

L'osservazione *peer to peer*: modalità e strumenti



Rossella D'Ugo
Dipartimento di Scienze dell'Uomo
Università di Urbino Carlo Bo

DM 850 del 27 ottobre 2015

Articolo 9

(Peer to peer – formazione tra pari)

1. L'attività di osservazione in classe, svolta dal docente neo-assunto e dal *tutor*, è finalizzata al miglioramento delle pratiche didattiche, alla riflessione condivisa sugli aspetti salienti dell'azione di insegnamento. L'osservazione è focalizzata sulle modalità di conduzione delle attività e delle lezioni, sul sostegno alle motivazioni degli allievi, sulla costruzione di climi positivi e motivanti, sulle modalità di verifica formativa degli apprendimenti.

I punti sui quali rifletteremo insieme

- ✓ La voce delle insegnanti
- ✓ Peer to peer = atteggiamento scientifico
- ✓ Il paradigma dell'Educational evaluation
- ✓ Brevi punti sugli aspetti metodologici dell'Osservazione
- ✓ Uno strumento di osservazione: una proposta
- ✓ Restituiamo...

La voce degli insegnanti



Che cosa dicono i veri protagonisti del
del peer to peer?

Come ha vissuto l'esperienza di peer to peer?

«Voglia di **farsi vedere**, voglia di far vedere le proprie competenze, avere la possibilità di **far tornare alla teoria tutto ciò che era diventato pratica** e di riscoprire tutto ciò che era la teoria rivoltandolo alla pratica».

« (...) è stato interessante e utile per **mettersi in gioco per osservarsi meglio**, per vedersi da fuori (...) Lo strumento è molto utile, perché **ti può indicare anche la via, mettendosi in discussione e in prospettiva della programmazione** del nuovo anno può essere molto utile tenerlo affianco e andare a vedere, confrontando sempre quello che si sta programmando. Molto interessante avere avuto un **confronto con voi che facevate le osservazioni**».

Punti di forza del *peer to peer*?

«Sicuramente la possibilità di **rimettersi in gioco**.

La scala a mio parere è molto ben divisa nei livelli, perché rileggendola, **anche in autocritica** riesco a dire “si qua ci sono, invece qua no perché obiettivamente questa cosa non la faccio” e quindi è molto utile anche per le insegnanti che vogliono cercare di attuare nel loro possibile le **miglior pratiche e migliorarsi** dove si rendono conto di avere carenze».

«**Il punto di forza è il confronto**, il confronto con se stessi e il confronto per poter dare quel punto in più, per poter dare quell'attenzione in più, quella specialità in più verso le prassi quotidiane. **Lo strumento te le fa vedere, perché tu sai benissimo che lo puoi fare, allora devi togliere via le variabili negative che ti impediscono di farlo per il bene dei bambini, e questo porta ad soddisfazione che ti viene restituita**».

Come giudica questo percorso?

«Io positivo, a me è piaciuto, infatti quando ci è stato comunicato che ci sarebbe stato questo progetto con osservazioni e tutto il resto, dentro di me c'era la curiosità e l'idea di voler dare il meglio di me stessa, quindi è stato un **vero e proprio stimolo**, un'esperienza che ripeterei, in quanto **è un rimettersi in discussione che ti fa rileggere sotto un'altra chiave ciò che molto spesso la quotidianità ti fa dare per scontato**. Naturalmente il nostro lavoro è sempre in evoluzione perché i bambini ti impongono di cambiare e rinnovarti costantemente però questa esperienza mi ha dato degli **input** e delle **sollecitazioni** ancora maggiori».

«Positivo, **sarebbe interessante a livello professionale potersi ritrovare con lo stesso team e questo strumento in mano, in luce di quello che è stato fatto a fare una programmazione annuale in luce dell'anno prossimo**, però sarà un po' una parte che mancherà. Speriamo solo che l'insegnante che arriverà sarà un insegnante che arriva da questo tipo di percorso perché altrimenti gli mancherebbe tutta la condivisione, la restituzione e il ritorno che è stato fatto».

Crede che questo strumento possa essere utile? E se sì da chi e in che modo pensa possa essere usato?

«Può sicuramente essere utile, e potrebbe essere utilizzato, secondo me, **all'inizio di ogni anno scolastico** per riconsiderare le proprie prassi e trovare gli standard a cui ambire o dove potersi migliorare, con magari una **verifica intermedia a metà anno**, per un **autovalutazione**, ed in seguito a fine anno per un resoconto finale».



Peer to peer

=

atteggiamento scientifico

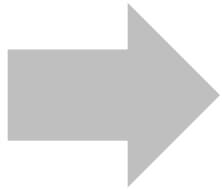
Peer to peer Vs Teorie ingenuie

Chi opera nel nostro settore di ricerca deve costantemente affrontare la seguente difficoltà:

essendo l'educazione un'esperienza diffusa universalmente, e di cui tutti hanno conoscenza diretta, **ciascuno si sente autorizzato**, o comunque parte in causa, a **commentare** le decisioni educative senza che gli esperti abbiano la possibilità di far valere il senso del loro lavoro di accumulazione di informazioni.

Il *peer to peer* promuove un atteggiamento scientifico

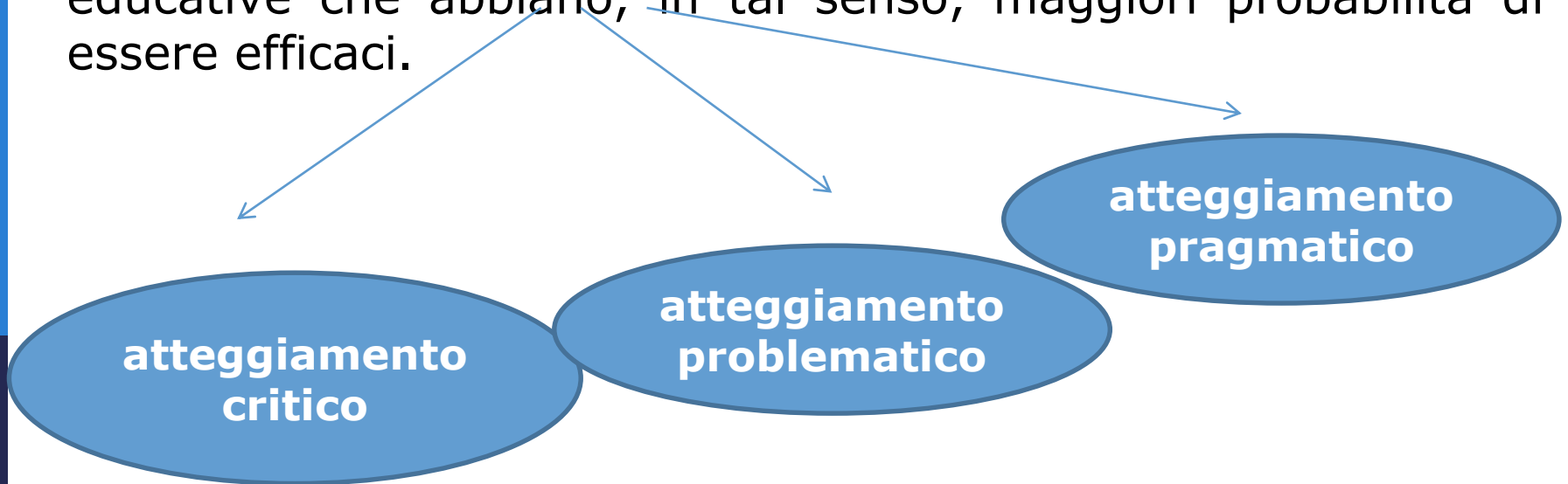
- ❑ necessità del rifiuto costante di ogni scorciatoia irrazionale
- ❑ pericolo del dogmatismo scientifico
- ❑ abbiamo sempre a che fare con ipotesi e mai con certezze!
- ❑ non vi è nulla che si possa considerare verità assoluta!



**Impostazione scientifica
della ricerca educativa**

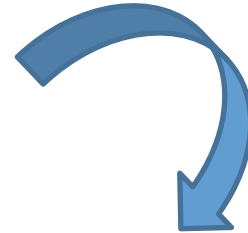
Il *peer to peer* rende l'insegnante un AGENTE DECISIONALE consapevole

Il punto di partenza della **ricerca in educazione** – e in particolare della **ricerca sperimentale** – è la volontà di comprendere i fenomeni educativi al fine di assumere decisioni educative che abbiano, in tal senso, maggiori probabilità di essere efficaci.



Il paradigma dell' Educational Evaluation

**Valutare – Restituire – Riflettere –
Innovare – Valutare**



assunto di questo modello

Valutazione come processo condiviso
in cui tutti gli attori hanno parte attiva

Un percorso di *peer to peer* condotto secondo questo *modello* ha l'obiettivo di...

- ❑ avviare un processo di **valutazione delle prassi didattiche** in cui si collocano gli interventi educativi e didattici degli insegnanti;
- ❑ disegnare il “**profilo**” delle prassi degli insegnanti osservati sulla base di **parametri chiaramente definiti e condivisi**;
- ❑ decidere di incentivare una **costante riflessione critica** degli operatori in merito alle situazioni didattiche **progettate** (e da **riprogettare**).

Nel modello del valutare-restituire-riflettere–innovare-valutare

La *valutazione*...

- è *raccolta* sistematica di dati
- promuove una *attribuzione di valore* che mira all'*azione*
- ha come principale finalità *cambiamento/innovazione/miglioramento*
- punta a rendere *consapevoli* i soggetti (in merito a **problemi, soluzioni**)
- è stimolo per una *revisione continua* del lavoro (e quindi di una *riprogettazione*)
- è un *evento sociale*: partecipazione, negoziazione di obiettivi, valori, significati in tutte le fasi del processo

Gli strumenti di osservazione - valutazione

1. definiscono le prassi didattiche da «valutare» degli insegnanti dichiarandone esplicitamente i diversi oggetti di osservazione;
2. definiscono un **modello di pratiche didattiche «eccellenti»** : poggiano perciò su assunti pedagogici e valoriali di fondo che sono propri di chi lo ha costruito (dietro ad ogni strumento vi è una sua “filosofia”);
3. sono filtri che guidano l'*evaluation*



Permettono di valutare lo **scarto** tra lo stato di fatto della realtà da valutare e gli espliciti livelli considerati ottimali dal gruppo di riferimento.

Confronto tra “**essere**” e “**dover essere**”, tra livelli di qualità percepiti e livelli di qualità auspicati.

***Validità e attendibilità* degli strumenti e quindi delle rilevazioni**

La *validità* esprime il grado di corrispondenza tra una rilevazione (una misura o un giudizio) e l'oggetto a cui questa si riferisce.

Una rilevazione è *attendibile* quando la sua accuratezza è tale da risultare costante, chiunque sia il soggetto che esegue la rilevazione e che l'esito di successive misurazioni risulti lo stesso.

Gli STEPS fondamentali per la somministrazione degli strumenti

- ❑ chiarire le modalità d'uso dello **strumento** e le sue finalità formative;
- ❑ somministrare lo strumento/raccogliere i dati (**validità e attendibilità**);
- ❑ **analisi e confronto** dei dati con gli insegnanti osservati;
- ❑ **messa in discussione dei criteri di qualità dello stesso strumento;**
- ❑ condivisione delle **criticità e progettazione** di interventi di miglioramento.



Brevi punti sugli aspetti metodologici dell'Osservazione

Coordinate dell'osservazione

1. la presenza di un **osservatore** adeguatamente formato;
2. un **contesto** di osservazione scelto con molta attenzione e ben definito;
3. un **oggetto** da osservare che sia ben delimitato (nel nostro caso il fare didattico dell'insegnante);
4. degli **strumenti** (validi e attendibili) adeguati e coerenti con le finalità di ricerca e con l'oggetto da osservare.

Elementi dell'osservazione



Minacce di mancata validità e attendibilità

- ❑ allontanarsi dalla finalità iniziale;
- ❑ basarsi sulle proprie interpretazioni, confondendole con i fatti;
- ❑ assumere un atteggiamento pregiudiziale e farsi contagiare dalle proprie aspettative;
- ❑ non annotare in modo accurato quello che accade durante l'osservazione;
- ❑ non utilizzare correttamente gli strumenti e le tecniche di rilevazione.

Uno strumento di osservazione



una proposta

Pra.D.I.L.E

Un possibile strumento finalizzato al *peer to peer*

| Ordine di scuola | Strumento | Oggetti di osservazione | Tipologia di osservazione | Stato |
|----------------------------------|--|--|---------------------------|------------------------------|
| Tutti gli altri ordini di scuole | ✓ Strumenti di osservazione relativi alle competenze professionali | Competenza didattica Competenza progettuale curricolare Competenza legata alla valutazione | strutturata | - In fase di sperimentazione |

Due questioni principali

1. L'intenzionalità pedagogico-didattica dello **strumento**
2. La sua funzione **formativa**

PraDILE

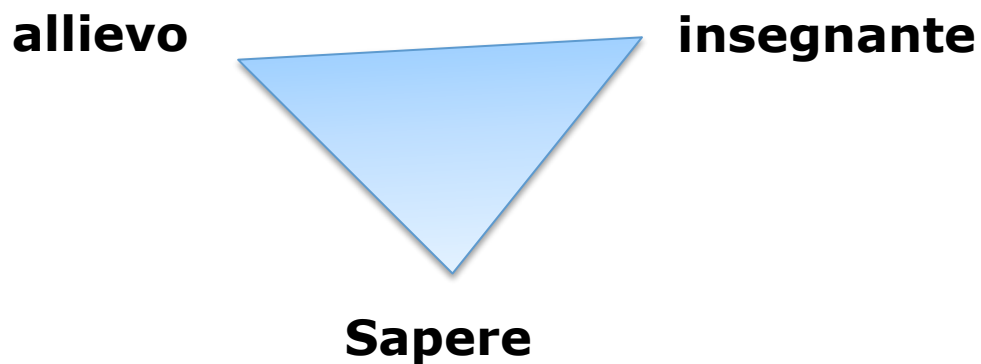
| | |
|------------------------------------|--|
| Che cosa: | - messa a punto di una <i>rating scale</i> per l'osservazione delle prassi didattiche degli insegnanti all'interno delle sezioni/classi |
| Obiettivi: | <ul style="list-style-type: none">- entrare all'interno dei processi didattici dei contesti per osservarli sulla base di <i>specifici indicatori di qualità</i>- condurre gli insegnanti verso una maggiore <i>consapevolezza e intenzionalità progettuale</i>, a partire da dati osservativi rilevati in modo valido e affidabili- riflettere su un <i>buon insegnamento</i> definito sulla base di scelte valoriali "a priori" |
| Intenzioni dello strumento: | <ul style="list-style-type: none">- conoscere i processi didattici che si svolgono in classe- analizzarli in modo peculiare- discuterli con gli insegnanti che sono stati osservati |

Strumento di osservazione sulle competenze professionali di tipo trasversale: il Pra.D.I.L.E.

- Competenza didattica
 - Competenza progettuale curricolare
 - Competenza legata alla valutazione
-
- intercetta, isolandole, alcune *competenze professionali* forti;
 - monitora le azioni didattiche che esprimono una scelta precedentemente compiuta dall'insegnante.

Il Pra.D.I.L.E.

Lo strumento è costruito nella cornice di riferimento delle relazioni del *sistema didattico* allievo/insegnante/sapere (per ciò che davvero avviene al suo interno e tra i diversi poli) (Damiano, 2013; Chevalard; Martini 2011, 2014)



La trasposizione didattica

La **trasposizione didattica** consiste nell'estrarre un elemento di sapere dal suo contesto (universitario, sociale eccetera) per riambientarlo nel contesto sempre singolare, sempre unico, dell' aula.

In questo lavoro, l'insegnante non è mai un individuo isolato. È di fatto il collettivo, l'istituzione che oggettivizza e definisce nella sua specificità il sapere scolare, i suoi metodi, la sua razionalità.

Il concetto di **trasposizione didattica** è inteso come il lavoro di adattamento, di trasformazione del sapere in oggetto di insegnamento, in funzione del luogo, del pubblico e delle finalità didattiche che ci si pone.



Il «PraDILE»: indicatori e aspetti procedurali

| Aree di interesse | Item |
|--|---|
| Unità 1. La fase di preparazione | <ol style="list-style-type: none">1. chiarezza dell'obiettivo da conseguire2. predisposizione della presentazione3. previsione delle criticità |
| Unità 2. La fase di avvio | <ol style="list-style-type: none">4. predisposizione dell'ambiente5. focalizzazione dell'attenzione6. attivazione delle preconoscenze degli allievi7. comunicazione esplicita dell'obiettivo da conseguire |
| Unità 3. La fase di svolgimento: aspetto <u>comunicativo</u> | <ol style="list-style-type: none">8. presentazione delle informazioni attraverso differenti codici comunicativi9. presentazione delle informazioni attraverso facilitatori10. messa in evidenza delle conoscenze di maggior rilievo, evitando il sovraccarico cognitivo |
| Unità 4. La fase di svolgimento: aspetto <u>cognitivo e strategico</u> | <ol style="list-style-type: none">11. previsione dei cambiamenti che subentrano nella mente degli alunni sotto forma di processi cognitivi12. utilizzo di strategie orientate a mantenere la curiosità, promuovendo un carattere aperto e sfidante dell'apprendimento13. utilizzo del contenuto in modo da saperlo adattare/destrutturare in gradi di complessità diversa per poi riapplicarlo in contesti svariati |

Il PraDILE: indicatori e aspetti procedurali

| Aree di interesse | Item |
|---|---|
| Unità 5. La fase di svolgimento : aspetto <u>gestionale e interattivo</u> | 14. comunicazione e mantenimento di regole chiare e condivise 15. controllo costante su tutto quanto accade nella classe 16. applicazione di strategie dissuasive verso comportamenti di disturbo |
| Unità 6. La fase di svolgimento : aspetto <u>partecipativo</u> | 17. gestione costante del feedback (valutazione formativa) 18. gestione delle diverse tipologie di attività e della partecipazione collettiva 19. sviluppo di abilità per un'efficace interazione tra pari |
| Unità 7. La conclusione | 20. messa a fuoco degli aspetti essenziali della lezione 21. controllo della modifica delle preconoscenze degli allievi 22. capacità di fornire indicazioni per consolidare gli apprendimenti e promuovere l'autonomia e le strategie di studio |

Indicatori e aspetti procedurali

- struttura di ciascun *item* è quella di una *rating scale* con tre descrittori espliciti relativi all'agire dell'insegnante;
- ogni *item* propone categorie comportamentali non elementaristiche, ma osservabili in relazione al contesto descritto: si tratta di *micro-situazioni "esemplari"*;
- in ciascuna descrizione sono inserite due o tre modalità comportamentali ed elementi contestuali tra loro coerenti e rispondenti a *livelli di qualità minima* (10), *buona* (30), *eccellente* (50).

Item 5 – Focalizzazione dell'attenzione



| Situazione A | | |
|--------------|----|--|
| NA | 0 | <i>Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso</i> |
| Minimo | 10 | L'insegnante inizia la lezione dopo un tempo "variabile" dal suo arrivo in classe (a seconda della situazione che trova: confusione tra i banchi, alunni non ancora seduti, ecc) per poi fornire, più o meno dettagliatamente (le introduzioni al lavoro cambiano di volta in volta) alcuni elementi di riferimento su quanto si svolgerà. |
| Situazione B | | |
| | 20 | |
| Buono | 30 | L'insegnante inizia la lezione non oltre 5-6 minuti dal suo arrivo in classe e in maniera – più o meno precisa (talvolta si dilunga un po') fornisce alcuni elementi di riferimento su quanto si svolgerà: ad es. anticipa l'attività che si andrà a trattare, stimolando la curiosità dei suoi allievi avviando un <u>problem solving</u> iniziale. |
| Situazione C | | |
| | 40 | |
| Eccellente | 50 | L'insegnante inizia la lezione non oltre 3-4 minuti dal suo arrivo in classe e in maniera precisa e concisa fornisce alcuni elementi di riferimento su quanto si svolgerà: ad es. anticipa l'attività che si andrà a trattare, stimolando la curiosità dei suoi allievi avviando un <u>problem solving</u> iniziale. |



Item 10 – Messa in evidenza delle conoscenze di maggior rilievo, evitando il sovraccarico cognitivo



| Situazione A | | |
|--------------|----|--|
| N.A | 0 | <i>Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso</i> |
| Minimo | 10 | L'insegnante <i>non torna mai</i> – a meno che non si accorga di una difficoltà di comprensione da parte di qualche allievo - sulle conoscenze di maggior "spessore" e rilievo da dover apprendere. |
| Situazione B | | |
| | 20 | |
| Buono | 30 | L'insegnante torna solo <i>a volte e a seconda dell'argomento trattato</i> sulle conoscenze di maggior "spessore" e rilievo da dover apprendere, eliminando dalla sua comunicazione ogni elemento (testuale, visivo o auditivo) che sia estraneo al compito o che possa distogliere da informazioni rilevanti. |
| Situazione C | | |
| | 40 | |
| Eccellente | 50 | L'insegnante torna <i>sempre</i> più volte sulle conoscenze di maggior "spessore" e rilievo da dover apprendere, eliminando dalla sua comunicazione ogni elemento (testuale, visivo o auditivo) che sia estraneo al compito o che possa distogliere da informazioni rilevanti. |



La funzione formativa di questo strumento

L'opportunità *dell'osservazione delle pratiche didattiche* in classe si rileva una metodologia molto utile in quanto determina:

1. l'opportunità per gli insegnanti di *decentrarsi*, di attivare una "*presa di distanza*" dalle azioni didattiche compiute;
2. l'innestarsi di processi di *riflessione* all'interno delle scuole (a livello collegiale) e delle classi/sezioni (a coppie/gruppi di insegnanti);
3. la presa di coscienza dell'esigenza di "entrare" dettagliatamente nel merito delle prassi didattiche per poter assumere decisioni consapevoli di riprogettazione e miglioramento della didattica stessa all'interno delle scuole, con il supporto di *formazione in servizio*;
4. la necessità di una *rigorosa eterovalutazione* (anche tra colleghi) in grado di promuovere *supporto e accompagnamento* nei processi di *riflessione* e di *riprogettazione*.

Restituiamo....



L'osservazione e la restituzione

IL PROCESSO DI OSSERVAZIONE



Ciascun insegnante ha il compito di **osservare il proprio collega di sezione**, creando in tal modo **coppie reciproche di osservatore – osservato**, che costituiranno l'unità di riferimento per la fase di restituzione.

L'INCONTRO DI RESTITUZIONE

Ciascun insegnante prenderà parte a **due incontri finali di restituzione**: in qualità di **eterovalutatore**, in un caso, e in qualità di **insegnante osservato**, nell'altro caso.

L'incontro, in ambo i casi, avrà come obiettivo quello di:

1. riflettere insieme sui dati raccolti al duplice fine di **ri-progettare le prassi didattiche** degli insegnanti osservati;
2. **ipotizzare il curriculum scolastico** dell'anno successivo;

La restituzione: prima, durante, dopo

| Tappe della restituzione | Attori e ruoli |
|---------------------------------|---|
| Prima della restituzione | insegnanti osservatori e insegnanti osservati compilano le schede: <ol style="list-style-type: none"><i>1. i valori della mia professione</i><i>2. le schede di percorso</i><i>3. le competenze che mi rappresentano</i> |
| Durante la restituzione | insegnanti osservatori, insegnanti osservati, pedagogista, dirigente, ecc, riflettono sui dati raccolti col supporto di: <ol style="list-style-type: none">1. le schede compilate nella fase «prima della restituzione»2. assumendo specifici ruoli (facilitatore, guida, promotore, ecc) |
| Dopo la restituzione | insegnanti osservatori, insegnanti osservati, pedagogista, dirigente, ecc.: <ol style="list-style-type: none">1. riprogettano le proprie prassi didattiche con l'ausilio di specifici format2. analizzano punti di forza e di criticità del percorso di formazione3. archiviano i documenti prodotti = documentano |

La restituzione: *prima*

Le schede di percorso

Obiettivo:

aumentare i dati sui quali discutere durante la restituzione e “incrociare” quanto raccolto per mezzo della somministrazione PraD.I.L.E. con una dettagliata forma di *autovalutazione* degli insegnanti.

Svolgimento: diamo a ciascuno degli insegnanti coinvolti nel *peer to peer*, alcune griglie per completarle, individualmente, nel periodo in cui a scuola avverranno le osservazioni al fine di discuterne, poi, durante il momento della restituzione.

Istruzioni per l'insegnante:

“Caro/a Insegnante,

ti chiediamo di completare, con gli elementi che ritieni opportuno sottolineare, le *schede di percorso* seguenti. Procedere in questo modo, nei mesi in cui verranno condotte le osservazioni sulle prassi didattiche, significa prestare attenzione alle azioni che quotidianamente metti in pista, riflettendo “su quello che fai, mentre lo fai”. Impegno, quest’ultimo, fondamentale per lo sviluppo del pensiero dei professionisti impegnati in mestieri costantemente orientati alla qualità come il tuo.

Al termine del *peer to peer* raccoglieremo le schede per poter riflettere insieme sul tuo punto di vista in merito alle pratiche didattiche osservate.

Indica solo i relativi punti di forza e di criticità su ciò che ritieni davvero saliente, degno di essere evidenziato.

Se credi, infine, indica anche eventuali problemi e annotazioni. Buon lavoro!”

La restituzione: *prima*

Le schede di percorso

Strumento:

Area di svolgimento: aspetto cognitivo e strategico

Riflessioni sulla propria azione didattica

Punti di forza (+)

Punti di criticità (-)

Eventuali problemi

Annotazioni

La restituzione: *prima*

I valori della mia professione

Svolgimento: diamo a ciascuno dei due insegnanti della stessa sezione/classe, la tabella e la seguente consegna:

“Caro/a Insegnante,

ti chiediamo di completare la *scheda gerarchia di valori*: basterà attribuire i valori da 1 a 7 (senza mai ripetere due volte lo stesso numero) alle prassi didattiche declinate nella tabella. Dovrai attribuire il valore 7 alla prassi che a tuo giudizio conta di più tra quelle indicate, sino ad attribuire 1 a quella che reputeri meno importante delle altre. Inserisci, se vuoi, anche la motivazione.

Grazie e Buon lavoro!”

| Prassi didattiche | Valore | Motivazione |
|---------------------------------------|--------|-------------|
| Definire gli obiettivi da raggiungere | | |
| Programmare le attività | | |
| Valutare gli apprendimenti | | |
| Riflettere sul mio agire didattico | | |
| Confrontarmi con le collega | | |
| Assicurare un bel clima | | |
| Documentare le attività | | |

La restituzione: *prima*

I valori della mia professione

Obiettivo: una volta completate tutte le voci, la coppia di insegnanti della sezione si scambia i rispettivi fogli e si confronta per almeno 10 minuti con il supporto dell'osservatore.

I valori corrisponderanno alla risposta "**cosa è importante per me**". L'elenco che ne scaturisce è diverso da insegnante a insegnante e, anche se dovesse contenere gli stessi valori, avrebbe quasi certamente un ordine diverso di importanza per ciascuna.

Il confronto con la collega e con il gruppo presente permette di allargare la visuale e comprendere che ci può essere arricchimento dalla diversità di pensiero.

La restituzione: prima

Le competenze che mi rappresentano

Svolgimento: a ciascuna insegnante viene consegnata la tabella seguente chiedendo di descrivere le proprie competenze più solide. Dopo 10/15 minuti, chi conduce raccoglie le tabelle e le legge ad alta voce, evitando di dire il nome dell'insegnante. Le colleghe dovranno capire a chi si riferisce quella descrizione.

| Nome del partecipante | |
|------------------------------------|-------------|
| Le competenze che mi rappresentano | Motivazione |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

I risultati attesi sono sintetizzabili in:

- apertura al dibattito e al confronto tra insegnanti di una stessa scuola;
- esplicitazione della propria immagine di sé;
- riflessione sull'importanza di collaborare e di mettere "in circolo" le proprie competenze, per la qualità della didattica della scuola;
- riflessione sulla ri-progettazione da attuare;
- riflessione su possibile impostazione della didattica laboratoriale.

La restituzione: *prima*

Le competenze che mi rappresentano

Obiettivo: aumentare la conoscenza che ogni insegnante (anche quelle/i che non hanno partecipato direttamente al percorso di formazione) ha dell'altra e rafforzare il gruppo di insegnanti.

Il meccanismo che scatta in questo gioco è che ogni insegnante pensa di doversi adattare all'immagine che ritiene gli altri (colleghe/i, genitori, bambini) abbiano di lei/lui – pur non essendo quella che sente di appartenergli. Oppure può capitare che scelga di fornire l'immagine che ha di sé perché convinta/o al 100% che sia coincidente con quella che gli altri hanno di lei/lui.

Il conduttore (formatore, osservatore, pedagogo) dovrà cercare di indurre gli insegnanti a non pensare ciò che pensano gli altri, ma a fornire una rappresentazione di loro stesse al gruppo che sia la più onesta possibile.

La finalità è quella di rintracciare nelle insegnanti i rispettivi punti di forza, così da poter innescare una ri-progettazione a partire da questi (emergeranno vissuti in merito alle proprie competenze...ecc.).

Potenzialità e condizioni d'uso di questi strumenti

Potenzialità

- analisi di situazioni didattiche attraverso *punti di vista differenti*: pedagogisti, insegnanti tutor, insegnanti neoassunti, ricercatori, ecc;
- *pensiero riflessivo* dell'insegnante;
- *riprogettazione* della didattica;
- *atteggiamento scientifico* orientato ad una scuola del *progetto* e del *curricolo*;
- cura della propria *professionalità* attraverso l'analisi della propria pratica.

Condizioni d'uso

- *non* si osserva per *classificare* o selezionare!
- *complementarietà* con *strumenti differenti* - di osservazione del contesto, ad esempio - in modo tale da avere uno sguardo più ricco e valido sulle realtà studiate.

Grazie per l'attenzione....
...e buona osservazione a tutti!

rossella.dugo@uniurb.it

Università di Urbino