldberg, M. R., & Hall, B. (2014). "Unlocking My Creativity": Teacher Learning in Arts Integration Professional Development. *Journal for Learning through the Arts*, 10(1). <https://doi.org/10.21977/D910119060>.
- Schütze, B., Rakoczy, K., Klieme, E., Besser, M., & Leiss, D. (2017). Training effects on teachers' feedback practice: the mediating function of feedback knowledge and the moderating role of self-efficacy. *ZDM*, 49, 475-489. <https://doi.org/10.1007/s11858-017-0855-7>.
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47-63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>.
- Topping, K. (1988). *The Peer Tutoring Handbook*. Croom Helm.
- Yin, Y., Olson, J., Olson, M., Solvin, H., & Brandon, P. R. (2015). Comparing two versions of professional development for teachers using formative assessment in networked mathematics classrooms. *Journal of Research on Technology in Education*, 47(1), 41-70. <https://doi.org/10.1080/15391523.2015.967560>.