

# LA RICERCA EDUCATIVA PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

*Book of abstracts*

a cura di

Federico Batini, Gabriella Agrusti, Ira Vannini, Floriana Falcinelli, Rosario Salvato



A.D. 1308  
**unipg**  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
DI PERUGIA



**CRESPI**  
Centro di ricerca  
educativa sulla  
professionalità  
dell'insegnante

Con il patrocinio di

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia  
fondata nel 1969

**SIRD**  
Società Italiana di Ricerca Didattica



**PERUGIA, 27 - 28 OTTOBRE 2022**

Piazza dell'Università, 1, 06123, Perugia (PG),  
Italy



A.D. 1308  
**unipg**  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
DI PERUGIA



**CRESPI**  
Centro di ricerca  
educativa sulla  
professionalità  
dell'insegnante

A cura di  
Batini Federico, Agrusti Gabriella,  
Vannini Ira, Falcinelli Floriana, Salvato Rosario

# LA RICERCA EDUCATIVA PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

*Book of abstracts*

Università degli Studi di Perugia, 27-28 ottobre 2022

Con il patrocinio di **Siped**  
Società Italiana di Pedagogia  
fondata nel 1959

**SIRD**  
Società Italiana di Ricerca Didattica

## Comitato Scientifico del Convegno:

Gabriella Agrusti, Giorgio Asquini, Maja Antonietti, Debora Aquario,  
Gabriele Azzaro, Barbara Balconi, Federico Batini, Guido Benvenuto, Chiara Bertolini,  
Ivana Bolognesi, Giorgio Bolondi, Giovanni Bonaiuti, Anna Bondioli,  
Davide Capperucci, Barbara Caprara, Roberta Cardarello, Donatella Cesareni, Cristiano Corsini,  
Roberto Dainese, Valeria Damiani, Mirella D'Ascenzo, M.Ermelinda De Carlo, Cristiana  
De Santis, Martin Dodman, Enrico A. Emili, Maurizio Fabbri, Floriana Falcinelli, Luca Ferrari,  
Federica Ferretti, Antonio Gariboldi, Maurizio Gentile, Giovanna Guerzoni,  
Claudio Girelli, Arianna Lazzari, Bruno Losito, Elena Luppi,  
Licia Masoni, Maria Cristina Matteucci, Ivo Mattozzi, Elisabetta Nigris, Chiara Panciroli,  
Giulia Pastori, Stefano Piastra, Tiziana Pironi, Alessandra Rosa,  
Rosario Salvato, Moira Sannipoli, Donatella Savio, Giordana Szpunar,  
Dario Tuorto, Ira Vannini, Margherita Venturi, Luisa Zecca, Franca Zuccoli.

### SEGRETERIA ORGANIZZATIVA

#### Editing Book of abstracts, coordinamento editoriale

M. Ermelinda De Carlo e Giulia Toti

#### Comunicazione interna ed esterna, contatti con le scuole e organizzazione referaggio

Giusi Marchetta

#### Gestione organizzativa, contatti con strutture ricettive e trasporti

Giulia Mattiacci

#### Gestione sito, pubblicità e comunicazione web

Eleonora Pera, Eleonora Cei, Vanessa Candela

#### Supporto alle attività organizzative

Barbara Ciurnelli, Maria Assunta Rutigliano

#### Assistenza partecipanti e relatori e funzionamento convegno

Aurora Castellani, Benedetta D'Autilia, Barbara Ciurnelli, Eleonora Cei, Eleonora Pera  
M.Ermelinda De Carlo, Giulia Barbisoni, Giulia Mattiacci, Giulia Toti, Giusi Marchetta  
Lavinia Della Lena, Lia Corrieri, Maria Assunta Rutigliano, Martina Pinzino, Susanna Morante, Vanessa Candela

*Scarica qui la versione integrale del Book of Abstracts in inglese*



ISBN volume 978-88-6760-961-1



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.  
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435  
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

## Indice

### Introduzione

Batini F., Agrusti G., Vannini I., Falcinelli F., Salvato R.

*La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti.*

### Parte 1

#### “Voci degli studenti: Chi siamo? Che cosa vogliamo?”

Poster 1: Classe Terza C - Istituto Comprensivo “Torelli-Fioritti”, Apricena (FG)

Poster 2: Istituto Omnicomprensivo Statale Cerreto di Spoleto - Sellano (PG). Istituto Tecnico Agrario Sant’Anatolia di Narco.

Poster 3: Classe Quarta AG - Istituto Tecnico Grafico dell’IIS “R. Casimiri”, Gualdo Tadino (PG)

Poster 4: Classe quinta - Istituto Tecnico Grafico dell’IIS “R. Casimiri”, Gualdo Tadino (PG)

Poster 5: Classe Quinta B (indirizzo Grafica e Comunicazione) - Istituto Tecnico Tecnologico Statale “Alessandro Volta”, Perugia

Poster 6: Quinta Classe - Istituto Professionale Commerciale, Torino

Poster 7: Quinta Classe - Liceo Scienze Umane, Torino

Poster 8: Quinta Classe - Liceo Turistico, Torino

### Parte 2

Falcinelli F., *I perché di un convegno. Dall’esperienza del passato alle prospettive per il futuro.*

Batini F., *Un panorama lunare: la dispersione scolastica.*

Agrusti G., *“L’indagine TALLIS: cosa sappiamo sulle pratiche didattiche degli insegnanti italiani?”.*

Benvenuto G., *“Lezioni dal passato: cosa non ha funzionato nella formazione degli insegnanti? Costruire il futuro: le emergenze dalla ricerca per la formazione”.*

Batini F., du Mérac E. R., Grion V., *“Condannati al silenzio? Gli studenti, il loro punto di vista e la formazione dei docenti.*

Cardarello R., Nigris E., *La didattica, le didattiche per favorire lo sviluppo delle competenze e degli apprendimenti.*

Corsini C., Losito B., *La formazione delle competenze valutative degli insegnanti.*

Giusti S., *Perché c’è bisogno di dialogo tra ricerca disciplinare e ricerca di area educativa.*

Salvato R., *“La scuola di tutti e di tutte”.*

De Vita A., *Il bullismo femminile a scuola: co-progettare modelli e azioni di contrasto con le comunità scolastiche.*

Sannipoli M., *Ripartire dall’educazione: diversità e differenze in meticciamiento.*

Burgio G., *Educare al maschile plurale.*

D’Auria A., *La formazione degli insegnanti per una Pedagogia dell’emancipazione.*

Desideri G., *Un cambio di paradigma .*

Trincherò R., *Le principali evidenze dalla ricerca educativa per la formazione degli insegnanti*

D’Alonzo L., *Tutti uguali, tutti diversi.*

Baldacci M., *La formazione iniziale dei docenti.*

Fiorucci M., *La formazione degli insegnanti. Il ruolo SIPED e la proposta della Consulta delle Società scientifiche di area pedagogica.*

### Parte 3

#### Sessione 1 - La ricerca per la formazione alla didattica dell’asse linguistico

Giusti S. e Sposetti P., *Introduzione alla sessione.*

Angelini V., *Formare i docenti alla scrittura manuale: nostalgia o necessità?*

Anichini A., Camizzi L., Pestellini F., *I Laboratori del Sapere e la lingua come fenomeno.*

Busti D., *DIRE/FARE. Linguistica testuale e pragmalinguistica nell’insegnamento dell’italiano.*

Camarda R., *Il Debate nella formazione insegnanti: risultati di un’indagine su testimoni privilegiati.*

Cortiana P., *Costruire Sapere Pratico: Una ricerca collaborativa sull’educazione alla lettura Building Practical.*

Farina E., *Una ricerca sulle competenze linguistiche nelle classi prime della scuola primaria: quale contributo per la formazione degli insegnanti.*

Masoni L., Rosa A., Ciani A., *Education speaks many languages. Una Ricerca-Formazione sull’introduzione dell’inglese di altre lingue nei servizi per l’infanzia nella Regione Emilia-Romagna.*

Monari M., Monaco C., Katuscia M., Tolomei A., *Promuovere una nuova cultura dell’educazione nei Servizi Educativi (SEC) del Comune di Terni: la metodologia del piccolo gruppo e l’accostamento linguistico come marcatori culturali in costruzione.*

Traversetti M., Rizzo A. L., *Come può contribuire la ricerca evidence based sulla formazione degli insegnanti? Alcuni dati di ricerca di un progetto nazionale.*

## **Sessione 2 - La ricerca per la formazione alla didattica dell'asse storico sociale**

Coletti C., Lastrucci E., *Introduzione alla sessione.*

Damiani V., *Valutare l'educazione civica e alla cittadinanza a scuola: il contributo della ricerca per la formazione degli insegnanti.*

Faticenti F., *L'educazione geografica di fronte alle grandi sfide del mondo contemporaneo. Il quadro epistemologico disciplinare, le Indicazioni nazionali, la prassi didattica nel primo ciclo di istruzione.*

Fredella C., *Il rapporto scuola-museo per la costruzione del sapere storico: insegnanti e bambini in ricerca.*

Gammaitoni M., *La violenza simbolica contro le artiste nei percorsi di istruzione in Italia.*

Lamboglia R., *La ricerca per la formazione alla didattica dell'asse storico sociale nei CPLA e nelle classi multiculturali.*

## **Sessione 3 - La ricerca per la formazione alla didattica dell'asse scientifico-tecnologico**

Lazzari M., Bonaiuti G., *Introduzione alla sessione.*

Appiani E., *Nuove sfide nell'insegnamento e apprendimento delle scienze nella scuola primaria.*

Bortolotti I., Fabbri M., Sansone N., *La riflessione al centro di una formazione efficace all'uso delle tecnologie del docente in servizio.*

Monaco C., Ceol T., Mich O., Potrich A., *Dalla ricerca Robobimbi alla progettazione di percorsi formativi sulla robotica educativa. Un processo partecipato di ricerca-azione con i bambini e con le scuole dell'infanzia.*

Goracci S., Borgi R., De Santis F., *Il diario dell'insegnante come strumento per l'analisi, la riflessione e la riprogettazione della pratica: l'esperienza dei Laboratori del sapere.*

Tombolato M., *Promuovere la competenza epistemica attraverso l'educazione scientifica. Il ruolo della storia della scienza e dell'epistemologia nella formazione degli insegnanti.*

Trevisan O., De Rossi M., *Diventare insegnanti in tempi di (post)pandemia: (dis)connettendo tecnologia e disagio professionale.*

## **Sessione 4 - La ricerca per la formazione alla didattica dell'asse matematico**

Di Martino P., Botta E., *Introduzione alla sessione.*

Arzarello F., Ferretti F., Vannini I., *La formazione degli insegnanti di matematica e le valutazioni standardizzate: primi risultati di un progetto di ricerca nazionale interdisciplinare.*

Cusi A., Morselli F., *Connettere la teoria e la pratica nella formazione dei futuri insegnanti di matematica: promuovere processi di riflessione e sviluppo di consapevolezza attraverso la creazione di discussioni ipotetiche.*

Lemmo A., Cotroni G., *La valutazione sommativa in un'ottica formativa.*

Palladino N., Pastena N., *La struttura del pensiero matematico nella didattica: Il Debate nell'insegnamento della disciplina.*

## **Sessione 5 - La ricerca per la formazione alla didattica della creatività e alle competenze trasversali**

Rosati A., Gentile M., *Introduzione alla sessione.*

Antonietti M., Nardiello E., Mancini C., Pintus A., *Formazione all'aperto per insegnanti - uno studio di caso.*

Bertolini C., Scipione L., Vezzani A., Zini A., *Le competenze trasversali dei docenti a supporto dell'innovazione didattica: un'esperienza di accompagnamento delle scuole secondarie di secondo grado.*

Capobianco R., Cerrato M., Fortunato E., *La formazione dei docenti e la trasversalità delle competenze nell'insegnamento dell'Educazione Civica: un confronto di buone pratiche.*

Ciribì F., *Il Metodo Diario Visivo.*

Dato D., Bassi M., Cardone S., Romano C., *Allenare competenze trasversali e promuovere l'autoriflessività professionale: l'Università di Foggia per la formazione dei docenti della scuola secondaria di primo grado.*

De Carlo M. E., Toti G., *Co-costruire le competenze ecologiche nelle scuole: il modello di University/ School Business Cooperation nel progetto Green Books Aloud!*

De Mita G., Guaragno S., Valenti S., D'Elia G., *Matrice Teoretica dei processi di cambiamento formativo. Nuovi scenari metodologico-didattici per una formazione alle competenze trasversali.*

De Santis M., Bianchi L. L., Lana L., *Le competenze trasversali (life skills): un'indagine esplorativa dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa.*

Foschi L. C., *Pianificare, implementare e valutare attività formative per l'uso didattico delle tecnologie digitali: una proposta di progettazione rivolta a insegnanti in servizio.*

Gelmi A., *Scientific Playwords e Forze della Natura: un esempio di sviluppo dell'immaginazione creativa nella didattica (inter)disciplinare.*

Gentile A., *L'imparare a imparare nella scuola dell'infanzia italiana. Un'esplorazione con le insegnanti.*

Gentile M., Pisanu F., Perinelli E., Cerni T., *Promuovere a scuola le risorse psicosociali degli studenti: progetti, formazione dei docenti e attività di apprendimento.*

Giacomantonio A., Martiniello L., *Competenze strategiche e individualizzazione. Risultati di un'analisi esplorativa.*

Iannotta I. S., Tammaro R., *Formare gli insegnanti alle soft skill: innovare la didattica universitaria per promuovere il sapere didattico.*

Lampugnani P. A., Greggio G., Bracco F., *Didattica per la trasversalità. Ricerca didattica come agente formativo?*

Lotti P., Orlandini L., *L'istituzionalizzazione del Service Learning a supporto della formazione docente.*

Mignosi E., *Esperienze creative di apprendimento e di trasformazione dei contesti formativi attraverso i linguaggi artistico-espressivi.*

Mugnaini S., *Le competenze di sostenibilità degli educatori: una critical review dal 2002 al 2022.*

Pasta S., Garbui M. C., Pelizzari F., *Educazione Civica Digitale: una formazione pilota per gli insegnanti della Scuola Primaria.*

Roffi A., Biagini G., Ancillotti I., Ranieri M., *Un toolkit online per supportare lo sviluppo delle competenze digitali degli insegnanti.*

Salvadori I., Storai F., *La creatività come leva per l'innovazione didattica.*

Sasanelli L. D., Baldassarre M., *Corporeità e motricità per lo sviluppo dei processi inclusivi: un'indagine esplorativa con i futuri docenti della scuola dell'infanzia.*

Sonaglia B., *Creatività e processi educativi: l'esperienza di Rondine.*

## **Sessione 6 - La ricerca per il benessere e l'inclusione**

Bocci F., Morganti A., Sannipoli M., *Introduzione alla sessione*

Amatori G., De Mutiis E., *Uno studio sulla percezione di efficacia dei corsi di specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità.*

Barbera F., Giusti T., Pasquali F., Marina S., *La sfida di creare una sinergia "win-win" tra Università e Ufficio Scolastico Regionale per lo sviluppo diffuso di "capability" di ricerca individuali e collettive nelle comunità scolastiche.*

Baroncelli a., Facci C., Carpenzano D., Ciucci E., *La cura dell'insegnante come persona e come professionista: Evidenze empiriche per orientare la formazione circa gli aspetti emotivi e relazionali dell'insegnamento.*

Bertolini C., Gentile A., Landi L., Scipione L., *Formare i docenti all'inclusione: analisi di buone pratiche europee.*

Bianchini P., Marchisio C., Monchietto A., *Scuola, Università e Territorio in dialogo per l'inclusione. L'esperienza torinese dei corsi universitari "Esperto nei processi di educazione inclusiva" e "Esperto nei processi educativi e didattici".*

Caprara B., Macchia V., Weyland B., *AMAPSI: Ambienti di apprendimento alla scuola dell'infanzia. Una Ricerca-Formazione in provincia di Bolzano.*

Caserta D., Zorzi E., *La scuola italiana è inclusiva con il bambino con profilo di alto potenziale cognitivo?*

Cecalupo M., Fattorini O., *Le ricadute del modello DADA (Didattiche per Ambienti di Apprendimento) sulle scuole: il benessere degli insegnanti, le prassi didattiche, gli ambienti di apprendimento e la governance delle scuole.*

Cotza V., Zecca L., *Riflessioni sul modello pedagogico di scuola: uno studio di caso nell'ambito dell'educazione popolare e della seconda opportunità.*

Dalldonne Vandini C., Pettinari E., *La scuola: punto luce sul futuro.*

De Castro M., Zona U., Bocci F., *Felicità pubblica, benessere, inclusione: la lezione di CLR James.*

De Vitis F., *Sviluppare la professionalità del docente penitenziario nella prospettiva della ricerca trasformativa. Una proposta.*

Del Gobbo G., Frison D., *Orientare lo sviluppo professionale dell'insegnante neoassunto della scuola secondaria: traiettorie di autovalutazione nelle Scuole della Toscana.*

Di Carluccio M., Naddeo M., *PATHS per il Benessere e l'Inclusione.*

Di Donato D., Cecalupo M., Stanzione I., *Sperimentazione didattica e autonomia degli insegnanti: bisogni e percezioni dei futuri docenti specializzati.*

Falconi S., *Guidance e ricerca: promuovere il benessere individuale e collettivo attraverso la Career Education.*

Ferrante S., Stanzione I., Benvenuto G., *La Ricerca-Formazione e i Patti educativi di Comunità: un percorso di formazione alla co-progettazione.*

Ferrari S., Messina S., Raviolo P., *Una rubrica di competenza per progettare e valutare attività inclusive in contesti di didattica non standard.*

Ferrero V., Granata A., *L'insegnante aperto a tutti. Ricerca, formazione degli insegnanti ed equità.*

Frison D., Del Gobbo G., *Second-Career Teacher: uno studio sui fattori di scelta dell'insegnamento come seconda carriera. Prime riflessioni dal Progetto SecWell.*

Fulli S., *Scuola e Adozione: una proposta d'intervento.*

Germani S., Leone C., Asquini G., *La formazione degli insegnanti per la promozione degli atteggiamenti positivi verso l'inclusione: una riflessione a partire dai risultati di uno studio esplorativo.*

Lagomarsino F., Coppola I., Rivella C., Modugno A., Rania N., *Supportare gli studenti nel loro percorso di studi: un intervento di tutoraggio nelle scuole medie.*

Lagomarsino F., Bartolini M., *Peer Orientation. Un'esperienza di educazione inclusiva attraverso una ricerca-azione.*

Lisimberti C., Montalbetti K., *Fatiche educative e bisogni formativi degli insegnanti di fronte al disagio degli studenti. Alcuni suggerimenti da una ricerca sul campo.*

Maienza M., Imbimbo E., *Strumenti di autovalutazione delle competenze inclusive. Validazione della scala IRSSA (Inclusive Rating Scale for Self-Assessment) per docenti della scuola secondaria.*

Marsili F., *La formazione degli insegnanti per l'educazione e l'inclusione dei bambini e ragazzi con plusdotazione.*

Meo D., D'Alonzo L., *Libri scolastici e inclusione.*

Montanari M., *La formazione iniziale dei docenti specializzati: un contributo a conclusione del VI ciclo.*

Montina L., *Benessere professionale e gestione della classe. Quali indicazioni dalla ricerca?*

Nardone R., Zanetti F., *Prospettive di genere, didattica e formazione degli insegnanti.*

Pastori G., Pagani V., Maiorano A., Brognoli M., *Student voice e formazione insegnanti. Ricerche e riflessioni in divenire.*

Piccioli M., *Progettare l'inclusione: dal Piano Educativo Individualizzato alla Progettazione Educativa Inclusiva.*

Pomponi M., *Figure di sistema come mediatori cruciali dei processi inclusivi a scuola.*

Sannipoli M., *La scuola oltre la scuola: connessioni possibili tra Piano Individuale e PEI.*

Schiavi S., *L'importanza della ricerca-azione nella formazione dei futuri docenti.*

Schiedi A., Tataranni A., *Per una digital global citizenship. Linee progettuali di una pedagogia interculturale 4.0.*

Sibi P., Fragomeni G., *Il benessere professionale degli insegnanti di sostegno. La gestione delle emozioni nella relazione diadica.*

Signorelli A., *Formare gli insegnanti alle competenze digitali per l'educazione socio – emotiva: l'esperienza del MOOC "Competenze digitali per lo sviluppo delle abilità socio – emotive per l'inclusione".*

Soriani A., Marcato E., Pacetti E., *La comunicazione scuola-famiglia mediata da tecnologie: una ricerca-formazione trasversale presso un istituto comprensivo di XX.*

Tiso M., Ferrantino C., *Benessere a scuola: il punto di vista dei docenti.*

Zorzi E., Santi M., *Improvvisare per imparare a sentirsi irripetibili.*

## **Sessione 7 - La ricerca per la formazione delle competenze valutative degli insegnanti**

Capperucci D., Asquini G., *Introduzione alla sessione.*

Agrati L. S., Ambrosini S., *Supportare le competenze valutative degli insegnanti in servizio. Primi esiti di un'indagine pilota.*

Angelini V., Bianchini M., *Il reclutamento dei docenti a Scuola-Città Pestalozzi, una pratica di valutazione formativa.*

Bevilacqua A., *Pensarsi insegnanti-ricercatori. Il contributo dell'assessment-as-portrayal nello sviluppo della professionalità docente. Thinking of themselves as teacher-researchers. The contribution of assessment-as-portrayal in the development of teaching professionalism.*

Corsini C., Felici V., Gueli C., *Il passaggio dai voti ai giudizi descrittivi nella scuola primaria. Un'esperienza di ricerca-formazione in un istituto romano nei primi mesi di attuazione della riforma (Febbraio-Giugno 2021).*

De Santis C., Germani S., Vincenti G., Mattarelli E., *La sostenibilità del cambiamento del modello DADA: tra percezione degli studenti e pratiche valutative.*

Di Donato D., Cesareni D., *Osservare in aula la didattica e l'uso delle tecnologie. Un modello guida per la ricerca educativa e lo sviluppo professionale degli insegnanti.*

Landi L., Bertolini C., *Sostenere l'innovazione nella valutazione per cambiare la didattica: un percorso di formazione professionale. Supporting innovation in assessment to change teaching methods: a professional training course.*

Landini A., Favari S., *Un modello di valutazione multidimensionale per la scuola secondaria: verso un cambio di paradigma per una continuità verticale.*

Martinez-Meireles D., *Un processo di innovazione didattica: la percezione dei diversi attori coinvolti.*

Perazzolo M., De Santis C., Litteri A., Pillera G., Giampietro L., *Il supporto ai processi di autovalutazione delle scuole attraverso attività di formazione collaborativa.*

Robasto D., *"Quanto mi dai?" o "Dove miglio?" Costruire rubriche valutative per supportare la valutazione formativa.*

Romiti S., Fabbro F., Mattarelli E., *Un modello formativo per le competenze valutative. Dalle teorie della formazione online e della valutazione alla piattaforma di e-learning.*

Rossi L., Castellana G., Botta E., *Processi di formazione e autoformazione dei docenti nelle attività di autovalutazione di un istituto comprensivo di Roma.*

Salvadori I., *Le competenze valutative percepite da insegnanti esperti in relazione a pratiche collaborative.*

Sansone N., Grion V., *L'Assessment for Learning nella formazione insegnanti: un modello di intervento ispirato al Triological Learning & Assessment Approach.*

Scierrri, I. D. M., *Per una valutazione centrata sull'allievo: concezioni, pratiche e criticità dal punto di vista dei docenti.*

Stanzione I., Botta E., *Avere cura della professionalità dell'insegnante: un uso formativo e riflessivo di strumenti quantitativi di valutazione della pratica e del contesto lavorativo.*

Schwab, 1971), sia nel campo dell'educazione scientifica (es. Matthews, 2014; Michelini, Santi & Stefanel, 2015; Schecker, 1992), sia da storici e filosofi della scienza interessati a questioni educative (es. Antiseri, 2000; Dibattista & Morgese, 2012), che l'insegnamento/apprendimento della scienza potrebbe trarre beneficio da una maggiore attenzione alla sua dimensione storica e epistemologica.

In questo quadro avanziamo la seguente proposta: aiutare gli insegnanti a interpretare la storia e l'epistemologia della disciplina come risorse didattiche per perseguire efficacemente obiettivi formativi di tipo epistemico fornendo loro strumenti operativi in grado di integrare strutturalmente i contributi che tali saperi possono offrire alla chiarificazione e soluzione di problemi didattici.

Formare i docenti all'uso di specifici strumenti didattici ha, infatti, un duplice vantaggio: da un lato orienta la formazione dei docenti in aree del sapere vaste e complesse con cui hanno in genere scarsa dimestichezza; dall'altro mostra in concreto come specifici quesiti epistemologici (es. come la disciplina costruisce, valuta e rivede la conoscenza? come si giudica la veridicità di un'affermazione scientifica? Cosa conta come prova?) possano guidare l'analisi disciplinare e individuare organizzatori epistemici – pratiche epistemiche affidabili, criteri epistemici, ostacoli epistemologici, differenti forme di conoscenza (es. leggi, teorie, modelli), ecc. – di cui attraverso l'analisi storica è possibile fornire dei casi esemplari.

A questo riguardo la nostra ricerca sta procedendo lungo tre direzioni: la costruzione di una tassonomia di ostacoli epistemologici nell'ambito della fisica; la formulazione di principi procedurali (Stenhouse, 1977) per orientare la progettazione di attività didattiche finalizzate all'esercizio di comportamenti epistemici virtuosi; il progetto di un modello di laboratorio storico-didattico sulle scienze fisiche.

### Bibliografia

- Antiseri, D. (2000). *Didattica delle scienze*. Armando Editore.
- Antiseri, D. (2017). Scienza senza certezze. *Ithaca: Viaggio nella Scienza*, (9), 21-32.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* FrancoAngeli.
- Cambi, F. (2007). Scienza, scuola, museo: un "circolo virtuoso". In F. Cambi, F. Gattini, (a cura di), *La scienza nella scuola e nel museo: percorsi di sperimentazione in classe e La scienza nella scuola e nel museo. Percorsi di sperimentazione in classe e al museo*. Armando, 21-34.
- Chinn, C. A., & Rinehart, R. W. (2016). Epistemic cognition and philosophy: Developing a new framework for epistemic cognition. In J. A. Greene, W. A. Sandoval, e I. Bråten (Eds.), *Handbook of epistemic cognition*. Routledge, 460-478.
- Damiano, E. (2004). Didattica ed epistemologia. Indagine sui fondamenti di alcuni modelli di insegnamento. *Pedagogia e vita*, 4, 75-106.
- Dibattista, L., & Morgese, F. (2012). *Il racconto della scienza. Digital storytelling in classe*. Armando Editore.
- Duschl, R. (2008). Science education in three-part harmony: Balancing conceptual, epistemic, and social learning goals. *Review of research in education*, 32(1), 268-291.
- Fiorentini C. (2005). Immagini della scienza e competenze scientifiche. In F. Cambi, M. Piscitelli, *Complessità e narrazione*. Armando, 85-114.
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione: come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Raffaello Cortina Editore.
- Goldman, A. I. (2001). Experts: Which ones should you trust? *Philosophy and phenomenological research*, 63(1), 85-110.
- Greene, J. A., Sandoval, W. A. & Bråten, I. (Eds.). (2016). *Handbook of epistemic cognition*. Routledge.
- Greene, J. A., & Yu, S. B. (2016). Educating critical thinkers: The role of epistemic cognition. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 45-53.
- Kelly, G. J., & Licona, P. (2018), «Epistemic practices and science education», in M. Matthews (Ed.), *History, philosophy and science teaching: New research perspectives*, 139–165. Springer.
- Kitcher, P. (1993). *The advancement of science: Science without legend, objectivity without illusions*. Oxford University Press.
- Leone M. (2014). History of physics as a tool to detect the conceptual difficulties experienced by students: the case of simple electric circuits in primary education. *Science & Education*, 23, 923-953.
- Martini B. (2011), *Pedagogia dei saperi: problemi, luoghi e pratiche per l'educazione*. FrancoAngeli.
- Martini, B. (2021a). L'educazione cognitiva. La relazione tra saperi di insegnamento e capacità cognitive. In L. Mortari, M. Ubbiali, *Educare a scuola. Teorie e pratiche per la scuola primaria*. Pearson, pp. 25-40.
- Martini, B. (2021b). Innovare la scuola attraverso il curricolo integrato. *Pedagogia più Didattica*, 7(2), 46-58.
- Matthews, M. R. (Ed.). (2014). *International handbook of research in history, philosophy and science teaching*. Dordrecht: Springer.
- Michelini M., Santi L. & Stefanel A. (2015). La formazione degli insegnanti in fisica come sfida di ricerca: problematiche, modelli, pratiche. *Giornale Ital Della Ricerca Educ*, 14, 191-207.
- Nigris, E. (2015). Teaching transposition: toward significance and legitimizing of knowledge. *Education sciences & society*, 6(1), 51-63.
- Nguyen, C. T. (2020). Echo chambers and epistemic bubbles. *Episteme*, 17(2), 141-161.
- Piazza, T., & Croce, M. (2019). Epistemologia delle fake news. *Sistemi intelligenti*, 31(3), 439-468.
- Sandoval, W. A. (2016). Disciplinary insights into the study of epistemic cognition. In J. A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Bråten, (Eds.). *Handbook of epistemic cognition* (pp.184-194). Routledge.
- Schecker, H. P. (1992). The paradigmatic change in mechanics: Implications of historical processes for physics education. *Science and Education*, 1(1), 71-76.
- Schwab, J.J (1971). La struttura delle discipline. In J.J Schwab, L.H. Lange, G.C Wilson, M. Scriven, *La struttura della conoscenza e il curricolo*. La Nuova Italia.
- Slovan, S., & Fernbach, P. (2018). *L'illusione della conoscenza: Perché non pensiamo mai da soli*. Raffaello Cortina Editore.
- Stenhouse, L. (1977). *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*. Armando.

---

### 3.6. Diventare insegnanti in tempi di (post)pandemia: (dis)connettendo tecnologia e disagio professionale.



Ottavia Trevisan<sup>1</sup>, Marina De Rossi<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Università degli Studi di Padova

[ottavia.trevisan@unipd.it](mailto:ottavia.trevisan@unipd.it); [marina.derossi@unipd.it](mailto:marina.derossi@unipd.it)

Grazie alla familiarità generazionale con le tecnologie, alla loro accessibilità e alle politiche educative per l'integrazione delle tecnologie (ad esempio, Redecker & Punie, 2017), i neo-docenti dovrebbero avere ogni mezzo per guidare le proprie comunità scolastiche in una didattica innovativa incorporando le tecnologie (Gao et al., 2011; Tondeur et al., 2016). Tuttavia, i nuovi insegnanti faticano a realizzare il loro potenziale nella pratica (Baş & Sarıgöz, 2018; Tondeur et al., 2016), arrendendosi invece spesso alle contingenze esterne/di routine (Smits et al., 2019) o sperimentando un disagio tale da finire in burnout professionale entro i primi cinque anni (Collum et al., 2019; Sheffield et al., 2020).

A causa dell'improvviso sconvolgimento nell'istruzione causato dalla pandemia, questo *reality shock* potrebbe essere ancora più grave oggi. Secondo alcuni studi, le condizioni VUCA (Volatilità, Incertezza, Complessità e Ambiguità) sono oggi estremamente prevalenti e i (nuovi) docenti non sono sempre adeguatamente preparati ad affrontarle (Hadar et al., 2020).

Questo progetto di ricerca prende in considerazione lo stress professionale degli insegnanti in formazione iniziale (come fattore di rischio per il *reality shock*) e la percezione dell'impatto della pandemia sulla loro formazione, in relazione alle disposizioni a integrare le tecnologie innovative nelle loro (future) pratiche.

Le domande che guidano questo studio sono molteplici:

1. In che modo i futuri insegnanti percepiscono il Covid-19 come un fattore perturbativo della loro routine quotidiana e formativa?
2. Come sono i livelli di stress professionale dei futuri insegnanti dopo due anni di formazione a distanza in emergenza?
3. Come sono le credenze dei futuri insegnanti sull'integrazione delle tecnologie innovative nelle loro (future) pratiche?
4. Come sono correlate le diverse dimensioni, se lo sono?

Indagare tali domande ci aiuterà a capire come i futuri insegnanti si stanno muovendo in tempi post-pandemici e se si sentono pronti a entrare nel mondo del lavoro. Ciò potrà contribuire a suggerimenti per strategie di formazione iniziale docente (ITE) mirate alla creazione di professionisti tecnologicamente innovativi, pedagogicamente innovativi e resilienti.

La ricerca ha coinvolto un campione di convenienza di 96 insegnanti nelle fasi finali della loro formazione iniziale (ITE) nel 2021/22. È stato somministrato loro un questionario online anonimo strutturato in scale Likert a 5 punti su diverse dimensioni - come da tabella 1.

Dimensione	Scala	n. item	Cronbach's alpha
<i>Percezione degli effetti perturbativi della pandemia da Covid-19</i>	Impatto sulla vita	5	.75
	Percezione di rischio	5	.90
	Impatto sullo studio	5	.60
	Percezione di leadership	7	.88
<i>Stress professionale come precursore di burnout docente <sup>a</sup></i>	Sfinimento	3	.60
	Cinismo	4	.66
	Inadeguatezza delle relazioni	4	.78
	Autoregolazione proattiva	5	.65
	Coregolazione proattiva	3	.60
<i>Percezione delle strategie ITE per la formazione di docenti innovativi (SQD) <sup>b</sup></i>	Modelling	4	.87
	Riflessione	4	.86
	Compiti di progettazione	4	.86
	Collaborazione	4	.86
	Esperienze autentiche	4	.82
	Feedback	4	.89
<i>Credenze per l'integrazione delle tecnologie nella didattica <sup>c</sup></i>	Barriere	8	.94
	Facilitatori	7	.82
	Impatto sull'insegnamento-apprendimento	10	.91
	Disvalore	4	.79

a. Adattato da Pyhältö et al., 2021.

b. Tondeur et al., 2016.

c. Author, 2019.

Tab. 1. Composizione del questionario online.

I dati sono stati analizzati prima attraverso le statistiche descrittive, per rispondere alle domande di ricerca 1-3, e poi attraverso la correlazione di Pearson per la domanda di ricerca 4. La tabella 2 mostra le statistiche descrittive per le diverse scale e dimensioni.

Dimensione	Scala	Media	Dev. st.
Percezione degli effetti perturbativi della pandemia da Covid-19	Impatto sulla vita	3.77	.55
	Percezione di rischio	3.58	.77
	Impatto sullo studio	3.37	.59

	Percezione di leadership	3.56	.92
Stress professionale come precursore di burnout docente	Sfinimento	3.13	.78
	Cinismo	3.45	.68
	Inadeguatezza delle relazioni	3.08	.88
	Autoregolazione proattiva	3.30	.65
	Coregolazione proattiva	3.75	.54
Percezione delle strategie ITE per la formazione di docenti innovativi (SQD)	Modelling	3.42	.89
	Riflessione	3.54	.85
	Compiti di progettazione	3.04	.84
	Collaborazione	3.56	.80
	Esperienze autentiche	3.36	.82
	Feedback	3.10	.91
Credenze per l'integrazione delle tecnologie nella didattica	Barriere	1.72	.75
	Facilitatori	3.63	.63
	Impatto sull'insegnamento-apprendimento	3.81	.69
	Disvalore	1.75	.78

Tab. 2. Statistiche descrittive delle scale del sondaggio. – omessa per limite di caratteri.

La tabella 2 mostra che la pandemia è stata percepita come dirompente, nel complesso, con una media di ogni scala superiore a 3 su 5, soprattutto in relazione alla percezione di *interruzione delle routine della vita quotidiana* (media=3.77). Lo *sfinimento* ha ottenuto un punteggio intorno alla metà della scala a 5 (media=3.13), mentre il *cinismo* è risultato più elevato (media=3.45). Il fattore protettivo delle *strategie di co-regolazione* ha ottenuto il punteggio più alto in questa dimensione (media=3.75). Per quanto riguarda le credenze per l'integrazione delle tecnologie, i partecipanti hanno ottenuto punteggi piuttosto alti sui fattori che *facilitano l'integrazione* (media=3.63) e *l'impatto* percepito sull'insegnamento-apprendimento (media=3,81). Inoltre, hanno ottenuto punteggi più bassi sulle *barriere* (media=1.72) e sulla percezione di *disvalore delle TIC* (media=1.75). Infine, i partecipanti hanno apprezzato sufficientemente le *strategie ITE*, con punteggi leggermente superiori alla media per quanto riguarda la *collaborazione* (media=3.56) e il *modelling* (media=3.42). Più bassi sono stati i punteggi relativi ai *compiti di progettazione* (media=3.04) e al *feedback* (media=3.10).

La tabella 3 mostra le correlazioni tra le diverse dimensioni e scale.

			Perturbazione da Covid-19				Stress professionale					Strategie ITE					Credenze per ICT nella didattica				
			Impatto sulla vita	Percezione di rischio	Impatto sullo studio	Percezione di leadership	Sfinimento	Cinismo	Inadeguatezza delle relazioni	Autoregolazione proattiva	Coregolazione proattiva	Modelling	Riflessione	Compiti di progettazione	Collaborazione	Esperienze autentiche	Feedback	Barriere	Facilitatori	Impatto	Disvalore
Perturbazione da Covid-19	Percezione di rischio	Pearson Corr.	.42**																		
		Sig. <sup>a</sup>	0.00																		
	Impatto sullo studio	Pearson Corr.	-0.15	-0.05																	
		Sig. <sup>a</sup>	0.14	0.66																	
	Percezione di leadership	Pearson Corr.	-0.15	-0.04	0.22																
		Sig. <sup>a</sup>	0.56	0.89	0.39																

Stress profes sional e	Sfinim ento	Pear son Corr .	0. 17	0.01	- .20*	- 0.40														
		Sig. <sup>a</sup>	0. 10	0.96	0.0 5	0.10														
	Cinis mo	Pear son Corr .	0. 01	- 0.11	- 0.0 7	- 0.09	0.20													
		Sig. <sup>a</sup>	0. 96	0.29	0.5 2	0.72	0.05													
	Inade guatez za delle relazio ni	Pear son Corr .	- 0. 11	- 0.04	0.0 4	0.07	0.19	.49*												
		Sig. <sup>a</sup>	0. 31	0.71	0.7 0	0.77	0.06	0.0 0												
	Autor egolaz ione proatt iva	Pear son Corr .	- 0. 15	- 0.17	.30 3**	0.04	- .225*	- 0.1 0	-0.04											
		Sig. <sup>a</sup>	0. 16	0.10	0.0 0	0.88	0.03	0.3 3	0.72											
	Coreg olazio ne proatt iva	Pear son Corr .	- 0. 12	- 0.05	.31 **	0.25	- 0.08	0.0 1	0.03	.30**										
		Sig. <sup>a</sup>	0. 24	0.66	0.0 0	0.32	0.44	0.9 1	0.77	0.00										
Stra tegi e ITE	Model ling	Pear son Corr .	0. 12	- 0.04	0.0 7	0.16	0.06	- 0.0 2	0.02	-0.04	0.06									
		Sig. <sup>a</sup>	0. 26	0.67	0.4 9	0.52	0.59	0.8 2	0.85	0.67	0.54									
	Rifless ione	Pear son Corr .	0. 16	0.00	0.0 7	0.32	0.06	- 0.0 1	0.04	0.11	.21*	.63**								
		Sig. <sup>a</sup>	0. 11	0.97	0.5 2	0.19	0.55	0.8 9	0.73	0.28	0.04	0.00								
	Comp iti di proget tazion e	Pear son Corr .	0. 11	- 0.03	0.1 3	0.14	0.14	0.0 1	0.09	0.19	0.19	.47**	.54**							
		Sig. <sup>a</sup>	0. 29	0.76	0.2 2	0.58	0.16	0.9 5	0.40	0.06	0.07	0.00	0.00							
	Collab orazio ne	Pear son Corr .	0. 02	- 0.19	- 0.1 2	0.37	0.06	0.1 4	0.06	0.18	0.15	.39**	.59**	.50**						
		Sig. <sup>a</sup>	0. 82	0.07	0.2 4	0.13	0.59	0.1 7	0.55	0.08	0.13	0.00	0.00	0.00						
	Esperi enze	Pear son Corr .	- 0. 01	- 0.07	0.1 6	0.08	0.00	- 0.0 8	-0.01	0.09	.27**	.50**	.57**	.55**	.51**					
		Sig. <sup>a</sup>																		

	autent iche	Corr																					
		Sig. <sup>a</sup>	0.93	0.49	0.13	0.76	0.99	0.42	0.94	0.39	0.01	0.00	0.00	0.00	0.00								
	Feedb ack	Pear son Corr	-0.07	-0.06	0.17	0.07	0.11	0.06	0.18	0.14	.28**	.35**	.35**	.62**	.41**	.65**							
		Sig. <sup>a</sup>	0.49	0.57	0.10	0.78	0.30	0.55	0.08	0.16	0.01	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00							
Credenz e per l'int T	Barrie re	Pear son Corr	0.08	0.21	-0.40	-0.27	0.37	0.46	-.569*	-0.42	-0.37	-0.38	-.509*	-0.41	-.559*	-.543*	-0.39						
		Sig. <sup>a</sup>	0.76	0.39	0.10	0.27	0.13	0.05	0.01	0.08	0.13	0.11	0.03	0.09	0.02	0.02	0.11						
	Facilit atori	Pear son Corr	-0.01	0.02	.62**	.56*	-.65**	-.42	-.48*	.56*	.62**	.49*	.55*	.55*	0.43	0.40	.48*	-.50*					
		Sig. <sup>a</sup>	0.98	0.94	0.01	0.02	0.00	0.08	0.05	0.02	0.01	0.04	0.02	0.02	0.07	0.10	0.04	0.04					
	Impat to su ins.to & appr.t o	Pear son Corr	-0.09	0.24	.60**	0.38	-.43	-.61*	-0.43	.57*	.59**	0.16	0.22	.57*	0.29	0.21	.51*	-.040					.76**
		Sig. <sup>a</sup>	0.73	0.34	0.01	0.12	0.08	0.01	0.08	0.01	0.01	0.52	0.37	0.01	0.25	0.40	0.03	0.10	0.00				
	Disval ore	Pear son Corr	0.26	-0.09	-.76**	-0.23	.65**	.61*	0.46	-.58*	-.59*	-0.13	-.25	-.58*	-0.26	-0.35	-.62*	0.41	-.74**	-.85**			
		Sig. <sup>a</sup>	0.29	0.73	0.00	0.35	0.00	0.01	0.06	0.01	0.01	0.59	0.31	0.01	0.30	0.16	0.01	0.09	0.00	0.00			

a. Sig. 2-tailed.  
 \*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).  
 \*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tab. 3 Correlazioni tra l'impatto percepito della pandemia sullo studio e le credenze facilitative.

La tabella 3 mostra correlazioni particolarmente ampie tra l'impatto percepito della pandemia sullo studio e le credenze facilitative, nonché sul valore attribuito all'integrazione tecnologica (impatto e, inversamente, disvalore). Ciò suggerisce che più la pandemia è percepita come dirompente, più i futuri insegnanti sono aperti all'integrazione tecnologica. Inoltre, anche la percezione della leadership in tempi di pandemia da parte dell'università è leggermente correlata con le credenze facilitative, sebbene la percezione dell'impatto della pandemia non sia correlata con la scala SQD di per sé. Ciò potrebbe suggerire che forse le strategie dell'ITE non sono cambiate significativamente in tempi di pandemia, in relazione al loro potere educativo (mentre i mezzi sono cambiati e sono diventati completamente digitali). È interessante notare che anche la dimensione di perturbazione da pandemia non è correlata allo stress professionale. I futuri insegnanti sono stressati (tabella 2), ma non a causa della pandemia.

Per quanto riguarda la dimensione dello stress professionale, troviamo elevate correlazioni tra lo sfinitimento e la percezione di disvalore delle TIC e, all'inverso, con le credenze facilitative. Ciò suggerisce che più i futuri insegnanti sono stressati per la loro professione, meno sono aperti a integrare le tecnologie. Inoltre, il cinismo è altamente correlato con la percezione di disvalore delle TIC e, inversamente, con il loro impatto sull'insegnamento-apprendimento. Le strategie di protezione, come quelle di autoregolazione e co-regolazione, sono altamente correlate con le credenze facilitative, con l'impatto percepito e, inversamente, con il

*disvalore*. Ciò suggerisce che più i futuri insegnanti si sentono supportati nella regolazione dello stress a livello collaborativo e personale, più sono aperti a integrare le tecnologie. Infine, la *coregolazione*, come strategia di resilienza, è correlata (anche se in minima parte) alle *strategie ITE di riflessione, esperienze autentiche e feedback*. Nel complesso, questo studio evidenzia una coorte di futuri insegnanti che si sente moderatamente stressata all'idea di entrare nella professione, moderatamente perturbata dall'avvento della pandemia, ma anche contenta della propria formazione iniziale.

Le credenze di questi futuri docenti suggeriscono l'apertura a diventare insegnanti innovativi attraverso l'integrazione delle tecnologie. È interessante notare che lo stress professionale ed il disagio dovuto alla pandemia non sono correlati, ma ciascuno di essi contribuisce in misura diversa alle credenze sull'integrazione tecnologica e all'apprezzamento della formazione iniziale.

### **Bibliografia**

Baş, M., & Sarigöz, O. (2018). An examination of teacher candidates' attitudes towards teaching profession. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 10(4), 25-32. DOI: 10.5897/IJEAPS2018.0553.

Collum, D., Christensen, R., Delicath, T., & Johnston, V. (2019). SimSchool: SPARCing New Grounds in Research on Simulated Classrooms. In K. Graziano (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 733-739). Las Vegas, NV, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Gao, P., Wong, A. F., Choy, D., & Wu, J. (2011). Beginning teachers' understanding performances of technology integration. *Asia Pacific Journal of Education*, 31, 211-223.

Hadar, L., Ergas, O., Alpert, B., & Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education*, DOI: 10.1080/02619768.2020.1807513.

Pyhältö, K., Pietarinen, J., Haverinen, K., et al. Teacher burnout profiles and proactive strategies. *Eur J Psychol Educ* 36, 219–242 (2021). <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00465-6>.

Redecker, C., & Punie, Y. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union.

Sheffield, R., Blackley, S., & Bennett, D. (2020). How future educators view themselves and their profession: A study of pre-service science educators. *Issues in Educational Research*, 30(1), 302-322. <http://www.iier.org.au/iier30/sheffield.pdf>

Smits, A., Voogt, J., & van Velze, L. (2019). The development of technology integration in a graduate course for practicing teachers. In M. L. Niess, H. Gillow-Wiles C. Angeli (Eds.) *Handbook of Research on TPACK in the Digital Age*, 92-112. Los Angeles: IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-5225-7001-1&

SQD – Tondeur, J., van Braak, J., Siddiq, F., & Scherer, R. (2016). Time for a new approach to prepare future teachers for educational technology use: its meaning and measurements. *Computers & Education*, 94, 134-150. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.19>

Tondeur, J., Roblin, P. N., van Braak, J., Voogt, J. & Prestridge, S. (2016). Preparing beginning teachers for technology integration in education: Ready for take-off? *Technology, Pedagogy and Education*, 26(2), 157-177.

Trevisan, O. (2019). *Student-teachers' pedagogical reasoning in technological pedagogical content knowledge design tasks: A cross-country multiple case study in initial teacher education institutions* [Doctoral dissertation, University of Padova]. <http://paduaresearch.cab.unipd.it/12362/>