CRESPI

La Ricerca-Formazione

Impatti, strumenti, fattori

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

RICERCA - FORMAZIONE

R-F

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;

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

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.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

CRESPI

La Ricerca-Formazione

Impatti, strumenti, fattori

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

FrancoAngeli

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

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.

Pubblicato 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

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

Indice

Nota dei curatori pag. 9

Riflessioni su un approccio in evoluzione allo sviluppo professionale dell'insegnante
Martin Dodman » 11

Parte prima
Impatti
A cura di Roberta Cardarello

Capitolo 1. Valutare le "ricadute" della formazione in servizio degli insegnanti. Limiti e possibilità nel confronto con la letteratura internazionale
Franco Passalacqua, Andrea Pintus, Michela Schenetti, Valentina Pagani, Giulia Pastori, Giovanni Bonaiuti, Roberta Cardarello » 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

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

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 Bosatelli, Alessandra Boscolo » 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 *overview* » 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

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

Parte seconda
Strumenti
A cura di Valeria Damiani

Capitolo 3. Uno Strumento per l'Autovalutazione dei percorsi di Ricerca-Formazione (SARF)
Anna Bondioli, Donatella Savio, Valeria Damiani, Maja Antonietti, Claudio Girelli, Carla Gueli, Bruno Losito » 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

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

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

Gli autori » 297

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

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

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

Capitolo 1. Valutare le "ricadute" della formazione in servizio degli insegnanti. Limiti e possibilità nel confronto con la letteratura internazionale[1]

Franco Passalacqua, Andrea Pintus, Michela Schenetti, Valentina Pagani, Giulia Pastori, Giovanni Bonaiuti e *Roberta Cardarello*

Ormai da diversi decenni il tema della formazione continua dei docenti è considerato un elemento chiave ai fini del miglioramento del sistema scolastico e del suo adeguamento costante ai mutamenti sociali e culturali che investono il mondo globalizzato e le nostre società. Mentre si sono moltiplicati, per fortuna, i percorsi e i progetti di tale formazione continua, si pone, ovviamente, il problema della valutazione dell'utilità, o dell'efficacia, o in generale degli esiti di tali imprese formative, e comunque di forme di apprezzamento e valutazione che orientino le decisioni politiche, gli investimenti e gli orientamenti di tutti gli attori dell'universo scuola e formazione. Questa istanza si è imposta, con particolare enfasi entro il Centro CRESPI, che riunisce ricercatori e studiosi che sono impegnati a favore dell'innovazione scolastica adottando forme di Ricerca-Formazione (R-F).

1.1. Premessa: la Ricerca-Formazione e la sfida di valutare l'impatto

Dal CRESPI, la R-F è considerata come una vera e propria ricerca empirica che si realizza nel campo della professionalità docente, al fine di promuoverne lo sviluppo. È una ricerca che si svolge all'interno delle istituzioni scolastiche, fortemente ancorata al contesto, dove ricercatori e insegnanti condividono itinerari di ricerca, ma soprattutto scopi di cambiamento istituzionale (Vannini, 2022). In altre parole, la R-F è un modo

[1] Il presente capitolo rappresenta gli esiti della riflessione condivisa con il gruppo "impatti", e del lavoro congiunto degli autori. In particolare, Giovanni Bonaiuti è autore del paragrafo 1.2; Roberta Cardarello del paragrafo 1.1, Valentina Pagani del paragrafo 1.3; Franco Passalacqua del paragrafo 1.5, Giulia Pastori del paragrafo 1.4, Andrea Pintus del paragrafo 1.7, Michela Schenetti del paragrafo 1.6. Le conclusioni sono state redatte congiuntamente da tutti gli autori.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

di lavorare insieme, tra ricercatori e insegnanti, per migliorare la professionalità docente e promuovere cambiamenti positivi nelle istituzioni scolastiche. Una R-F, che può essere portata avanti con metodologie di indagine diverse, per essere tale, richiede di soddisfare almeno cinque punti:

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.*

Gli elementi che connotano la R-F così intesa attribuiscono, come si vede, molta importanza alle sue "ricadute" nella scuola, nell'innovazione e nello sviluppo professionale degli insegnanti. Le ricadute, o in senso più ampio, il concetto di "impatto" è, pertanto, un tema ricorrente nei lavori del CRESPI, sebbene questo emerga nella sua natura complessa e, allo stesso tempo, sfuggente. Nel volume *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (Asquini, 2018), all'interno del quale vengono posti i capisaldi della proposta metodologica della R-F, l'impatto è inteso non solo in termini di risultati immediati, ma anche come trasformazione ampia delle pratiche professionali e della stessa organizzazione scolastica. Non a caso, in questo senso, si premette l'esigenza di assumere, documentare e analizzare le ricadute della formazione proprio nei termini di un cambiamento complessivo. Questo implica un'attenta osservazione degli effetti in tutte le direzioni questi si riverberino: sui docenti stessi, sugli studenti, sulla scuola come comunità educativa, sul contesto esterno alla scuola. Relativamente agli insegnanti, il prevedere un loro coinvolgimento attivo nella R-F, porta non solo a una maggiore consapevolezza del loro operato professionale, che emerge dall'incentivare un atteggiamento riflessivo e trasformativo (Schön, 1999), ma ha ricadute anche sulle modalità di progettazione didattica e di attenzione alle ricadute degli interventi conseguenti, portando dunque a una

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

costante evoluzione del docente, che diventa un "architetto del cambiamento" (Chapman & Heater, 2010). Da questo punto di vista, la R-F non guarda tanto al favorire nei docenti la scoperta e l'impiego di tecniche e modi per insegnare in maniera diversa, quanto a generare una cultura professionale basata sull'evidenza, in cui diventi preminente negli insegnanti l'attenzione alla ricerca e alla valutazione continua dell'impatto delle proprie pratiche.

Non secondario, nel testo, viene evidenziato il fatto che questo tipo di cambiamenti possano avere una portata più ampia all'interno della comunità scolastica. Questo aspetto è evidenziato sia nella dimensione collaborativa della R-F, in cui gli insegnanti non solo sperimentano nuove pratiche, ma diventano essi stessi promotori di innovazione e cambiamento, sia nell'attenzione alla centralità del contesto. L'impatto della formazione è efficace quando si tiene conto delle specificità del contesto istituzionale e delle condizioni reali in cui operano gli insegnanti che significa mettere al centro l'attenzione agli specifici bisogni della scuola piuttosto che all'applicazione di modelli preconfezionati e una sensibilità alla valutazione della sostenibilità. Non tutti gli interventi hanno una ricaduta immediata e uniforme: alcuni necessitano di tempi più lunghi per produrre cambiamenti significativi, mentre altri possono limitarsi a fornire dati utili per future azioni di miglioramento. L'efficacia di un intervento di formazione è quindi strettamente connessa alla sua capacità di generare processi trasformativi durevoli e di incidere sulle politiche educative. Tutti questi elementi suggeriscono che, sebbene i cambiamenti possano essere rilevati anche al termine degli interventi di R-F, ad esempio attraverso strumenti quali test, interviste, questionari o focus group, è solo nel medio lungo termine che gli effetti possono diventano realmente apprezzabili e dirompenti. Questa traslazione temporale degli effetti suggerisce prospettive di ricerca lunghe e, sul piano metodologico, complessi impianti longitudinali non di facile implementazione nei contesti dinamici come quelli scolastici. Questo, non esime però, dall'esigenza di ricercare modelli per verificare se e come tali traguardi siano stati raggiunti. Anzi diventa particolarmente urgente rispondere all'interrogativo del se e come tali traguardi siano stati effettivamente conseguiti.

D'intesa con questa linea, diversi ricercatori del Centro hanno avviato indagini retrospettive su alcuni percorsi di R-F per saggiarne gli esiti sui molteplici piani sui quali la R-F aspira ad incidere. In una serie di articoli, apparsi nel numero 2 del 2021 della rivista *RicercAzione,* gli esiti di sei percorsi di R-F sono stati esplorati intervistando gruppi di insegnanti partecipanti, con altrettanti Focus Group, costruiti congiuntamente dai ricercatori per fare emergere le acquisizioni e i cambiamenti connessi

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

all'esperienza di R-F. Ciascuno di questi studi si è impegnato a indagare, insieme ai partecipanti, le caratteristiche del percorso di R-F realizzato, le competenze acquisite in termini di apprendimenti e conoscenze, e le consapevolezze professionali maturate attraverso tale esperienza. Le analisi condotte hanno evidenziato numerosi aspetti e ricadute collocabili in una duplice direzione. Da un lato, consentono di apprezzare la varietà dei percorsi e la loro "produttività" in diverse direzioni: mutamenti nell'atteggiamento dell'insegnante verso i temi culturali, modifiche nel modo di osservare gli allievi, un incremento delle capacità di autoanalisi e di analisi dei contesti organizzativi, oltre a effetti inattesi sulla scuola e allo sviluppo di una maggiore propensione alla collaborazione professionale.

Dall'altro lato, sotto il profilo della ricerca, è apparsa determinante l'esigenza di arricchire il repertorio degli strumenti di analisi e di valorizzazione delle attività formative. In altre parole, proprio gli ambiziosi obiettivi della R-F, e la varietà degli esiti emergenti dagli studi appena ricordati inducono a ricercare sistematicamente un confronto con il tema, così complesso, degli impatti della formazione, quali si configurano nella più autorevole e diffusa letteratura internazionale. In sintesi, il presente capitolo, insieme al successivo (*Formazione in servizio, modelli di valutazione d'impatto e Ricerca-Formazione*), si propone di offrire una ricognizione della letteratura sull'impatto delle azioni formative rivolte agli insegnanti, analizzandone i modelli concettuali di riferimento, le articolazioni, i metodi di ricerca e gli strumenti adottati per la loro valutazione. Inoltre, i due capitoli intendono esplorare se e in che modo venga rilevata l'efficacia o le ricadute di attività formative prossime o somiglianti a quelle della R-F, con l'obiettivo di contribuire ai lavori del Centro CRESPI e di garantire il rigore scientifico delle ricerche condotte al suo interno. Nello specifico, questo capitolo si concentra principalmente sull'analisi di alcune recenti revisioni della letteratura al fine di delineare un quadro generale delle tendenze emergenti nel panorama scientifico internazionale e proporne una riflessione critica in grado di individuare ulteriori aree e nodi concettuali da approfondire mediante un confronto più analitico con la letteratura di riferimento. Il capitolo successivo, infatti, approfondisce l'analisi di studi primari, offrendo un esame più dettagliato delle modalità e degli strumenti impiegati per la valutazione dell'impatto degli interventi di sviluppo professionale e, parallelamente, una più articolata comparazione tra le caratteristiche di tali studi e quelle della R-F.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

1.2. Oltre l'apprendimento degli studenti: aprire la black-box dell'impatto formativo

Come discusso nella premessa, la R-F si distingue per la sua attenzione sulle trasformazioni professionali e istituzionali. Per valutare questi cambiamenti in modo efficace, è fondamentale chiarire il concetto di impatto e i criteri con cui viene misurato nella letteratura scientifica, con il proposito di andare oltre una visione che riduce tale concetto a mero esame degli esiti immediati di un intervento formativo. Si cercherà ora di mostrare come la letteratura internazionale dia evidenza del fatto che la valutazione dell'efficacia della formazione degli insegnanti non possa limitarsi ai risultati degli studenti, ma debba avere altre dimensioni cruciali di cambiamento.

Il tema dell'efficacia e delle ricadute degli interventi di formazione è cruciale sia nei contesti politico istituzionali sia in quelli di ricerca, e la loro stessa concettualizzazione necessita di chiarimenti definitori che precisino il termine "impatto", con cui viene frequentemente indicato ogni esito nella letteratura internazionale. Di fatto le azioni formative rivolte agli insegnanti sono debitrici del filone di letteratura che ha indagato la formazione professionale degli adulti e ha indicato dei criteri per la sua qualità (Kirkpatrick 1959; Lichtner 1999), ma si collegano anche all'ambito di indagine sull'apprendimento e lo sviluppo professionale degli insegnanti che include l'istruzione formale, ma non si esaurisce in essa (Agrusti & Dodman, 2021; De Neve et al., 2015). D'altra parte, la *teacher education* implica sempre un termine *ad quem*, rappresentato dagli allievi e indica nei loro esiti il criterio ultimo di valutazione della ricaduta (Sims, 2021; Kennedy, 2016; Desimone, 2009). Inoltre, va ricordato anche che è stato progressivamente riconosciuto il peso attribuito a cambiamenti e innovazioni del contesto scolastico come elementi mediatori di tali esiti, e, in conseguenza di ciò, la valutazione di qualunque impresa formativa va estesa agli effetti "a livello di scuola" (Goodall et al., 2005; Scheerens, 2016).

Del resto, anche le imprese formative finalizzate al cambiamento rientrano nel novero delle azioni sociali per le quali molta ricerca, soprattutto di marca sociologica, ha elaborato criteri di valutazione di impatto. In questa prospettiva, la valutazione dell'impatto non può limitarsi alla rilevazione degli effetti diretti di un intervento, ma è opportuno che sappia allargare lo spettro dei fattori da considerare: oltre a quelli diretti, quelli connessi, o non previsti e inattesi, che investono plurimi soggetti e attori, e che assegnano un ruolo cruciale alla "previsione" dell'impatto, e dunque in fase di progettazione, o finanziamento, oltre che alla valutazione post hoc (Orizio, 2024).

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

Uno degli aspetti centrali nella valutazione dell'impatto della formazione docente riguarda il legame tra il miglioramento delle pratiche didattiche e gli esiti di apprendimento degli studenti. A questo proposito, gli studi di Hattie (2009, 2023), Marzano (2007) e Dweck (2015) forniscono contributi fondamentali per comprendere come la professionalità dell'insegnante incida sulle performance scolastiche e, più in generale, sulla qualità dell'insegnamento. L'ampia metanalisi di Hattie ha evidenziato il ruolo dell'insegnante come facilitatore attivo dell'apprendimento, sottolineando l'importanza di strategie didattiche adattive e processi di riflessione sull'efficacia dell'insegnamento. Marzano ha messo in luce come il successo della formazione dipenda non solo dai contenuti appresi, ma anche dal supporto organizzativo che ne facilita la traduzione in pratiche efficaci. Dweck, con il suo lavoro sulla mentalità di crescita, ha invece mostrato che le credenze degli insegnanti sulle capacità degli studenti influenzano direttamente i loro risultati, evidenziando il ruolo della formazione nel modificare atteggiamenti e pratiche professionali. Questa prospettiva, sebbene ampiamente adottata, non è esente da critiche (Biesta, 2007), poiché privilegia una lettura lineare dell'impatto formativo, concentrandosi sui risultati degli studenti e trascurando altri fattori determinanti. Tuttavia, l'apprendimento degli insegnanti, la trasformazione delle pratiche didattiche e la costruzione di una cultura dell'innovazione condivisa a livello scolastico rappresentano dimensioni altrettanto rilevanti. Valutare l'efficacia della formazione solo in base alle performance degli studenti rischia di semplificare eccessivamente un fenomeno complesso, ignorando le molteplici variabili che influenzano i processi di insegnamento e apprendimento.

I multipli aspetti su cui può agire la formazione in servizio degli insegnanti, che la letteratura internazionale indica come *Teacher professional development,* hanno dato luogo, negli ultimi decenni, a modelli di analisi delle ricadute più comprensivi ed articolati, anche se non sistematizzati né definitivi. Vi si possono riconoscere due principali direzioni, da intendersi non in forma alternativa, ma in un rapporto di complementarità: una più centrata sulla figura dall'insegnante ed una che articola maggiormente l'attenzione al contesto a cui partecipa.

Nella prima direzione un primo modello è quello di Guskey, ricavato dal noto impianto di Kirkpatrick (1959), centrato sulla valutazione di interventi di formazione professionale. Per Kirkpatrick l'impatto può essere rilevato su quattro esiti dell'intervento: la partecipazione, gli apprendimenti, i comportamenti e infine i risultati, che possono riguardare l'impatto economico, o commerciale, a seconda dei destinatari della formazione. In riferimento alla formazione degli insegnanti, tale modello è stato sviluppato

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

dal contributo classico di Guskey (2000) che lo ha integrato in modo da articolare gli impatti sullo sviluppo professionale dell'insegnante (PD) entro la cornice del modello canonico che prevede ad un estremo l'intervento formativo e all'altro i risultati degli studenti (*student achievement*) (Guskey, 2000; De Simone, 2009). Cosicché vengono precisati ed esplicitati nuovi livelli di impatto da considerare, indagando la *black box* che connette i due estremi. Per Guskey in cinque livelli indicano: 1) le reazioni dei partecipanti; 2) l'apprendimento dei partecipanti; 3) il supporto e il cambiamento dell'organizzazione; 4) l'uso delle nuove conoscenze e abilità da parte dei partecipanti; e 5) gli esiti di apprendimento degli studenti (Guskey, 2002, p. 47). Occorre inoltre citare, perché ancora più focalizzato sulla ricaduta nelle pratiche di aula, il modello di Bubb e Earley (2010), che articola ulteriormente i livelli di analisi delle pratiche, per esempio contemplando la stima dei "livelli di uso dell'innovazione". Si tratta di modelli focalizzati sulle pratiche didattiche che implicano che il PD verta su una innovazione precisa, oggetto della formazione, e perciò considerano come impatto rilevante il tipo di utilizzo che di tale innovazione viene fatto nella pratica scolastica quotidiana (King, 2014).

Nella seconda direzione si riconoscono alcuni studi, intesi a includere la considerazione delle ricadute su multipli livelli e multipli target. Secondo questa prospettiva l'impatto deve essere previsto e formulato "ex-ante", cioè nella fase di progettazione e design di un programma sociale o formativo, e vanno previsti e valutati i molteplici fattori e processi che possono interagire (o interferire) con l'intervento. Non a caso un modello di impatto allargato alla considerazione dei contesti (scolastici, sociali, territoriali ecc.) è quello auspicato per esempio dalla Commissione Europea (2020) che prevede tre livelli di impatto della formazione: *output*, *outcome*, *outreach*. Oltre alle immediate acquisizioni e apprendimenti per il soggetto partecipante (*output*), e ai più ampi benefici per l'insegnamento (*outcome*), vanno considerati gli effetti sul contesto sociale e istituzionale, della scuola e del territorio di appartenenza dei docenti partecipanti (*outreach*) (OECD/DAC, 2019; Orizio, 2024).

Una effettiva considerazione dell'ambito in cui si realizza l'azione formativa comporta la moltiplicazione di focus di attenzione, moltiplica i soggetti da considerare ma anche la rilevazione dei feature del programma stesso, e il suo rapporto con gli esiti presupposti (oltre il modello "logico"). Vanno in questa direzione, per esempio, Margoluis e Salafsky (1998) che disegnano un modello sia di progettazione che di valutazione. Essi in primo luogo allargano la platea dei destinatari su cui rilevare l'impatto, e precisamente quattro "target groups" (insegnanti coinvolti nella formazione, team multidisciplinare, organizzazione scolastica, cittadino come utente

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

finale e livello della comunità locale); secondariamente articolano la valutazione su cinque aspetti: *input*, *activities*, *output*, *outcome*, *impact*. Quest'ultimo sarebbe precisamente il contesto sociale, ma include anche, con *input*, la valutazione delle caratteristiche del progetto (Margoluis & Salafsky, 1998; Agrati, 2021).

Questa molteplicità di prospettive e modelli di valutazione rende necessario un approfondimento metodologico su come la letteratura scientifica abbia indagato l'impatto della formazione docente. Nei paragrafi seguenti verrà esaminata un'ampia rassegna di studi di sintesi che hanno affrontato questa tematica, al fine di individuare le principali tendenze nella valutazione dell'impatto formativo e le possibili connessioni con la R-F.

1.3. Alla ricerca delle dimensioni di impatto: cosa ci dice la letteratura?

Nella prospettiva di assicurare al Centro CRESPI strumenti di approfondimento e analisi della R-F, come su ricordato, l'obiettivo di questo lavoro di ricerca è definire in quale modo, nella letteratura scientifica recente, viene tematizzato il concetto di impatto delle attività formative rivolte agli insegnanti in servizio. Il lavoro si è focalizzato sull'esame di studi di sintesi (reviews e metanalisi) individuate all'interno di un corpus di ricerche sul tema individuate congiuntamente dagli autori del presente capitolo, e di quello successivo, a cui si rimanda per la puntuale descrizione della metodologia. La scelta di lavori di sintesi è parsa una opzione utile per rintracciare linee di tendenza diffusa e consolidate nella rilevazione dell'impatto.

A tal fine sono state considerati 27 contributi di sintesi, apparsi negli ultimi dieci anni, che sono stati esaminati con lo scopo di rispondere a due principali domande di ricerca. La prima tesa a individuare quali sono le tendenze nella rilevazione di impatto degli interventi formativi rivolti agli insegnanti in servizio, ovvero quali concettualizzazioni vi trovano spazio, quali aspetti o dimensioni di impatto sono privilegiate, e come vengono articolate. La seconda rivolta a rilevare in quale misura gli interventi formativi alla base di ciascuna delle 27 sintesi siano riconducibili o avvicinabili ai criteri e principi della R-F, ad esempio se fossero rintracciabili elementi teorici o empirici tipici e caratterizzanti la R-F, quali la centratura sulle specificità dei contesti o sul tratto partecipativo dell'esperienza.

Dal punto di vista metodologico, l'analisi dei 27 studi esaminati è stata condotta utilizzando una griglia basata sulla classificazione proposta da Kreber e Brook (2001). Questa scelta ha consentito di integrare entrambe le

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

prospettive precedentemente delineate: da un lato, l'impatto della formazione sull'apprendimento e sullo sviluppo professionale degli insegnanti; dall'altro, una rilevazione più ampia che considera gli effetti sul contesto scolastico, territoriale e sociopolitico. Sebbene queste due direzioni non risultino ugualmente sviluppate nella letteratura, entrambe offrono un contributo rilevante per comprendere l'impatto della R-F.

In questa prospettiva, la classificazione di Kreber e Brook (2001) è stata adottata per garantire una maggiore analiticità nell'esame dei disegni di ricerca e delle azioni valutative condotte negli studi analizzati. Le tre aree di impatto considerate – studenti, insegnanti, istituzione scolastica – sono ulteriormente dettagliate con il proposito di distinguere le dimensioni interne che sono sollecitate dall'azione dell'intervento formativo. Più nello specifico, tale modello di analisi dell'impatto formativo si articola in sei dimensioni chiave, di seguito illustrate:

1. *Reazione degli insegnanti all'intervento formativo*: analizza la soddisfazione e le percezioni immediate dei docenti sulla qualità e rilevanza della formazione ricevuta.
2. *Cambiamento delle conoscenze e degli atteggiamenti*: valuta in che misura gli insegnanti acquisiscono nuove conoscenze, modificano le loro convinzioni pedagogiche e sviluppano competenze specifiche.
3. *Trasformazioni delle pratiche didattiche*: esamina come la formazione incide sul modo in cui gli insegnanti progettano e conducono le attività in aula.
4. *Percezioni degli studenti*: raccoglie il feedback degli studenti per comprendere la loro esperienza di apprendimento in relazione alle nuove strategie didattiche adottate.
5. *Apprendimento degli studenti*: misura gli effetti della formazione degli insegnanti sui risultati di apprendimento degli studenti, attraverso test standardizzati, valutazioni formative e altre metriche.
6. *Impatto sulla cultura istituzionale*: analizza le trasformazioni a livello organizzativo e sistemico, valutando come le istituzioni educative integrano e sostengono le pratiche derivate dalla formazione dei docenti.

Infine, la classificazione proposta da Kreber e Brook consente di individuare con particolare rigore il rapporto tra gli strumenti metodologici adottati per la raccolta dei dati sull'intervento formativo e le singole dimensioni di impatto considerate.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

1.4. Sei lenti per osservare l'impatto: le dimensioni chiave della valutazione

Si presentano ora i risultati dell'analisi condotta sui 27 studi selezionati relativamente alle dimensioni di impatto da essi considerate, come elaborate nel modello di Kreber e Brook (Tab. 1.1). L'impiego di questa classificazione ha permesso di quantificare le occorrenze delle dimensioni di impatto e di individuare qualitativamente quelle ritenute maggiormente significative. Al contempo, tale analisi ha inteso fornire un approfondimento iniziale degli strumenti di ricerca utilizzati per la raccolta dei dati di ciascuna dimensione di impatto con il proposito di individuare elementi di comparabilità all'interno della pluralità epistemologica e metodologica dei modelli di impatto a cui si è fatto riferimento poco sopra.

Reazione all'intervento formativo

La dimensione della reazione all'intervento formativo è considerata in 12 studi su 27, ma è esplicitamente ritenuta significativa solamente in quattro contributi. A questo proposito, si evidenzia che studi come An (2021) e Kennedy (2016) sottolineano l'importanza di valutare la percezione immediata dei partecipanti nonostante il limitato legame con apprendimenti di carattere più articolato e profondo.

Gli strumenti più frequentemente citati per questa dimensione sono i questionari, citati in 10 contributi, e le interviste semi-strutturate, considerate in 6 studi. McFadden e Williams (2020) considerano nella loro review studi che utilizzano principalmente strumenti di auto-valutazione finalizzati a raccogliere dati sulle reazioni degli insegnanti. Lay e colleghi (2020), invece, il cui studio è dedicato alla revisione di interventi formativi online, fanno riferimento all'ampio uso di questionari per raccogliere le reazioni degli insegnanti, spesso anche in itinere e non solo alla conclusione degli interventi.

Si evidenzia, infine, che la reazione dei partecipanti all'intervento formativo è spesso considerata come un elemento secondario rispetto agli effetti a lungo termine, e gli studi considerati nella presente review tendono ad attribuire una maggiore rigorosità metodologica alle dimensioni del cambiamento delle pratiche didattiche e dell'apprendimento degli studenti. Sims e Fletcher-Wood (2021) puntualizzano, a questo proposito, come "school leaders and teacher educators need instead to know which characteristics of professional development matter to help them design or commission effective PD" (p. 47) e come questo orientamento delle scelte formative

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

in funzione delle evidenze di ricerca non possa basarsi su parametri vaghi ed eccessivamente soggettivi come la reazione all'intervento formativo.

Cambiamento delle conoscenze e degli atteggiamenti

Questa dimensione è esplicitamente citata in 20 contributi su 27 ed è considerata di primaria importanza in 15 studi. 12 contributi su 27 evidenziano l'uso nei disegni valutativi di strumenti standardizzati per la misurazione delle conoscenze acquisite dai docenti, sia di carattere disciplinare che di ambito pedagogico-didattico. Didion e colleghi (2020) sottolineano, a questo proposito, che i test standardizzati forniscono dati quantitativi comparabili tra gli studi, consentendo una valutazione più rigorosa delle acquisizioni concettuali degli insegnanti.

Tra gli strumenti standardizzati più volte vengono citati il *Mathematical Knowledge for Teaching* (MKT) e il *Science Content Knowledge Test* (SCKT) in riferimento a interventi formativi volti all'acquisizione di conoscenze disciplinari nell'ambito delle STEM. In particolare, Phelps e colleghi (2016) sottolineano il diffuso utilizzo nei disegni valutativi del MKT, considerato un riferimento piuttosto rilevante per valutare i cambiamenti nelle conoscenze matematiche degli insegnanti, e similmente, Lay e colleghi (2020) evidenziano la diffusa presenza di strumenti standardizzati di valutazione delle conoscenze in discipline come la matematica e le scienze.

Oltre ai test standardizzati, in cinque contributi si fa riferimento alle interviste come strumenti utilizzati per esplorare il cambiamento nelle convinzioni e negli atteggiamenti degli insegnanti e, in casi più rari, strumenti di scrittura riflessiva, come in Zohar e Ben-Ari (2022), dove si afferma che "a detailed examination of the 15 studies collecting teachers' written work as a data source for analysis, revealed that the most common method used in these studies was written reflection, appeared in 6 articles using teachers' written work" (2022, p. 870).

Trasformazione delle pratiche

Il cambiamento della pratica didattica è una delle dimensioni più frequentemente considerata, presente in 19 studi su 27 e considerata centrale in 16 contributi. Le osservazioni in classe risultano essere uno degli strumenti più utilizzati, citate in 14 articoli come strumento privilegiato per l'analisi e la valutazione dei cambiamenti delle pratiche professionali dei docenti, come ben evidenziato da Kennedy (2016), che spiega come l'osservazione offra l'intuizione più diretta su come lo sviluppo professionale influenzi la pratica

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

didattica quotidiana. Da questo punto di vista è opportuno distinguere tra due tipologie di utilizzo degli strumenti osservativi:

- gli strumenti self-report sono esplicitati in cinque studi e, come afferma An (2021), sono utilizzati con la precisa finalità di raccogliere dati soggettivi circa i cambiamenti professionali messi in atto degli insegnanti;
- le osservazioni condotte da esterni sono considerate in nove contributi e fanno riferimento ad una discreta varietà di strumenti, spesso già codificati in letteratura.

Kraft e colleghi (2018) fanno cenno all'utilizzo dell'*Instructional Practice Inventory* (IPI) per monitorare sistematicamente i cambiamenti nei comportamenti didattici, fornendo prove concrete dell'impatto dello sviluppo professionale. McFadden e Williams (2020) citano studi che adoperano le osservazioni tra pari per valutare i cambiamenti nelle pratiche didattiche, evidenziando anche la portata formativa di tale tipologia di strumento. Infine, Phelps e colleghi (2016) evidenziano l'uso diffuso di osservazioni strutturate in combinazione con i questionari standardizzati.

Percezioni degli studenti

Le percezioni degli studenti sull'apprendimento sono una dimensione trattata in cinque studi su 27, e solo in quattro review è considerata rilevante. Gli strumenti più comunemente citati per raccogliere evidenze circa le percezioni degli studenti includono prevalentemente questionari e interviste. I questionari sono presenti in cinque contributi mentre le interviste solo in tre.

I questionari sono descritti come strumenti somministrati agli studenti per raccogliere feedback sulle pratiche didattiche degli insegnanti e sui cambiamenti didattici, come evidenziato in King (2014) che cita l'utilizzo di tali strumenti per comprendere come gli studenti percepiscono l'efficacia dei cambiamenti didattici messi in atto a seguito ad un intervento formativo. Spesso i questionari sono usati con finalità formative e non solamente con obiettivi di misurazione, come osservato da Rogers e colleghi (2020) limitatamente all'uso di tali strumenti con funzione di confronto e riflessione tra studenti e docenti.

Anche per le interviste è rimarcato il ruolo fondamentale dello strumento per raccogliere e valorizzare la soggettività degli attori coinvolti nei processi formativi e valutativi. Sono nuovamente Rogers e colleghi (2020) a sottolineare la presenza di studi che adottano un approccio valutativo di tipo qualitativo e che prevedono l'utilizzo di interviste per approfondire il punto di

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

vista degli studenti e, al contempo, per migliorare la qualità dell'intervento formativo.

In sintesi, sebbene questa dimensione sia meno esplorata rispetto alle altre, è da notare come spesso venga affermato che i dati ottenuti dalla raccolta sistematica delle percezioni degli studenti offrono un insieme di evidenze utili per favorire un miglioramento della qualità delle pratiche professionali, anche nei contesti della formazione online, come evidenziato da Lay e colleghi (2020) che riportano i risultati di ricerche che utilizzano tra gli strumenti valutativi questionari rivolti gli studenti, sottolineando che le loro percezioni forniscono importanti intuizioni complementari ai dati riportati dagli insegnanti.

Apprendimento degli studenti

L'apprendimento degli studenti è considerato in 18 contributi su 27, con 14 di essi che lo definiscono in termini altamente rilevanti. Gli strumenti più utilizzati per valutare l'apprendimento degli studenti includono principalmente i test standardizzati, tra i quali si segnalano, per via della frequenza con cui sono citati, il *Peabody Picture Vocabulary Test* (PPVT) e il *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills* (DIBELS), strumenti volti alla misurazione delle abilità linguistiche e di alfabetizzazione degli studenti. Alcuni contributi, anzitutto Sims e Fletcher (2021) e Sims e colleghi (2021, 2022), esplicitano con fermezza che i test standardizzati sono gli unici strumenti affidabili per misurare gli apprendimenti degli studenti e, più in generale, per valutare l'efficacia degli interventi di sviluppo professionale.

Le osservazioni condotte in aula sono citate in cinque contributi e sono utilizzate per valutare l'apprendimento degli studenti durante situazioni naturali di insegnamento-apprendimento. Gli strumenti osservativi possono variare tra strumenti codificati in letteratura e strumenti self-report. Rispetto ai primi, Rogers e colleghi (2020) citano ricerche che utilizzano osservazioni strutturate per monitorare l'interazione degli studenti con i contenuti durante l'insegnamento attivo degli studenti durante le lezioni; relativamente ai secondi, alcuni contributi (Parkhouse et al., 2019) citano disegni valutativi in cui gli insegnanti utilizzano strumenti self-report per registrare le loro osservazioni sulle reazioni degli studenti alle modifiche nelle pratiche didattiche.

Infine, per gli studi che non utilizzano test standardizzati, gli strumenti includono valutazioni formative elaborate dagli stessi insegnanti per monitorare i progressi degli studenti (Marchie et al., 2018). Questi strumenti non standardizzati sono usati per rilevare cambiamenti nel rendimento degli studenti a seguito delle modifiche nelle pratiche didattiche.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

Impatto sulla cultura istituzionale

I cambiamenti sulla dimensione istituzionale e organizzativa dei contesti scolastici sono presenti in quattro articoli su 27 e sono considerati centrali unicamente in tre studi. Relativamente agli strumenti utilizzati per valutare l'impatto formativo su tale dimensione, Boylan e colleghi (2018) e, appunto, Rogers e colleghi (2020) evidenziano l'utilizzo di interviste, spesso condotte con dirigenti scolastici. Si sottolinea che la limitata frequenza con cui le ricerche sull'impatto formativo fanno riferimento alla dimensione del cambiamento istituzionale e organizzativo è talvolta giustificata dalle difficoltà di carattere metodologico nell'elaborare strumenti adeguati a tale funzione valutativa. McFadden e Williams (2020) notano, da questo punto di vista, la scarsa presenza in letteratura di disegni valutativi longitudinali in grado di cogliere, anche a livello qualitativo, eventuali ricadute a lungo termine degli interventi sugli aspetti organizzativi e istituzionali delle istituzioni scolastiche.

1.5. Dimensioni emergenti nella valutazione degli impatti

Dall'analisi delle 27 review emerge che tra le sei dimensioni del modello di impatto formativo considerato in questa sede sono principalmente tre quelle che trovano ampia diffusione. Tra queste, la dimensione del cambiamento delle conoscenze degli insegnanti e quella del cambiamento delle pratiche didattiche presentano una frequenza sensibilmente maggiore (rispettivamente 20 e 19 occorrenze) rispetto alla dimensione dell'apprendimento degli studenti (presente in 18 contributi su 27).

Un secondo risultato dell'analisi condotta riguarda l'ampia preferenza per l'utilizzo di strumenti quantitativi e standardizzati per la misurazione dell'impatto formativo nelle diverse dimensioni. La natura sintetica dei 27 contributi certamente contribuisce ad orientare i risultati in tale direzione metodologica, ma è certamente significativo riscontrare una minor attenzione nei confronti di strumenti in grado di raccogliere aspetti qualitativi e di valorizzazione della soggettività degli attori coinvolti. A conferma di ciò, si evidenzia come la dimensione riguardante i cambiamenti delle percezioni degli studenti e quella relativa ai cambiamenti nella cultura istituzionale presentano una minor frequenza e rilevanza nei contributi analizzati; sebbene cinque dei 27 contributi facciano esplicito riferimento alla presenza nei disegni valutativi delle percezioni degli studenti, questa dimensione è utilizzata come fonte di evidenze secondaria rispetto ai cambiamenti nelle pratiche didattiche e ai cambiamenti osservabili

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

nell'apprendimento degli studenti. Tuttavia, non mancano studi, come quelli di King (2014) e Rogers e colleghi (2020), che sottolineano come le percezioni degli studenti possano offrire informazioni complementari, utili non solo a ricostruire con maggiore esaustività gli effetti dell'intervento formativo, ma, ancor di più, a favorire l'assunzione di un ruolo di effettiva responsabilità da parte degli studenti nel processo di comprensione dei cambiamenti messi in atto all'interno del sistema scolastico.

La dimensione della cultura istituzionale è quella che presenta una minor considerazione, sia in termini quantitativi giacché sono solamente quattro i contributi che la citano esplicitamente, sia in termini di significatività nei modelli valutativi, esplicitamente richiamata solo in tre studi. Come osservato da Boylan e colleghi (2018) e Rogers e colleghi (2020), la valutazione dell'impatto culturale e organizzativo richiede, a livello metodologico, della considerazione di un arco temporale molto esteso e strumenti di ricerca piuttosto sofisticati per essere misurato in modo accurato. Si sottolinea, però, che gli studi che hanno esplorato questa dimensione, come quello di McFadden e Williams (2020), riconoscono la particolare rilevanza che assume l'analisi dei cambiamenti della cultura istituzionale e organizzativa della scuola dal momento che consente di comprendere, su orizzonti temporali più estesi, gli effetti degli interventi formativi secondo una prospettiva più ampia.

In sintesi, si potrebbe affermare che l'approccio pluridimensionale emerge come strategia prevalente nella valutazione dell'impatto formativo. Limitati, infatti, sono i casi di studi che si concentrano unicamente su una dimensione (Agrati, 2021; Sims et al., 2021, 2022), quella degli apprendimenti degli studenti, benché le motivazioni alla base di tale opzione metodologica meritino di essere considerate. In particolare, Sims e colleghi (2021), nel giustificare la scelta di valutare l'impatto formativo unicamente mediante l'apprendimento degli studenti, affermano di aver escluso le dimensioni relative ai cambiamenti dei docenti "because of various studies showing systematic bias in teacher assessments" (p. 14) e, al contempo, di non aver considerato le ricerche che non prevedessero l'uso di strumenti standardizzati di valutazione degli apprendimenti poiché tali contributi hanno mostrato di riportare risultati di efficacia eccessivamente ampi e pertanto non del tutto affidabili.

L'approccio pluridimensionale che si sta tratteggiando, tuttavia, necessita di una lettura più approfondita prima di essere assunto come esito definitivo della presente rassegna. Occorre in questo senso rimarcare che gli studi che considerano più di una dimensione per valutare l'impatto formativo (24 su 27) tendono a non assumere un approccio pienamente olistico e mostrano di focalizzare l'attenzione prevalentemente su tre dimensioni; in particolare,

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

solo una review, quella di Rogers e colleghi (2020), fa riferimento a tutte e sei le dimensioni, solamente tre ne considerano cinque (McFadden & Williams, 2020; Lay et al., 2020; King, 2014) e un solo studio ne considera quattro (An, 2021). Dodici poi sono le review che esaminano l'impatto formativo mediante tre dimensioni e sei quelle che lo fanno con due dimensioni. Solo in alcuni contributi la riflessione circa la limitata adozione di un approccio olistico nel concepire e valutare l'impatto formativo è pienamente riconoscibile; infatti, sono gli studi, come quelli di Boylan e colleghi (2018) e Didion e colleghi (2020) che raccolgono contributi di ricerca che adottano una visione complessa e interconnessa dell'impatto della formazione professionale, ad evidenziare l'importanza di promuovere una cultura valutativa in grado di esplorare i cambiamenti e le trasformazioni sotto punti di vista diversi e mediante livelli complementari. In questo senso, è possibile delineare una parziale pluridimensionalità dei disegni valutativi considerati e, piuttosto, diviene significativo mettere in luce la presenza di una centratura quasi esclusiva su dimensioni che riguardano i cambiamenti attribuibili agli apprendimenti studenti e degli insegnanti e non al contesto scolastico, dimensione che – come già puntualizzato – manca di una adeguata considerazione metodologica e, ancor prima, definitoria.

In conclusione, l'analisi delle dimensioni di impatto formativo condotta sui 27 contributi rivela una notevole complessità e diversificazione epistemologica e al contempo alcune linee di tendenza comuni, tanto rispetto alle prospettive metodologiche adottate, quanto relativamente alle concezioni circa il ruolo dei processi valutativi all'interno degli interventi di sviluppo professionale degli insegnanti. I risultati presentati, in effetti, se da un lato permettono di ravvisare un esteso consenso circa l'importanza di misurare e intendere le trasformazioni generate dagli interventi formativi mediante la considerazione di tre dimensioni principali (il cambiamento delle conoscenze degli insegnanti, il cambiamento gli apprendimenti degli studenti, il cambiamento delle pratiche didattiche) e soprattutto attraverso il ricorso a strumenti standardizzati, dall'altro danno evidenza dell'assenza di un'adeguata attenzione a prospettive valutative in grado di comprendere tali cambiamenti all'interno di una visione maggiormente sistemica, capace di intendere lo stesso processo valutativo come nucleo fondamentale di cambiamento. L'analisi condotta non ha rilevato in modo significativo prospettive o approcci metodologici capaci di far emergere le connessioni tra i diversi fattori delle dimensioni valutative e, ancor più, di orientare i disegni valutativi verso processi trasformativi su scala locale. Si osserva, dunque, che la natura pluridimensionale e multiprospettica, ampiamente diffusa nei disegni di valutazione di impatto esaminati, non si traduce necessariamente in un modello che integri in modo esplicito obiettivi trasformativi, come

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

invece avviene in alcuni approcci consolidati in letteratura. In particolare, il riferimento è alla prospettiva valutativa di "quarta generazione" (Lincoln & Guba, 1989), la quale ha influenzato profondamente la ricerca valutativa in direzione di approcci maggiormente attenti alla responsabilizzazione degli attori coinvolti all'interno delle organizzazioni, come anche a contributi di ambito nazionale, con la proposta di Bezzi (2010), che elabora una prospettiva di valutazione marcatamente partecipativa, e di Bondioli e Savio (2014), che evidenziano con vigore il ruolo della valutazione degli interventi formativi come leve fondamentali per la "promozione dall'interno" delle istituzioni scolastiche di processi trasformativi.

Alla luce di queste ultime considerazioni, si rende necessario esplorare modelli di valutazione che incorporino una prospettiva più ampia e delle finalità più marcatamente trasformative. In questo senso, la R-F si presenta come un approccio promettente, in grado di mettere in relazione le esigenze metodologiche della valutazione dell'impatto con le sue finalità trasformative.

1.6. Connessioni e discontinuità con la R-F: valutare per trasformare

La R-F rappresenta un approccio che integra il coinvolgimento attivo degli insegnanti nel processo di sviluppo professionale con una riflessione condivisa sulle pratiche didattiche, ed enfatizza il cambiamento processuale e contestuale. Le prossime pagine si propongono di offrire una prima esplorazione dei punti di contatto e degli elementi di discontinuità tra la R-F e i criteri di qualità della formazione emergenti dagli studi analizzati.

Come sottolineato in precedenza, la R-F si distingue innanzitutto per il suo oggetto di studio che si concentra principalmente sulla pratica stessa dell'insegnamento o su un insieme di variabili scolastiche che si ritengono essere strettamente legate all'azione diretta degli insegnanti perché rappresentano un tema caldo o cruciale per il gruppo di lavoro e offrono l'occasione di pervenire ad una concettualizzazione condivisa. Intraprendere un percorso di R-F pensato per guidare la riflessione sulla propria pratica professionale è un processo complesso che richiede impegno e coinvolgimento anche personale. Le testimonianze degli insegnanti coinvolti nel corso degli anni spesso fanno emergere difficoltà che, tuttavia, possono essere affrontate e superate grazie a specifici fattori facilitanti. Tra questi, spicca l'importanza di essere parte di un percorso collettivo di riflessione condivisa con i colleghi. Come sottolineato dalle ricerche internazionali, e confermato dall'esperienza italiana, il confronto con colleghi della propria

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

scuola e di altre istituzioni risulta fondamentale. Inoltre, i percorsi di formazione traggono ulteriore forza dal supporto di ricercatori-facilitatori, il cui coinvolgimento attivo all'interno di un progetto di ricerca contribuisce a legittimare e valorizzare la partecipazione degli insegnanti. (Nigris et al., 2020).

Alla luce di queste considerazioni, le revisioni presenti nella letteratura internazionale esaminata possono senz'altro permettere di identificare una serie di caratteristiche esplicite utili ad orientarci a individuare o definire un percorso di sviluppo professionale di alta qualità (Desimone, 2009, cit. in Didion et al., 2020, cit. in King, 2014, cit. in Kraft et al., 2018). Spesso, le revisioni di programmi di sviluppo professionale vengono classificate in base ad aspetti quali la durata del percorso formativo (breve o lunga), l'intenzionalità (obbligatorietà o motivazione) o l'uso di tecniche specifiche (coaching, e-learning, ecc.), che pur non rendendo conto delle premesse implicite sul processo di insegnamento in generale e sull'apprendimento degli insegnanti in particolare ne chiariscono alcuni elementi identitari. Elementi di un processo che per diversi aspetti sentiamo di associare alla prospettiva della R-F così come sta prendendo forma all'interno del centro CRESPI che la definisce orientata "alla trasformazione dell'agire educativo, e alla promozione della riflessività dell'insegnante" (Cardarello, 2018, p. 49).

Diversi tra gli studi analizzati riflettono sull'importanza della promozione di processi di apprendimento collaborativi, processi, cioè, che includono una partecipazione attiva o collettiva degli insegnanti, già ampiamente sottolineato come fattore di particolare rilevanza anche in contributi che non sono stati presi in esame nella presente rassegna della letteratura (Darling-Hammond et al., 2017). Durante le attività di formazione rientrano nella definizione di *partecipazione attiva* quelle proposte, esperienze e attività che consentono agli insegnanti di essere coinvolti nel processo di apprendimento e di partecipare al dialogo riflessivo. Un elemento chiave è costituito dall'opportunità di rivedere i dati, comprenderli, interpretarli per poter meglio orientare le decisioni didattiche, progettare l'attività in classe o ricevere feedback didattici (Garet et al., 2001).

Con il concetto di "partecipazione collettiva" (*collective participation*) si fa riferimento alla quantità di tempo che gli insegnanti trascorrono insieme all'interno della stessa scuola lavorando consapevolmente e esplicitamente per un obiettivo comune (Brownell et al., 2006; Hochberg & Desimone, 2010). In questo senso la partecipazione attiva al programma formativo pare essere quindi importante ma non sufficiente, si rivela necessario collegarla ad un altro concetto chiave, quello di rilevanza (*relevance*). L'idea che prende forma è che un percorso di sviluppo professionale sia progettato e realizzato in stretto contatto con le caratteristiche ed i bisogni di docenti e

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

studenti (Hochberg & Desimone, 2010, cit. in Didion et al., 2020); con la promozione di competenze specifiche in grado di permettere agli insegnanti della stessa scuola di lavorare consapevolmente e esplicitamente nella stessa direzione, come una comunità di pratiche sostenuta da un supporto continuo tramite follow-up, supervisione e mentoring per consolidare le competenze acquisite, garantendo un impatto più duraturo (Egert et al., 2018). Un'elevata rilevanza pratica della formazione associata ad una lunga durata e all'opportunità di apprendimenti attivo, vengono individuati come elementi indispensabili per sostenere l'impatto nelle scuole (Donath et al., 2023).

Un altro concetto ricorrente, indicato come elemento fondamentale per un percorso di sviluppo professionale di qualità è quello di intensità (*intensity*), anche se nelle rassegne considerate non sono stati riscontrati effetti moderatori significativi. I programmi di sviluppo professionale analizzati hanno, infatti, utilizzato intensità diverse dando l'avvio a varie combinazioni. Nonostante l'intensità sia indicata con il numero di ore dedicate al percorso di formazione, il numero di ore di contatto necessarie per ottenere un'intensità ottimale per suscitare il cambiamento degli insegnanti rimane incerto (Blank & Alas, 2009, cit. in Didion, et al., 2020, cit in Sims et al., 2021). Le ricerche mettono in evidenza la difficoltà di trovare un accordo sul livello di intensità necessario per sostenere le conoscenze e le pratiche didattiche degli insegnanti e promuovere risultati migliori per gli studenti, ma al contempo fanno spazio alla consapevolezza che l'indizio del successo stia nella contestualizzazione e nella contaminazione delle diverse variabili qui approfondite.

Per gli obiettivi del presente contributo diventa molto interessante considerare le finalità e competenze formative che si attribuiscono alla figura del ricercatore-facilitatore che nella R-F assume un ruolo centrale e si articola in diverse funzioni fondamentali. Egli non solo facilita il coinvolgimento dei pratici in un processo di riflessione critica, ma li guida anche nell'identificazione delle urgenze e delle domande che sentono di voler affrontare; supporta i docenti nella chiarificazione e contestualizzazione dei propri bisogni formativi affiancando la comunità professionale nell'esplorazione approfondita delle problematiche emergenti dalla pratica quotidiana. Questo ruolo senz'altro consente di condurre un'analisi attenta e una decodifica delle questioni e dei fenomeni in esame, favorendo una comprensione più articolata e condivisa grazie al coinvolgimento di una figura esterna alla scuola con funzioni di leadership.

A questo proposito, è molto interessante il contributo di Gracia e colleghi (2022) che suggerisce l'importanza che gli interventi di formazione professionale offrano opportunità per riflettere sulle esperienze di insegnamento per aiutare gli insegnanti a sviluppare una comprensione

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

critica dei propri ruoli e responsabilità; promuovano autoconsapevolezza accompagnando gli insegnanti a comprendere le proprie credenze, valori e caratteristiche personali che influenzano non solo le pratiche, ma anche la propria identità professionale; sostengano lo sviluppo della consapevolezza delle dinamiche interpersonali (comprensione delle relazioni con colleghi, studenti e altre parti interessate nella comunità educativa) che vivono nell'ambiente scolastico; tengano conto del contesto in cui gli insegnanti operano e al contempo delle politiche educative che influenzano il loro agire. In questa direzione si delinea l'opportunità di considerare lo sviluppo dell'identità professionale degli insegnanti come un processo in continua evoluzione, di grande rilevanza per le sfide e le esigenze specifiche dell'istituzione scolastica ma anche per il sistema educativo più esteso.

In questa prospettiva, chi scrive riconosce all'approccio della R-F il valore di saper coniugare il rigore metodologico e le evidenze del processo euristico con la saggezza della pratica professionale. Elemento essenziale per sostenere la crescita e lo sviluppo degli insegnanti direttamente coinvolti e al contempo documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento, grazie alla reciproca contaminazione tra ricerca empirica, formazione professionale, prassi didattiche e valutazione formativa/in itinere).

L'implementazione della R-F, dunque, sfida di fatto modelli tradizionali di valutazione dell'impatto e solleva interrogativi metodologici non trascurabili. L'integrazione tra processi di apprendimento situati e strumenti di misurazione rigorosi richiede una riflessione su come individuare criteri valutativi adeguati, capaci di cogliere sia gli effetti immediati sia quelli a lungo termine. Del resto, la difficoltà di formalizzare metodologie replicabili e di garantire la comparabilità tra studi pone ulteriori sfide alla costruzione di un quadro teorico solido per la valutazione degli impatti formativi.

1.7. Nodi concettuali e problemi metodologici nella misurazione dell'impatto: una sfida tra complessità e coerenza

Le sfide metodologiche nella valutazione dell'impatto della formazione in servizio si manifestano in diversi aspetti, come si è visto, anche per l'esigenza di rendere conto delle molteplici variabili in gioco.

Come è stato evidenziato nei paragrafi precedenti, la letteratura esaminata ha senz'altro reso possibile evidenziare alcuni riferimenti comuni, sia nei modelli teorici e metodologici di riferimento, sia nelle dimensioni d'impatto attenzionate con maggiore ricorrenza. Entrando nel merito delle specificità dei contributi raccolti, ovvero dei contesti, dei formati didattici, dei contenuti

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

dei percorsi formativi esaminati, tuttavia, il quadro che emerge appare più articolato e complesso. Agrati (2021), a conclusione del suo studio comparativo di revisioni sistematiche e metanalisi sul tema oggetto del nostro interesse, sottolinea in questa direzione, proprio la difficoltà di mettere a confronto e trarre evidenze univoche che informino le scelte didattiche in merito alla formazione dei docenti a partire da singoli lavori di ricerca che non sempre condividono gli stessi costrutti e che si focalizzano spesso su componenti e dimensioni del processo formativo differenti. Guardare alla letteratura nel campo dell'educazione e dell'istruzione, inoltre, pone anche il problema della diffusa abitudine a non fornire sempre, da parte degli autori delle pubblicazioni raccolte, una piena definizione dei concetti affrontati o a ricorrere a un utilizzo di termini che può apparire come incoerente, ovvero che presenta delle differenze da articolo ad articolo. Questa criticità, per così dire, "procedurale" ed intrinseca alle comparazioni internazionali, si riscontra a partire dall'espressione stessa di "sviluppo professionale" (*professional development*), che esprime un campo semantico molto ampio, rispetto al quale, cioè, vengono inclusi sullo stesso piano percorsi formativi dalle caratteristiche anche molto distanti tra loro, sia in termini di formati didattici adottati che di domini di conoscenza affrontati (Merchie et al., 2016; Kennedy, 2016).

Lo sviluppo professionale può essere promosso, infatti, attraverso una varietà molto estesa di iniziative, ognuna con le proprie caratteristiche, compresa la relazione intercorsa con gli assunti espliciti ed impliciti di natura pedagogica e didattica, quali, ad esempio, workshop, seminari, conferenze, summer school, webinar, percorsi di ricerca-azione e così via; allo stesso tempo, queste iniziative possono insistere su singoli campi di conoscenza o abilità, disciplinari o trasversali, centrate sulle pratiche didattiche o su aspetti legate all'apprendimento degli studenti, o ancora combinare più piani insieme, avendo come orizzonte la sfida di sviluppare competenze più articolate in relazione alla vita della scuola.

Nel complesso, alla luce di queste considerazioni, si riscontrano evidenze contrastanti che portano alla difficoltà di identificare quanto ciascun aspetto descritto possa contribuire a spiegare l'efficacia dei programmi di sviluppo professionale *tout court* (Agrati, 2021; Kennedy, 2016; Merchie et al. 2016; Didion et al., 2020). In tal senso, il tema della formazione dei docenti risulta avvilito, se letto attraverso le lenti di una logica processo-prodotto, che spesso sembra essere assunta come cornice di riferimento da chi si interroga sugli impatti dei piani di sviluppo professionale, cioè prestando attenzione esclusivamente agli aspetti più evidenti e superficiale dei percorsi formativi (Opfer & Pedder, 2011).

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

Lo sviluppo professionale assolve a diverse funzioni e coinvolge in modo interdipendente l'azione formativa in sé e per sé, l'agentività dell'insegnante ed il ruolo svolto in tale quadro dall'istituzione scolastica (King, 2014), che può proporre, sostenere e dare importanza alla formazione docente, ma, all'opposto, anche ostacolarla, non riconoscerla nel suo valore, o indirizzarla verso aspetti non avvertiti come significativi per gli insegnanti. Gli insegnanti rimangono, tuttavia, i principali responsabili del cambiamento che le iniziative di sviluppo professionale intendono promuovere, per cui la loro personale disposizione di apertura o chiusura e volontà o resistenza ad impegnarsi in tali iniziative, così come il significato da loro attribuito alle proposte di formazioni a cui partecipano, è un aspetto, che, anche in chiave di valutazione d'impatto, non può essere trascurato.

Non solo: la definizione stessa di sviluppo professionale dell'insegnante (inteso come progresso e maturazione delle sue competenze) viene articolata, nella letteratura, in vari modi: dalla acquisizione di conoscenze culturali o pedagogiche alla acquisizione di nuove strategie di comportamento didattico; dalla capacità di implementazione di tali strategie, fino alla postura riflessiva, alla capacità critica di lettura della propria professionalità e del proprio contesto. Probabilmente un'indicazione che proviene dall'esame della letteratura sugli impatti è la raccomandazione di prefigurarli, in qualche modo, già in fase di progettazione, pur senza aderire ad ipotesi di causalità lineare. Infatti, il chiarimento preventivo e la declinazione di qualità dello "sviluppo professionale" auspicato e perseguibile potrebbero non soltanto a semplificare la rilevazione degli esiti e delle ricadute, ma anche illuminare l'intero percorso, con le sue inevitabili deviazioni, e coinvolgere gli insegnanti stessi su un piano di consapevolezza.

In tale ottica, risulta, quindi, fondamentale prestare maggiore attenzione sia agli aspetti sottesi ai programmi di sviluppo professionale, cioè a quei fattori che anticipano e guidano l'azione formativa in relazione a ciò che si ritiene gli insegnanti facciano e ciò che dovrebbero fare, sia a quelli risultanti dall'interdipendenza tra i diversi fattori che intervengono nelle iniziative di sviluppo professionale, e, in particolare, su quelli, che, contestualmente, possono facilitare l'impegno degli insegnanti nei confronti della formazione (King, 2014; Kraft et al., 2018).

Tra gli aspetti sottesi al processo formativo e che possono essere presi in considerazione per apprezzare in modo più sensibile le diverse proposte, Kennedy (2016) include le teorie dell'azione (*theory of action*) che stanno sullo sfondo, appunto, di tali programmi. Secondo l'autrice, ogni teoria d'azione, da un lato, identifica un problema centrale della pratica che si propone di affrontare, e, dall'altro, elabora o fa riferimento ad una pedagogia che si propone di aiutare gli insegnanti a mettere in pratica le nuove idee. In

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

estrema sintesi, possono essere distinte quattro macrocategorie di problematiche ricorrenti, ovvero come presentare i contenuti, come gestire il comportamento degli studenti, come coinvolgere gli studenti, come fare esprimere l'esperienza degli studenti, rispetto, ad esempio, a ciò che hanno imparato. Dalla rassegna attenzionata dalla Kennedy emerge come risultino più efficaci i programmi che riescono a combinare, cioè prendere in considerazione, seppur in misura variabile, ciascuna questione, piuttosto che quelli che si concentrano sull'una o sull'altra. Allo stesso modo, è possibile distinguere quattro modalità ricorrenti per dare risposta ai problemi affrontati, ovvero "fornire delle ricette", "proporre un ventaglio di strategie", "promuovere la riflessività ed il pensiero critico", "mettere a disposizione del docente una costellazione di contenuti, materiali e riferimenti", lasciando l'autonomia di utilizzarli nel modo che ritiene più opportuno. Su questo piano, nella rassegna si evidenzia come elemento di interesse la partecipazione collettiva (*collective participation*), ad esempio attraverso le comunità di apprendimento professionale (*professional learning communities*), le quali, tuttavia, variano molto nel modo in cui vengono realizzate e, di conseguenza, nella loro efficacia. In questo senso, risultano essere più d'impatto, le esperienze partecipative che incorporano nella formazione il dispositivo della ricerca *Research Study Groups* (Gersten et al., 2010), nei termini di un accompagnamento dei docenti ad impegnarsi in gruppi di lavoro su dati di ricerca ed elementi raccolti su i propri contesti.

Facendo sintesi di quanto argomentato, emerge, quindi, la necessità di prestare maggiore attenzione sulla qualità dei programmi formativi oggetto di indagine, cioè sulle peculiarità che li caratterizzano, anche in relazione agli specifici contesti di realizzazione. Come sottolineato da Didion e colleghi (2020, pp. 56-57), tuttavia, è difficile esprimere giudizi sulla qualità delle singole esperienze di apprendimento perché davvero pochi studi riportano il "*procedural fidelity score of the training"*, cioè una misura di quanto di ciò che viene progettato è poi effettivamente implementato. Le specificità dei dispositivi formativi di cui si è detto, rimangono, in altre parole, quasi sempre solo enunciate, non si accompagnano, cioè, ad una documentazione dettagliata delle procedure adottate tale da poterne valutare la validità e l'affidabilità, ovvero il grado di coerenza rispetto ai modelli e ai metodi dichiarati. Per apprezzarne l'impatto ed individuare i fattori facilitanti o ostacolanti l'efficacia, si sottolinea, quindi, la necessità di dotarsi di strumenti in grado di restituire in modo più puntuale il processo realizzato.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

1.8. Conclusioni: dalla misurazione alla comprensione dell'impatto

L'analisi della letteratura sulla valutazione dell'impatto della formazione in servizio ha evidenziato un panorama eterogeneo, caratterizzato da approcci e modelli differenti che rendono complessa la comparabilità degli studi. Se da un lato emergono strategie valutative basate quasi esclusivamente sullo *student achievement*, come le metanalisi di Sims e colleghi (2021, 2022) e lo studio di Kennedy (2016), dall'altro appare evidente la necessità di una visione più ampia che includa anche le trasformazioni nelle pratiche didattiche e nei contesti scolastici.

In questa prospettiva, la ricognizione effettuata ha messo in rilievo la multidimensionalità dell'impatto della formazione e ha restituito un'idea di efficacia degli interventi formativi multifattoriale, ovvero influenzata da molteplici elementi interdipendenti. Tuttavia, la rilevanza del contesto è spesso trascurata, così come la coerenza tra gli interventi e gli obiettivi formativi dichiarati, elemento essenziale per valutarne gli effetti in modo rigoroso e significativo. Anche la categoria del *professional development* (PD) si presenta con un'elevata variabilità in termini di modalità di attuazione, contenuti e ruoli dei ricercatori-formatori, sollevando interrogativi sulla possibilità di una maggiore sistematizzazione nella valutazione. In questa prospettiva, il confronto con la R-F può offrire spunti generativi, consentendo di ripensare l'impatto in termini maggiormente articolati, in grado di cogliere non solo gli esiti conclusivi, ma anche i fattori formativi che influenzano le traiettorie di cambiamento professionale e istituzionale. Più in generale e portando il discorso sul piano della pratica formativa, il dialogo con la R-F può consentire di rivedere il ruolo dei disegni valutativi, passando da un'attenzione quasi esclusiva al dogma della misurazione dell'efficacia degli interventi, ad una concezione processuale che ne valorizza primariamente la funzione trasformativa.

In questa direzione, diventa essenziale proseguire l'esplorazione dei punti di contatto tra la R-F e gli studi sulla valutazione dell'impatto del PD. Le connessioni individuate finora necessitano di un'indagine più mirata, che il capitolo successivo si propone di approfondire attraverso una revisione sistematica della letteratura. Tale analisi consentirà di verificare se gli studi primari offrano evidenze concrete su questi legami e in che misura gli approcci adottati negli interventi di sviluppo professionale siano riconducibili alle caratteristiche fondamentali della R-F.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

Tab. 1.1 – Letteratura di sintesi analizzata e dimensioni di impatto considerate

Contributo	*Insegnanti*			*Studenti*		*Istituzione*
	Reazione all'intervento formativo	Cambiamento conoscenze	Cambiamenti della pratica didattica	Percezioni studenti	Apprendimenti	Cambiamento organizzativo
Agrati (2021)	-	-	Sì	-	-	-
An (2021)	Sì	Sì	Sì	Sì	-	-
Boylan et al. (2018)	-	-	Sì	-	Sì	Sì
Çiftçi & Karaman (2019)	-	Sì	Sì	Sì	-	-
Didion et al. (2020)	-	Sì	Sì	-	Sì	-
Donath et al. (2023)	-	Sì	Sì	-	Sì	-
Egert et al. (2018)	Sì	-	Sì	-	Sì	-
Gesel et al. (2021)	-	Sì	Sì	-	-	-
Gracia et al. (2022)	Sì	Sì	Sì	-	-	-
Hos & Topal (2013)	Sì	Sì	-	-	-	-
Kennedy (2016)	Sì	-	-	-	Sì	-
King (2014)	Sì	Sì	Sì	Sì	Sì	-
Kraft et al. (2018)	Sì	-	Sì	-	Sì	-
Lay et al. (2020)	Sì	Sì	Sì	Sì	Sì	-
McFadden & Williams (2020)	Sì	Sì	Sì	-	Sì	Sì
Merchie et al. (2018)	-	Sì	Sì	-	Sì	-
Parkhouse et al. (2019)	Sì	Sì	-	-	Sì	-
Phelps et al. (2016)	-	Sì	Sì	-	-	-
Rogers et al. (2020)	Sì	Sì	Sì	Sì	Sì	Sì
Ryan et al. (2022)	Sì	Sì	-	-	Sì	-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

Sims & Fletcher-Wood (2021)	-	-	-	-	Sì	-
Sims et al. (2022)	-	-	-	-	Sì	-
Sims et al. (2021)	-	-	-	-	Sì	-
Surahman & Wang (2023)	-	Sì	Sì	-	-	-
Van Der Schaaf et al. (2019)	-	Sì	Sì	-	-	Sì
Westine et al. (2020)	-	Sì	Sì	-	Sì	-
Zohar & Ben-Ari (2022)	-	Sì	Sì	-	-	-

Riferimenti bibliografici

Agrati, L. S. (2021). Systematic reviews on in-service training effectiveness. A prior comparative analysis of the used terms. *Education and Self Development*, *16*(3), 167-178. DOI:10.26907/esd.16.3.14.

Agrusti, G., & Dodman, M. (2021). Evaluating the impact of "Ricerca-Formazione" on teachers' professional development. Methodological issues and operational models. *RicercAzione, 13*(2), 75-84. https://ricercazione.iprase.tn.it/article/view/24/23.

An, Y. (2021). A response to an article entitled "Improving teacher professional development for online and blended learning: A systematic meta-aggregative review". *Educational Technology Research and Development*, *69*(1), 39-42. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09844-8.

Asquini, G. (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. FrancoAngeli.

Bezzi, C. (2010). La partecipazione valutativa dalla retorica al metodo. *Rassegna Italiana di Valutazione, 47*, 119-130.

Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory, 57*(1), 1-22. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x.

Bondioli, A., & Savio, D. (2014). Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata ad un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido. *Italian journal of educational research, 13*, 49-68.

Boylan, M., Maxwell, B., Wolstenholme, C., Jay, T., & Demack, S. (2018). The mathematics teacher exchange and 'mastery 'in England: The evidence for the

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

efficacy of component practices. *Education sciences*, *8*(4), 202. https://doi.org/10.3390/educsci8040202.
Brownell, M. T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N., & Vanhover, S. (2006). Learning from collaboration: The role of teacher qualities. *Exceptional children, 72*(2), 169-185. https://doi.org/10.1177/001440290607200203.
Bubb, S., & Earley, P. (2010). *Helping staff develop in schools*. Sage.
Cardarello, R. (2018). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini, (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 42-51). FrancoAngeli.
Chapman O., & Heater B. (2010). Understanding change through a high school mathematics teacher's journey to inquiry-based teaching, *Journal of Mathematics Teacher Education, 13*(6), 445-458.
Çiftçi, E. Y., & Karaman, A. (2019). Short-term international experiences in language teacher education: A qualitative meta-synthesis. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, *44*(1), 93-119. https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n1.6.
Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Garder, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf.
De Neve, D., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and teacher education, 47*, 30-41. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.003.
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.
Didion, L., Toste, J. R., & Filderman, M. J. (2020). Teacher professional development and student reading achievement: A meta-analytic review of the effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *13*(1), 29-66. https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1670884.
Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S., & Götz, T. (2023). Does Professional Development Effectively Support the Implementation of Inclusive Education? A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, *35*(30). https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2.
Dufour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, *61*(8), 6-11.
Dweck, C. S. (2015). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House.
Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of educational research*, *88*(3), 401-433. https://doi.org/10.3102/0034654317751918.
Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal, 38*(4), 915-945. https://doi.org/10.3102/00028312038004915.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

Gersten, R., Dimino, J., Jayanthi, M., Kim, J. S., & Santoro, L. E. (2010). Teacher study group: Impact of the professional development model on reading instruction and student outcomes in first grade classrooms. *American educational research journal, 47*(3), 694-739. https://doi.org/10.3102/0002831209361208.

Gesel, S. A., LeJeune, L. M., Chow, J. C., Sinclair, A. C., & Lemons, C. J. (2021). A meta-analysis of the impact of professional development on teachers' knowledge, skill, and self-efficacy in data-based decision-making. *Journal of Learning disabilities*, *54*(4), 269-273. https://doi.org/10.1177/0022219420970196.

Goodall, J., Day, C., Lindsay, G., Muijs, D., & Harris, A. (2005). *Evaluating the Impact of Continuing Professional Development*. Department for Education. https://researchportal.bath.ac.uk/en/publications/evaluating-the-impact-of-continuing-professional-development.

Gracia, E. P., Rodríguez, R. S., & Pedrajas, A. P. (2022). Teachers' Professional Identity Construction: A review of the literature. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *26*(1), 371-393. https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13211.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks.

Guskey, T. R. (2002). Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development. *Redesigning Professional Development, 59*(6), 45-51.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* (1st ed.). Routledge.

Hochberg, E. D., & Desimone, L. M. (2010). Professional development in the accountability context: Building capacity to achieve standards. *Educational psychologist, 45*(2), 89-106. https://doi.org/10.1080/00461521003703052.

Hos, R., & Topal, H. (2013). The current status of English as a Foreign Language (EFL) teachers' professional development in Turkey: A systematic review of literature. *The Anthropologist, 16*(1-2), 293-305.

Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of educational research, 86*(4), 945-980. https://doi.org/10.3102/0034654315626800.

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.

Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society of Training Directors, 13*(11), 3-9.

Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of educational research*, *88*(4), 547-588. https://doi.org/10.3102/0034654318759268.

Kreber, C. & Brook, P. (2001). Impact evaluation of educational development programmes. *International Journal for Academic Development, 6*(2), 96-108. https://doi.org/10.1080/13601440110090749.

Lay, C. D., Allman, B., Cutri, R. M., & Kimmons, R. (2020). Examining a decade of research in online teacher professional development. *Frontiers in Education*, *5*, 573129. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.573129.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

Lichtner, M. (1999). *La qualità delle azioni formative: criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*. FrancoAngeli.
Margoluis, R., & Salafsky, N. (1998). *Measures of Success: Designing, Managing and Monitoring Conservation and Development Projects.* Island Press.
Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom Instruction that Works. Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*. ASCD.
McFadden, A., & Williams, K. E. (2020). Teachers as evaluators: Results from a systematic literature review. *Studies in Educational Evaluation*, *64*, 100830. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100830.
Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Evaluating teachers' professional development initiatives: towards an extended evaluative framework. *Research papers in education*, *33*(2), 143-168. https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1271003.
Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., & Vannini, I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercAzione, 12*(2), 225-237.
OCSE. (2023). *Glossario dei termini chiave nella valutazione e nella gestione basata sui risultati per lo sviluppo sostenibile* (2nd ed.). OECD Publishing.
Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research, 81*, 376-407. https://doi.org/10.3102/0034654311413609.
Orizio, E. (2024). *Navigare nella complessità: la valutazione di impatto nei contesti socio-educativi*. PensaMultimedia.
Parkhouse, H., Lu, C. Y., & Massaro, V. R. (2019). Multicultural education professional development: A review of the literature. *Review of Educational Research*, *89*(3), 416-458. https://doi.org/10.3102/0034654319840359.
Phelps, G., Kelcey, B., Jones, N., & Liu, S. (2016). Informing estimates of program effects for studies of mathematics professional development using teacher content knowledge outcomes. *Evaluation Review*, *40*(5), 383-409. https://doi.org/10.1177/0193841X16665024.
Robinson, V. M. J. (2011). *Student-centered Leadership*. Jossey-Bass.
Rogers, S., Brown, C., & Poblete, X. (2020). A systematic review of the evidence base for professional learning in early years education (The PLEYE Review). *Review of Education*, *8*(1), 156-188. https://doi.org/10.1002/rev3.3178.
Ryan, M., Alliott, O., Ikeda, E., Luan, J. A., Hofmann, R., & van Sluijs, E. (2022). Features of effective staff training programmes within school-based interventions targeting student activity behaviour: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *19*(1), 1-23. https://doi.org/10.1186/s12966-022-01361-6.
Scheerens, J. (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness. A Critical Review of the Knowledge Base*. Springer.
Schön, D. (1999). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446