

SAGGI – ESSAYS

VALUTARE LE PRASSI DIDATTICHE DEI DOCENTI: IL CASO DELLA SCALA PraDISP NELLA SCUOLA

EVALUATING TEACHING PRACTICES: THE PraDISP SCALE IN THE SCHOOL CONTEXT

Marta Salvucci (Università di Urbino)

La qualità nella scuola non è solo un insieme di indicatori tecnici o risultati misurabili, ma un processo integrato che nasce e si sviluppa grazie a una cultura scolastica forte, condivisa e orientata al miglioramento educativo e sociale. La valutazione delle e dei docenti è un aspetto centrale della cultura scolastica in quanto influenza sia la qualità dell'insegnamento-apprendimento che il benessere delle studentesse e degli studenti. La valutazione delle e dei docenti deve essere vista in ottica di miglioramento della scuola ma, per attuare tale miglioramento, deve essere rigorosa ed efficace. In questa sede, al fine di sostenere l'importanza di una valutazione docenti efficace, esporremo una sperimentazione svolta su tre docenti di due scuole del territorio genovese attraverso uno strumento di rilevazione dei dati, ovvero la Scala di valutazione PraDISP (Prassi Didattiche dell'Insegnante di Scuola Primaria).

Quality in schools is not merely a set of technical indicators or measurable outcomes, but an integrated process that arises and develops through a strong, shared school culture focused on educational and social improvement. Teacher evaluation is a central aspect of school culture, as it influences both the quality of teaching and learning and the well-being of students. Teacher evaluation must be viewed through the lens of school improvement; however, to achieve such improvement, it must be rigorous and effective. Here, to underscore the importance of effective teacher evaluation,

we will present a pilot study conducted on three teachers from two schools in the Genoa area using a data collection tool, namely the PraDISP Evaluation Scale (Teaching Practices of Primary School Teachers).

1. Il concetto di qualità nel sistema scolastico

In Italia, la cultura scolastica plasma l'identità del sistema educativo, i principi fondamentali come inclusione, responsabilità e cittadinanza e le modalità operative, incidendo in modo diretto sulla qualità dell'insegnamento e sul livello di preparazione degli studenti. Il concetto di qualità è intrinsecamente plurale e complesso. In origine, esso indicava un orientamento favorevole nei confronti dell'oggetto, che nel tempo si è trasformato in un desiderio costante di innovare e di migliorare continuamente ciò che si produceva (Robin, 1988). Ad oggi vi sono diverse definizioni di qualità, in quanto possiamo impiegare lo stesso termine in diversi contesti. Esso può essere inteso come livello di eccellenza di un prodotto o servizio, come grado di soddisfazione delle esigenze dell'utente finale, come ricerca costante del miglior modo di operare, come definizione di obiettivi realistici, misurabili e migliorabili nel tempo, oppure come dimensione legata ai comportamenti, alla cultura e ai valori delle persone. La qualità può inoltre essere interpretata come una trasformazione profonda del modo di agire, di pensare e di lavorare insieme, nonché come il risultato del grado di rispondenza di un servizio alle esigenze di coloro ai quali è destinato. Secondo Harvey (1993), la qualità assume una valenza olistica, poiché richiama l'essenza stessa di un oggetto, di una persona, di un'organizzazione o di un evento. Ormai la maggior parte delle realtà viene misurata in base alla qualità che riesce a garantire.

Tutte queste accezioni possono essere ricondotte al contesto della scuola primaria e alla sua funzione educativa. La qualità non è sempre immediatamente evidente né si impone da sé; diventa quindi necessario stabilire a che cosa attribuire lo statuto di qualità.

Secondo Peter Moss (1994), parlare di qualità implica la costruzione condivisa di significati tra tutti gli attori coinvolti nel processo educativo. Alla luce di queste considerazioni, il presente contributo si propone di riflettere sul concetto di qualità nella scuola primaria, con particolare attenzione alla professionalità docente, e di presentare uno strumento di riflessione e miglioramento condiviso, il PraDISP, finalizzato alla costruzione partecipata di significati e pratiche orientate alla qualità educativa.

Concentrandoci sul contesto di nostro interesse, ovvero quello scolastico, la qualità del sistema educativo può essere considerata un costrutto intrinsecamente multidimensionale (Salatin, 2015). Nel contesto della scuola primaria italiana contemporanea, il tema della qualità educativa assume una rilevanza particolarmente significativa. Le recenti trasformazioni del sistema scolastico, l'introduzione di nuove indicazioni curriculari, l'attenzione crescente all'inclusione, la complessità e l'eterogeneità delle classi (Ferrara, 2018), nonché l'impatto dell'innovazione didattica e tecnologica (Çelik & Baturay, 2024), sollecitano una riflessione approfondita sui processi di insegnamento e di apprendimento. In tale scenario, la qualità non può essere intesa come un insieme di standard prefissati e immutabili, ma come un costrutto dinamico, strettamente connesso ai contesti, alle pratiche professionali e ai significati attribuiti dagli attori coinvolti.

In tale prospettiva, la qualità del sistema-scuola risulta strettamente connessa, e in larga misura determinata, dalla qualità del personale docente (Grion, 2008). Si può pertanto affermare che una scuola primaria di qualità presuppone il raggiungimento di un profilo professionale di qualità dei suoi insegnanti. Secondo la relazione sugli Indicatori sulla qualità dell'istruzione scolastica dell'Unione Europea (2000), la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti rappresentano un indicatore fondamentale per la qualità del sistema educativo, evidenziando la necessità di rafforzare sia la formazione iniziale sia quella continua per rispondere alle nuove sfide didattiche e tecnologiche. Definire il concetto di insegnamento di qualità risulta complesso, poiché si tratta di una nozione

articolata e non univoca. Tuttavia, sulla base dell'esperienza maturata, un insegnamento efficace presuppone la creazione di contesti di apprendimento centrati sullo studente, piuttosto che sull'insegnante, nei quali obiettivi formativi, strategie didattiche e strumenti di valutazione risultino chiaramente coerenti e allineati (Wallace & Hellmundt, 2002). Lo approfondiremo meglio nel prossimo paragrafo.

2. La valutazione delle prassi didattiche dei docenti: valutare per migliorare

Affinché l'agire professionale dell'insegnante possa evolvere e migliorare, è indispensabile una riflessione sistematica e continua sulle proprie prassi didattiche. Tale riflessione richiede l'adozione di una metodologia valutativa di tipo diagnostico-formativo, come quella delineata dal paradigma del valutare–restituire–riflettere–innovare (Bondioli & Ferrari, 2004). In questo modello, la valutazione non si esaurisce nella rilevazione, ma diventa il punto di partenza di un processo di crescita professionale.

Tra le diverse fasi del paradigma, la restituzione assume un ruolo centrale, poiché è proprio attraverso la restituzione che si apre la possibilità di un cambiamento consapevole, orientato al miglioramento della professionalità docente. L'insegnante è così coinvolto attivamente nel proprio sviluppo professionale, assumendo una duplice funzione: destinatario della valutazione e, al contempo, soggetto valutativo. La valutazione delle prassi didattiche degli insegnanti ha infatti l'obiettivo di favorire la razionalizzazione delle scelte educative, orientandole verso una maggiore qualità dei processi di insegnamento-apprendimento.

Oggi più che mai, come abbiamo anticipato, la società avverte il bisogno di scuole di qualità e di docenti competenti. Ad esempio, a livello globale, l'UNICEF si impegna a garantire agli insegnanti l'accesso a percorsi di sviluppo professionale continui e di elevata qualità, progettati per rispondere al contesto specifico e alle esigenze locali. L'idea di ricorrere alla valutazione dei docenti come strategia per migliorare il sistema scolastico si fonda sulla solidità

della relazione causale tra qualità dell'insegnamento e crescita degli apprendimenti degli studenti. Tale pratica, però, risulta ancora poco diffusa in quanto un insegnamento efficace è difficile da valutare e la maggior parte degli strumenti non lo fa in modo adeguato o accurato, ma spesso senza standard stabiliti. Per questo motivo, i docenti possono essere riluttanti a cambiare o non essere consapevoli della necessità di modificare la propria pratica didattica o di come realizzarla (Simonson, Earl & Frary, 2022).

Numerose sono le motivazioni che rendono la valutazione dei docenti un elemento centrale: essa contribuisce al miglioramento della qualità dell'insegnamento, rafforza la responsabilità professionale, favorisce lo sviluppo professionale e promuove una maggiore collaborazione tra docenti e studenti. Un impegno organizzativo strutturato nella valutazione della qualità dei docenti risulta dunque essenziale affinché tale processo possa svolgere un ruolo significativo nel miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento (Stronge & Tucker, 2013). Santiago e Benevides (2009) individuano due finalità principali della valutazione degli insegnanti: il miglioramento e la responsabilità. Da un lato, la valutazione fornisce informazioni utili a perfezionare le prassi didattiche e a generare sviluppo professionale; dall'altro, introduce forme di responsabilità quando tali informazioni vengono utilizzate per orientare le decisioni in materia di risorse umane.

Dal 2015 è stato istituito in ogni istituzione scolastica ed educativa il Comitato di Valutazione dei docenti, si tratta di un organismo previsto dalla normativa scolastica italiana (in particolare dal comma 129 della Legge n. 107/2015 e dal D.Lgs. 297/94) con il compito di valutare e valorizzare il personale docente. La sua funzione principale è definire criteri e procedure per la valutazione della professionalità, della qualità dell'insegnamento, del contributo al miglioramento della scuola e del successo formativo degli studenti, promuovendo così un sistema di progressiva qualificazione del servizio educativo. Il Comitato è presieduto dal Dirigente Scolastico ed è composto da docenti scelti dal Collegio dei Docenti, da un docente designato dal Consiglio di Istituto, e da rappresentanti di famiglie e studenti: nella scuola dell'infanzia e del primo ciclo

sono presenti due rappresentanti dei genitori; nel secondo ciclo vi è un rappresentante degli studenti e uno dei genitori, anch'essi scelti dal Consiglio di Istituto. A completare la composizione è previsto un componente esterno individuato dall'Ufficio Scolastico Regionale tra dirigenti scolastici o figure con specifica competenza professionale. Il problema è che in Italia, allo stato attuale, non esistono standard nazionali condivisi per la valutazione dei docenti (Pellegrini, 2014).

Oggi appare fondamentale poter intervenire nei contesti scolastici attraverso strumenti valutativi validi e condivisi e poter valutare i docenti attraverso criteri oggettivi.

Al netto di ciò, per rispondere a tale esigenza, si è deciso di sviluppare un'ipotesi di scala per valutare le prassi didattiche degli insegnanti, nello specifico rivolta alla scuola primaria, denominata PraDISP, di cui parleremo meglio nel prossimo paragrafo.

3. La Scala PraDISP: uno strumento per osservare e riflettere

La necessità di sottoporre le prassi didattiche dell'insegnante a un controllo empirico pone una questione centrale nella ricerca educativa: come monitorare l'azione didattica in modo rigoroso senza ridurla a una mera applicazione di standard prescrittivi. Una possibile risposta a tale interrogativo risiede nella costruzione di strumenti valutativi capaci di osservare e analizzare le pratiche professionali, con l'obiettivo di accompagnare gli insegnanti nel perseguimento degli obiettivi del curriculum, sia esplicito sia implicito. È in questa prospettiva che si è deciso di sviluppare la Scala PraDISP (Salvucci, 2023).

La Scala PraDISP (Prassi Didattiche dell'Insegnante di Scuola Primaria), che segue il paradigma dell'educational evaluation (Bondioli & Ferrari, 2004), è destinata al monitoraggio delle prassi didattiche degli insegnanti di scuola primaria e mira a promuovere in loro una maggiore consapevolezza e intenzionalità progettuale, a partire da dati osservativi raccolti secondo criteri di validità e affidabilità. Tale strumento, che si ispira al modello PraDISI (D'Ugo,

2013), si configura come uno strumento volto non solo al miglioramento delle pratiche didattiche dei docenti della scuola primaria, ma anche come dispositivo formativo capace di sostenere la riflessione professionale in servizio. Fondata su un'osservazione sistematica e intenzionale delle dinamiche di classe, la scala consente di cogliere le differenze, i bisogni e le potenzialità presenti nei contesti di apprendimento, orientando l'azione didattica verso una maggiore consapevolezza e intenzionalità educativa.

Come abbiamo anticipato nel corso dell'articolo, la qualità delle prassi didattiche rappresenta una variabile complessa e multidimensionale, strettamente connessa ad altri fattori che concorrono a definire la qualità complessiva di una scuola. Per questa ragione, il PraDISP non viene presentato come uno strumento esaustivo o autosufficiente, ma come un mezzo per attivare processi di analisi critica su uno degli elementi centrali della qualità educativa: le procedure didattiche che si realizzano quotidianamente in classe. Considerato isolatamente, tale elemento risulta leggibile principalmente come indicatore di qualità procedurale e sincronica; inserito invece in una cornice più ampia, esso contribuisce a delineare un'idea di qualità dell'educazione scolastica intesa come capacità della didattica di adattarsi alle differenti esigenze degli alunni, incrementando la padronanza delle competenze e riducendo la variabilità dei risultati di apprendimento.

La scala PraDISP si configura pertanto come uno strumento valutativo – e, in quanto tale, anche normativo – finalizzato al miglioramento della didattica attraverso un accompagnamento professionale dei docenti. Essa non intende assolutizzare i propri indicatori trasformandoli in standard rigidi, ma si propone come base per il confronto, la discussione e la riflessione condivisa sulle pratiche didattiche, mantenendo aperto il dialogo con gli insegnanti che ne fanno uso.

Lo scopo di una pratica valutativa come quella messa in atto da tale strumento è quello di sollecitare i docenti ad analizzare in modo più approfondito i bisogni formativi degli alunni, orientando la propria azione didattica verso un miglioramento continuo. La valutazione delle prassi didattiche, infatti, acquista senso solo se

finalizzata allo sviluppo della professionalità docente. Il PraDISP risulta una delle molteplici proposte che la scuola può adottare per sostenere la formazione di docenti consapevoli, riflessivi e professionalmente competenti.

Riprendendo brevemente la struttura della Scala, essa è composta da 10 aree e 30 item (Tab. 1). Le aree equivalgono alle discipline presenti nelle Indicazioni nazionali in riferimento alla scuola primaria. Nello specifico si rivolge all'ultimo biennio della scuola primaria, riferendosi, dunque, alle competenze in uscita. Ogni item presenta categorie di comportamenti osservabili in relazione al contesto descritto. Questi rappresentano micro-situazioni in cui sono inserite due o tre modalità comportamentali, insieme ad elementi contestuali coerenti tra loro, corrispondenti a livelli di qualità minima, buona ed eccellente. La struttura di ciascun item si basa su una scala di valutazione con tre descrittori chiari che riguardano l'azione dell'insegnante. I punteggi 10, 30 e 50 vengono assegnati quando le condizioni didattiche descritte sono pienamente rispettate; nel caso in cui una o più condizioni vengano meno, si applica il punteggio immediatamente inferiore, ovvero 0, 20 o 40. Inseriamo un item a titolo esplicativo (Tab. 2).

1. Tab. Struttura PraDISP (Salvucci, 2023)

PraDISP: Prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria	
1. Matematica	
– Numeri	
– Spazio e figure	
– Relazioni, dati e previsioni	
2. Italiano	
– Lettura	
– Scrittura	
– Acquisizione ed espansione de lessico ricettivo e produttivo	
– Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua	
3. Inglese	
– Ascolto e parlato	
– Lettura e scrittura	
– Riflessione sulla lingua e sull'apprendimento	

4. Storia
– Uso delle fonti e strumenti concettuali
– Organizzazione delle informazioni
– Produzione scritta e orale
5. Geografia
– Orientamento e linguaggio della geo-graficità
– Paesaggio, regione e sistema territoriale
6. Scienze
– Oggetti, materiali e trasformazioni
– Osservare e sperimentare sul campo
– L'uomo, i viventi e l'ambiente
7. Musica
– Ascolto musicale
– Produzione musicale (esecuzione, composizione, improvvisazione)
8. Arte e immagine
– Esprimersi e comunicare
– Osservare e leggere le immagini
– Comprendere e apprezzare le opere d'arte
9. Educazione fisica
– Il corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo
– Il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva
– Il gioco, lo sport, le regole e il fair play
– Salute e benessere, prevenzione e sicurezza
10. Tecnologia
– Vedere e osservare
– Prevedere e immaginare
– Intervenire e trasformare

2. Tab. Struttura item PraDISP (Salvucci, 2023)

Sezione A		
N.A.	0	Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso
Minimo	10	L'insegnante saltuariamente propone esercizi di lettura e di comprensione di brevi e semplici testi scritti (ad es. lettura di un testo ed esercizi relativi

		alla sua comprensione quali domande aperte, a crocette ecc.). Egli raramente lavora sulla produzione scritta e, comunque, privilegia esercizi di “copiatura” dalla lavagna o dal libro piuttosto che esercizi di libera produzione su un argomento prestabilito. Non fa uso di materiale visivo in supporto al testo scritto.
Situazione B		
	20	
Buono	30	L'insegnante propone esercizi di lettura e di comprensione di brevi testi scritti (ad es. utilizza anche comprensioni del testo basate sul modello Invalsi). Egli lavora sulla produzione scritta proponendo sempre differenti temi e richiedendo ai bambini di scrivere brevi e semplici messaggi in relazione al tema scelto (ad es. presentarsi, fare gli auguri, chiedere notizie ecc.).
Situazione C		
	40	
Eccellente	50	Tutto ciò che è presente al punto B, ma in più l'insegnante: – lavora quotidianamente su testi scritti di varia tipologia (ad es. canzoni, messaggi pubblicitari, messaggi scritti usati sui social network, avvisi di pubblica utilità, classroom language ecc.) proposti ai bambini, facendo loro individuare parole e frasi familiari (ad es. far sottolineare parole e frasi familiari e riscriverle sul quaderno); – propone esercizi di scrittura creativa (ad es. canzoni, poesie ecc.); – propone la lettura di libri, accompagnati preferibilmente da supporti visivi.

Per concludere, il PraDISP, analogamente al PraDISI (D'Ugo, 2013), accompagna gli insegnanti nell'individuazione di nuovi problemi e nella presa di decisioni consapevoli, rappresentando un primo passo verso il miglioramento delle pratiche professionali. Poiché la valutazione delle prassi didattiche è spesso percepita dagli insegnanti come fonte di timore o di giudizio, risulta necessario trasformarla in una sfida condivisa orientata alla qualità. È proprio

questo l'intento del PraDISP, che mira al miglioramento delle prassi didattiche attraverso una valutazione formativa e non sanzionatoria.

4. *Sperimentazione sul campo nel territorio genovese*

La sperimentazione, guidata dalla Dott.ssa Camilla Iannicelli e dalla Dott.ssa Maggi, ha coinvolto due scuole del territorio genovese: la scuola primaria G. Pascoli e la scuola primaria Fabrizi. Rispettivamente, nella prima scuola sono stati coinvolti due docenti mentre nella seconda uno.

Seppur ambientata in due scuole collocate in contesti differenti, la sperimentazione ha condiviso il medesimo impianto seguendo le tappe (Tab. 3) suggerite da D'Ugo e Vannini (2015).

3. Tab. *Tappe del percorso (D'Ugo & Vannini, 2015)*

Tappe del percorso di formazione PraDISP	Attori e ruoli nel percorso di formazione PraDISP	Strumenti del percorso di formazione PraDISP
Primi mesi del percorso (fine aprile-maggio)	Osservatore: somministrazione dello strumento PraDISP Insegnanti osservati: compilazione individuale della scheda <i>i valori della mia professione</i>	PraDISP <i>I valori della mia professione</i>
Primi mesi del percorso (fine marzo-aprile)	Osservatore: somministrazione dello strumento PraDISP Insegnanti osservati: compilazione indivi-	PraDISP <i>Schede di percorso relative ai campi di esperienza</i>

	duale delle <i>schede di percorso relative ai campi di esperienza</i>	
Terzo mese (maggio). Incontro di restituzione con gli insegnanti di ciascuna sezione coinvolta per riflettere sui dati raccolti	Osservatore: restituzione dei dati raccolti con lo strumento PraDISP Osservatore e insegnante e pedagoga	PraDISP <i>Triade</i>

Durante la prima fase di sperimentazione è stato chiesto ai docenti coinvolti di compilare la scheda “I valori della mia professione” (Fig. 1), allo scopo di promuovere una riflessione personale, seguita da un confronto condiviso, sui principi che orientano l’agire educativo di ciascuno. Questa fase ha assunto una funzione fondativa: prima ancora di osservare le pratiche, è stato possibile attenzione il sistema valoriale che le sostiene.

1. Fig. I valori della mia professione (D’Ugo & Vannini, 2015)

Strumento

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

Nella prima scuola la scheda è stata sottoposta ai due docenti che hanno preso parte alla sperimentazione, mentre nella seconda scuola la scheda è stata compilata sia dalla docente sottoposta alla sperimentazione che da una collega di classe al fine di effettuare un confronto tra i due punti di vista e arricchire la riflessione. In entrambi i casi è stato mostrato come alcuni valori, come ad esempio il clima di classe e la programmazione per obiettivi, siano condivisi, mentre altri, come ad esempio il confronto tra colleghi, vengano interpretati in modo differente a seconda delle esperienze professionali dei docenti. In entrambe le sperimentazioni, dunque, la fase di compilazione delle schede sui valori professionali ha mostrato diversità di percezioni tra i docenti. Questa eterogeneità evidenzia che non esiste un unico modo di concepire la qualità dell'insegnamento. La dichiarazione dei valori della propria professione, tuttavia, si è configurata come un primo dispositivo formativo capace di attivare consapevolezza e riflessività.

La fase centrale delle due sperimentazioni è rappresentata dall'osservazione sistematica delle prassi didattiche attraverso l'uso della scala PraDISP. In entrambe le scuole sono state effettuate nove osservazioni articolate su tre aree disciplinari. Nella prima scuola l'osservazione si è concentrata su matematica, italiano e scienze mentre nella seconda scuola su matematica, scienze e lingua inglese. In entrambi i casi l'osservazione è stata condotta secondo un approccio descrittivo e non giudicante, coerente con il modello teorico dello strumento ed è stata accompagnata da annotazioni "a caldo e a freddo". I punteggi attribuiti attraverso la somministrazione della scala PraDISP mostrano in entrambe le scuole livelli complessivamente medio-alti.

Un elemento di forte convergenza tra le due sperimentazioni è rappresentato dall'utilizzo delle schede di percorso (Fig. 2), compilate dai docenti osservati parallelamente alle osservazioni. Questo strumento ha consentito l'affiancamento di uno sguardo interno allo sguardo esterno delle osservatrici, favorendo un processo di autovalutazione guidata.

2. Fig. Schede di percorso (D'Ugo & Vannini, 2015)

Item 1	Matematica: numeri
Riflessioni sui processi di apprendimento dei bambini	
Punti di forza (+)	Punti di criticità (-)
Riflessioni sui processi di insegnamento da attuare	
Punti di forza (+)	Punti di criticità (-)
Eventuali problemi	
Annotazioni	

In entrambi i casi si rileva una significativa coerenza tra quanto osservato e quanto dichiarato dai docenti nelle schede, soprattutto per quanto riguarda:

1. Il riconoscimento dei punti di forza (clima di classe, coinvolgimento degli alunni, pluralità di strategie);
2. La consapevolezza delle criticità (gestione dei tempi, eterogeneità del gruppo, difficoltà valutative)

Tuttavia, alcune criticità emerse dall'osservazione esterna (ad esempio la dispersione del docente nel soddisfare richieste individuali) non sempre sono state percepite come tali dai docenti, suggerendo la necessità di momenti di confronto e riflessione guidata. È proprio qui che si inserisce la ricaduta formativa del PraDISP. Il confronto tra osservazione e autovalutazione ha permesso, infatti, di ottenere un quadro più concreto delle prassi didattiche dei docenti e ha confermato il valore della scala PraDISP come strumento capace di sostenere una lettura più consapevole delle proprie pratiche.

Infine, entrambe le sperimentazioni si sono concluse con un momento di restituzione strutturata secondo la modalità della “triade”, che coinvolge il docente osservato, l’osservatore e il pedagogo. Questa fase rappresenta il momento di massima densità formativa dell’intero percorso in quanto si configura come uno spazio dialogico di rilettura condivisa dei dati raccolti dove le criticità diventano occasioni di sviluppo. In entrambe le restituzioni, la presenza della pedagogo ha consentito una attenta rilettura dei dati favorendo il passaggio dalla descrizione alla riprogettazione. Nella prima scuola, il momento di restituzione ha messo in risalto il valore della riflessione condivisa e della consapevolezza professionale, enfatizzando come le criticità percepite possano diventare fattori di crescita. L’analisi svolta nella seconda scuola è stata maggiormente articolata analizzando disciplina per disciplina: ad esempio, in inglese si è evidenziata la capacità della docente di creare un clima sereno che favorisse la comunicazione orale, pur rilevando insicurezze personali nell’uso della lingua straniera; in matematica l’osservatrice ha sottolineato l’efficacia di attività concrete e laboratoriali per facilitare l’apprendimento di concetti astratti; in scienze si è discusso sulla necessità di unire lezioni frontali e sperimentazioni pratiche, con proposte interdisciplinari o approcci narrativi. In ogni sezione del discorso, i suggerimenti per la riprogettazione didattica non miravano a correggere errori, ma a prendere consapevolezza ed espandere il proprio bagaglio di strategie. Un elemento comune e centrale in entrambe le sperimentazioni è stato l’accento sul clima relazionale: in entrambe le scuole la costruzione di un ambiente collaborativo, sereno e motivante si è rivelato un elemento chiave per il successo delle attività, consentendo ai bambini di esprimersi liberamente e al docente di sperimentare nuove strategie. Allo stesso modo, il confronto sui valori professionali ha generato una maggiore consapevolezza dell’identità docente.

Ricordiamo che le ipotesi di miglioramento emerse non vengono proposte come “ricette da seguire per filo e per segno”, ma come possibilità di sperimentazione futura, coerenti con l’idea di professionalità riflessiva che sottende il modello PraDISP.

5. Discussione e conclusioni

La tesi sostenuta in tale articolo consiste nell'affermare che per migliorare la qualità della scuola sia fondamentale valutare come gli insegnanti mettono in pratica le loro attività didattiche in quanto valutare le prassi significa anche riflettere su come la scuola trasmette conoscenze e valori e come costruisce un ambiente di apprendimento partecipativo e inclusivo.

A fronte delle due sperimentazioni possiamo evidenziare che la scala PraDISP si è rivelata uno strumento per promuovere cultura della qualità educativa, favorire cooperazione e comunicazione tra docenti e sostenere processi di riprogettazione didattica finalizzati al miglioramento, nell'ottica dell'Educational Evaluation, e basati su dati concreti e osservazioni sistematiche. Le differenze tra i due contesti evidenziano l'adattabilità dello strumento.

La scala PraDISP non è solo uno strumento di osservazione e valutazione ma è un dispositivo formativo complesso, capace di intrecciare dimensione metodologica, relazionale e riflessiva. La qualità dell'esperienza risiede nella possibilità di creare spazi di riflessione condivisa e di scambio, dove l'osservazione diventa occasione di apprendimento reciproco e di sviluppo di una cultura professionale fondata su dialogo e ascolto.

Bibliografia

- Bondioli A., & Ferrari M. (2004) (a cura di). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Bergamo: Edizioni Junior
- Çelik F., & Baturay M.H. (2024). Technology and innovation in shaping the future of education. *Smart Learning Environments*. 11(1), 54.
- D'Ugo R. (2013). *La qualità della Scuola dell'infanzia. La scala di valutazione PraDISI*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Ugo R., & Vannini I. (2015). *PraDISI. La valutazione formativa delle Prassi Didattiche dell'Insegnante di Scuola dell'Infanzia: osservare per riprogettare*. Milano: FrancoAngeli.

- Unione Europea (2000). Indicators on the Quality of School Education. EUR-Lex. Disponibile su eur-lex.europa.eu/IT/legal-content/summary/indicators-on-the-quality-of-school-education.html [15/5/2026].
- Ferrara G. (2018). La qualità inclusiva della scuola: dalle pratiche didattiche al profilo del docente inclusivo. In A.M. Notti, M.L. Giovannini & G. Moretti (a cura di), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia* (pp. 38-39). Lecce: Pensa Multimedia
- Grión V. (2008). *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*. Roma: Carocci
- Harvey L., & Green D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Moss P. (1994). Defining quality: values, stakeholders and processes. In P. Moss & A. Pence, *Valuing quality in early childhood services*. Londra: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Pellegrini M. (2014). La valutazione degli insegnanti nell'area OECD. *Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete*, 14(4), 105-117.
- Robin R. J. (1988). *La traque de la qualité. De Platon à Ishikawa*. Parigi: Les Edition d'Organisation.
- Salatin A. (2015). La valutazione degli insegnanti: modelli e pratiche europee. In L. Galliani (a cura di), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori* (pp. 313-327). Brescia: La Scuola.
- Salvucci M (2023). *La scala PraDISP. Uno strumento per riflettere sulle pratiche didattiche dell'insegnante di scuola primaria*. Roma: Tab edizioni
- Santiago P., & Benevides F. (2009). *Teacher evaluation: A conceptual framework and examples of country practices*. Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD).
- Simonson S. R., Earl B., & Frary M. (2022). Stabilire un quadro per valutare l'efficacia dell'insegnamento. *Insegnamento universitario*, 70(2), 164-180.
- Stronge J.H., & Tucker P.D. (2013). *Teacher Evaluation. Assessing and improving performance*. New York: Routledge
- Wallace M., & Hellmundt S. (2003). Strategies for collaboration and internationalisation in the classroom. *Nurse Education in Practice*, 3(2), 89-94.