

**Pubblicato il: aprile 2021**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Rethinking learning activities. Observing and communicating effectively in DL  
to promote meaningful learning**

**Ripensare le attività di apprendimento. Osservare e comunicare efficacemente  
in DAD per promuovere l'apprendimento significativo**

*di*

Maria Anna Formisano

Università di Salerno

[mformisano@unisa.it](mailto:mformisano@unisa.it)

Marika Calenda

Università della Basilicata

[macalenda@unibas.it](mailto:macalenda@unibas.it)

Marilena Caivano

Ministero dell'Istruzione

[marilenacaivano@gmail.com](mailto:marilenacaivano@gmail.com)

**Abstract**

Distance Learning - DL - launched with the sanitary emergency by Covid-19 suggests the possibility to design virtual learning environments that allow all students to reach the highest possible level of learning, considering their social, biological, and cultural characteristics to make them feel an active part of the group they belong to. In this contribution, the theme of psycho-educational observation of behaviors during Distance Learning has been examined, as well as the importance of effective communication for the success of the learning process.

It is appropriate to answer the following questions: What kind of observation in DL? What kind of communication to adopt?

**Keywords:** observe, communicate, DL, learning

### **Abstract**

La Didattica a Distanza – DaD – lanciata con la fase della pandemia da Covid-19 suggerisce, la necessità di progettare *learning environments* virtuali che permettano a tutti gli alunni, tenendo conto delle loro diverse caratteristiche sociali, biologiche e culturali, non solo di sentirsi parte attiva del gruppo di appartenenza, ma anche di raggiungere il massimo livello possibile in fatto di apprendimento. Nel contributo è stato preso in esame il tema dell’osservazione psicoeducativa dei comportamenti durante la didattica a distanza e l’importanza di una comunicazione efficace per il buon esito del percorso di formazione.

È opportuno rispondere alle seguenti domande: *Quale osservazione in DaD? Che tipo di comunicazione adottare?*

**Parole chiave:** osservare, comunicare, DaD, apprendimento

### **1. Premessa**

La Didattica a Distanza –DaD– lanciata con la fase della pandemia da Covid-19 e prevista dai diversi DPCM per tutta la durata della sospensione delle attività didattiche nelle scuole, ha implementato ulteriormente l’utilizzo delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione nel processo di insegnamento-apprendimento interessando le strutture cognitive e le abilità progettuali dei docenti, richiamandoli alla intersezione necessaria di saperi disciplinari, metodologici e tecnologici (Nirchi, 2018). La didattica a distanza si è rivelata uno strumento molto utile, non solo per rispondere alle esigenze psicopedagogiche generali, ma anche per ripensare le attività di apprendimento, puntando l’attenzione sulla comunicazione e sull’osservazione. Del resto l’innovazione dell’insegnamento è un processo di problem-solving già radicato nella professionalità degli insegnanti (OECD, 2018) i quali devono orientarsi ad una comprensione critica dei media, intesi non solo come strumenti, ma come linguaggio e cultura (Rivoltella, 2001) applicabili anche allo studio delle dinamiche osservative e comunicative.

L’apprendimento a distanza è da anni una valida alternativa alle lezioni frontali poiché le mediaculture, che sono delle manifestazioni di evoluzioni sociali e tecnologiche, esigono come tutte le altre culture, uno sguardo critico e l’acquisizione di competenze che solo la scuola può offrire, al servizio della riduzione delle ineguaglianze (Jacquinet, 2007).

Nelle attuali pratiche psicoeducative i temi dell’osservazione e della comunicazione rappresentano l’orizzonte di senso per chi deve guidare il processo di insegnamento-apprendimento anche in modalità a distanza, al fine di avere una elaborazione conoscitiva funzionale, che si inserisce in un progetto più generale di descrizione e comprensione del contesto umano, mediante una ricerca sul campo in situazioni di vita reale (Mantovani, 2003), basata su diverse tecniche di rilevazione di natura osservativa e sperimentazione comunicativa.

A tal proposito, durante la didattica a distanza, i laboratori hanno incrociato il tradizionale lavoro di classe, però i primi hanno rappresentato *una dimensione educativa strutturata secondo un processo di riqualificazione pedagogica* (Gennari, 2006) e accomodamento ragionevole.

La riqualificazione pedagogica degli spazi richiede l’importanza della comunicazione efficace che insieme ad una buona pratica osservativa consente di indagare su un determinato fenomeno che potrebbe, tuttavia, in alcuni casi far diminuire l’attenzione del docente sul campo osservativo. Ogni

comunicante, infatti, è normalmente membro di un sistema esteso di comunicazione con relativo gioco a N-persone, per cui è impossibile non comunicare contemporaneamente a tutte le N-persone partecipanti al gioco in atto (Ricci, 1981), considerando che la capacità di esprimere un'idea è fondamentale per il mittente e per il ricevente. Infatti, come afferma il primo assioma della comunicazione, ogni comportamento è portatore di un messaggio (Mortari, 2006) da inviare al destinatario, che sceglie anche il canale, dopo aver trasformato il messaggio in segnale (Livolsi, 2000), quale metacomunicazione, modificando o commentando anche ciò che in quel momento viene detto o fatto dai parlanti (Argyle, 1969). Se ci si sposta sul versante della ricerca, molti sono gli studi che sostengono che il docente abbia competenze osservative, utili al processo di conoscenza che secondo Martini e Sequi (1995) possono essere molto diverse tra loro e questo porta a evidenziare certi aspetti piuttosto che altri, a seconda sia degli strumenti utilizzati, sia del filtro culturale di cui il ricercatore dispone.

Comunicare per insegnare e per apprendere sono attività connaturate all'umano, al suo modo di "essere" nel mondo; la comunicazione è la cifra antropologica della didattica e, dunque, l'interazione didattica è sempre, quali che siano le specificità contingenti e le attrezzature tecniche, una relazione mediata dalla comunicazione (Gennari, 2006). Si rende necessario, quindi, la messa a punto di nuovi modelli di scolarizzazione basati su un uso regolare e metodico delle nuove TIC (Jones, 2010; Covey, 2013) utili ad implementare buone pratiche osservative e valide tecniche comunicative.

In merito alle tecniche osservative nel contesto classe virtuale, si ribadisce che tali pratiche psicoeducative implicano la capacità di restituire una fotografia rispettosa della realtà, nonché l'abilità nel mettere per iscritto un avvenimento osservato, rilevando la consequenzialità degli eventi e restituendola al lettore; un percorso che può, grazie ai suoi vari passaggi e alle risorse che mobilita favorire la crescita professionale del docente (Martini, 2017). Appare dunque fondamentale che i docenti acquisiscano una competenza osservativa, descritta come una componente essenziale anche per la valutazione della paura e dell'ansia (Last & Hersen, 1988), utile a distinguere nella complessità della classe le situazioni significative in termini di apprendimento, in quanto queste non sempre si realizzano al livello di superficie dell'azione didattica (Laici & Pentucci, 2019). Certamente siamo consapevoli che i progetti di ricerca nel campo dell'istruzione sono incompleti, poiché i fenomeni in esame sono più complessi di quanto si possa immaginare (Dewaele, 2010).

Ne deriva, quindi, che la conoscenza della realtà è acquisibile in modo adeguato, mediante dati empirici, contenuti ed esperienze del mondo esterno (Ammassari, 1995). Di conseguenza così come afferma Boudon (1970), fare ricerca osservativa significa fare una successione di operazioni per produrre risposte a domande sulla realtà e produrre nuove conoscenze. È fondamentale che l'osservazione, intesa come un guardare selettivo, secondo ipotesi, finalizzato a rilevare informazioni in modo valido e costante (Coggi, 2009) sia sistematica, ovvero sia intenzionalmente utilizzata per indagare un determinato fenomeno e si effettua con l'ausilio di apposite griglie di registrazione. Non si può non rilevare che occorre una certa pratica nell'osservare, per stabilire le cause di alcuni comportamenti e anche per sottolineare la capacità del soggetto di segmentare e ricomporre un'intera sequenza comportamentale in modo finalizzato al raggiungimento di un'intenzione (Carassa, 2000) valutando i rapporti con gli effetti. Per fare questo occorre una buona comunicazione, quale strumento mediante il quale si instaurano e si sviluppano le relazioni umane (Bressan & Perotti, 2019) che guidano in maniera sinergica il processo osservativo.

Poiché le professioni di insegnamento devono affrontare richieste in rapida evoluzione, agli educatori sono richieste competenze sempre più ampie e sofisticate rispetto al passato. È opportuno che sullo sfondo di una proposta per la valorizzazione della pratica osservativa e comunicativa sia ben visibile l'approccio psicoeducativo (Formisano, 2019), al fine di guardare lo sviluppo umano con gli occhi di scienziato interessato ad osservare e comprendere (Trabalzini, 2003). È opportuno considerare che un ampio dibattito è stato aperto negli ultimi decenni sull'importanza della pratica osservativa e di una buona comunicazione nel contesto classe. Gebhard e Oprandy (1999) hanno raccolto impressioni e commenti da insegnanti che avevano preso parte ad attività di osservazione. Le ricerche condotte sui metodi di insegnamento che coinvolgono più docenti per classe possono contribuire a creare il clima di fiducia necessario affinché l'osservazione sia gratificante e fruttuosa. Si è infatti reso evidente che, come verrà ulteriormente approfondito in seguito, la pratica osservativa e la comunicazione efficace possono permettere di conoscere meglio i nostri allievi approcciandoci con maggiore serenità al dialogo educativo. Le osservazioni in classe consentono giudizi su ciò che sta accadendo e si presume che questi giudizi siano "liberi" dall'influenza della prima (cioè studenti) e della seconda (cioè insegnanti) parte (Lawrenz et al., 2003). A tal proposito è dunque lecito parlare di una gestione innovativa degli spazi, secondo i principi della polifunzionalità che permettano di sollecitare la partecipazione anche dei ragazzi più demotivati (partendo dai loro interessi), di alimentare la curiosità, di garantire un processo di crescita individuale e collettiva, riorganizzando spazi e tempi, finalizzandoli all'apprendimento significativo. La ricerca sui learning environments riconosce che insegnanti, studenti e osservatori hanno accesso a diverse caratteristiche degli ambienti di apprendimento (Seidel & Shavelson, 2007). Ne consegue la necessità di interventi psicodidattici inclusivi ispirati alla mediazione educativa ormai diventata, negli ultimi anni, un tema centrale di riferimento della cultura psicopedagogica italiana ed europea (Formisano & Marzano, 2016). In questo senso gli allievi sperimentano la dimensione reale della didattica diventando costruttori attivi di valori educativi, sociali e culturali della società cui appartengono e protagonisti della propria storia personale contribuendo con la propria azione al bene del singolo e della collettività (Formisano, 2019). Negli ultimi anni una delle modalità di ricerca più utilizzata è stata quella dell'osservazione in classe (O'Leary, 2014), che permette di analizzare e riflettere in primo luogo sulle modalità didattiche effettivamente realizzate dall'insegnante e quindi promuovere il suo sviluppo professionale (Montgomery, 2013; Whitehurst et al., 2015), senza però trascurare l'impatto che le stesse hanno sugli studenti (Smit et al., 2017; Howard et al., 2018). Secondo Schoenfeld (1998) i docenti sviluppano convinzioni in rapporto a quattro ambiti: a) la concezione generale di una disciplina e gli specifici argomenti, b) la natura dei processi di apprendimento e le variabili affettive e cognitive che li sostengono, c) la natura dei processi didattici e il ruolo che essi ricoprono in varie situazioni, d) i singoli studenti o gruppi di studenti. Ed è proprio il sistema di convinzioni che influenza le decisioni e le azioni didattiche intraprese, e non è comunque sufficiente a spiegare le dinamiche di apprendimento e scambio in questi incontri (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003). Da tale quadro emerge la necessità di considerare insieme alla pratica osservativa le tecniche di comunicazione efficace che hanno il punto focale nel processo di trasmissione delle informazioni e di comprensione comune da una persona ad un altro (Keyton, 2010). Shannon e Weaver (1963) hanno identificato il processo come coinvolto in una fonte di informazioni, un messaggio, una trasmissione o codifica del messaggio, un segnale, un canale, un ricevitore o decodificatore del messaggio, una destinazione e un rumore.

In sintesi, è opportuno adottare alcune strategie osservative utili a rilevare fatti e fenomeni significativi e alcune pratiche comunicative. Di seguito alcune procedure osservative di tipo qualitativo che possono essere utilizzate, al fine di determinare i parametri di alcuni comportamenti, che richiedono un'attenzione comunicativa particolare.

## **2. Osservare la lezione dad: la Lesson Study**

Per chi si occupa di processi di insegnamento-apprendimento anche durante le attività di didattica a distanza, l'osservazione rappresenta così come sostiene Mantovani (1995) una forma di rilevazione finalizzata all'esplorazione di un determinato fenomeno. Essa, però, diviene scientifica quando viene utilizzata in modo intenzionale in un progetto specifico, che prevede la delimitazione del campo e la registrazione del fenomeno, la formulazione di ipotesi e le relative fasi di svolgimento (Zimbelli, 1983), secondo una successione di operazioni per produrre risposte a domande sulla realtà e produrre nuove conoscenze (Boudon, 2009).

Assunta così la parola, si può affermare che l'osservazione parte dall'esperienza e produce esperienza, poiché contempla strumenti, risorse umane e mezzi di varia natura, per rilevare dati certi ed esplorare diversi fenomeni.

La prima difficoltà, tuttavia, è quella della rilevazione delle situazioni (Vertecchi, 1978), poiché l'osservatore non può essere una persona qualunque; non tutti risultano buoni osservatori ed è un problema delle istituzioni scientifiche e della società in genere trovare la maniera di formare individui che siano buoni osservatori. Un ulteriore punto nevralgico è la presenza dello spettatore che potrebbe produrre una certa interferenza dello sperimentatore all'interno della situazione da osservare (Paparella & Santo, 1997).

Alla luce delle attuali emergenze educative che riguardano il processo di insegnamento-apprendimento in modalità telematica, la pratica osservativa si rivela uno strumento utile per migliorare la didattica e la qualità dell'insegnamento. Diventa fondamentale un'osservazione competente che superi l'ingenuità soggettiva dell'osservatore, fatta di approssimazione e improvvisazione, poiché essa è strumento-tecnica utilizzata per conoscere e comprendere l'agire educativo.

Come sappiamo lo sviluppo professionale degli insegnanti ha storicamente la tendenza ad essere "divorziato dalla pratica" (Hiebert, Gallimore & Stigler, 2002) e lontano dalle aule; sono assistiti da insegnanti solitari a cui raramente viene dato spazio per implementare le conoscenze che possono aver acquisito (Ofsted, 2002).

Ciò sembra essere ancor più vero se si considera l'abilità di osservazione come strategia di insegnamento-apprendimento per migliorare le abilità del docente (Khanam, 2002). L'idea di osservare una lezione coniugandola alla collaborazione tra gli insegnanti per pianificare e riflettere sulle lezioni (Lewis, 2002) si diffonde negli Stati Uniti nel 1999 (Takahashi & McDougal, 2016) con il nome di Lesson study. La LS ha attirato l'attenzione internazionale quando i risultati del Terzo Math and Science Study lo hanno evidenziato come un potente modello di apprendimento professionale (Saito & Atencio, 2013; Stigler & Hiebert, 1999; Yoshida, 1999) in grado di supportare i miglioramenti nell'istruzione (Chokshi & Fernandez, 2004), promuovendo l'utilità dello studio delle lezioni come modello di apprendimento professionale degli insegnanti (Stigler & Hiebert, 2016). Il LS non è ancora molto praticato in Italia nonostante sia citato in vari manuali di didattica generale (ad es. Calvani, 2018) e sia stato oggetto di una ampia rassegna (Robutti et al., 2016), con lo scopo di migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento (Tsui & Law,

2007). La letteratura di settore afferma che lo studio delle lezioni è stato implementato in ambito universitario (Burrows & Borowczak, 2019).

La LS è una forma altamente specifica di ricerca-azione in classe incentrata sullo sviluppo della conoscenza pratica degli insegnanti (Dudley, 2014) i quali sono invitati durante la fase di insegnamento ad essere osservatori della lezione (Lewis, 2014). Spesso alla LS partecipa anche un commentatore esterno (Sithamparan, 2015) che guida lo studio della lezione, ponendo domande e fornendo intuizioni ad un team inteso a promuovere gli obiettivi per la vita (Lewis, 2000) degli studenti. Durante la Lesson Study si analizza l'azione, si colgono le dimensioni afferenti al dominio delle relazioni e delle interazioni osservabili, al dominio dell'epistemologia disciplinare e alla sua trasposizione didattica, al dominio della prassi, ovvero delle strategie pedagogico-didattiche presenti (Altet, 2013). Si porta avanti, quindi, un tipo di osservazione neutra e non giudicante per rilevare gli elementi significativi nel flusso dell'azione e capire la coerenza tra obiettivo fissato e attività messe in atto (Santagata & Yeh, 2016), poiché il focus è la lezione, non la bravura dell'insegnante (Huang & Shimizu, 2016), considerando anche che la conoscenza del professionista tende ad essere legata a contesti concreti e specifici e deve essere resa pubblica, condivisibile e verificabile (Hiebert, Gallimore & Stigler, 2002).

La Lesson Study è caratterizzata da almeno tre fasi: preparazione di una lezione; svolgimento in classe con osservatori; analisi a posteriori dei dati raccolti (Bartolini et al., 2017). Considerando la funzione in cui la pratica osservativa è implicata, appare chiaro come l'observation rappresenti all'interno del modello di LS una pietra miliare per migliorare le competenze del docente. L'ultima decisione che deve prendere il gruppo d'insegnanti è quella di scegliere quando osservare (Amenta, 2008) poiché non necessariamente occorre osservare durante l'arco dell'intera lezione, ma a secondo dello scopo osservativo scelto, l'osservazione potrà essere concentrata su una o alcune tappe della lezione (presentazione della lezione, svolgimento delle attività, discussione e conclusione).

Appare ovvio che anche negli ambienti virtuali l'insegnante dovrebbe regolare continuamente l'insegnamento per vedere i cambiamenti degli studenti (Leahy & Sweller, 2005) e tenere sotto controllo tutti i processi di preparazione, realizzazione e revisione della lezione accuratamente riportati e commentati dai due osservatori (Fernandez & Yoshida, 2004) che hanno il compito di monitorare la lezione.

La struttura della LS è costituita da tredici passaggi che riportiamo qui di seguito (Yeping & Rongjing, 2013):

1. Ripasso/revisione della lezione precedente (contestualizzazione)
2. Controllo dei compiti
3. Presentazione dell'argomento
4. Formulazione del problema del giorno
5. Presentazione del problema del giorno
6. Lavoro sul sotto-problema
7. Attività sul problema, svolta individualmente o a gruppi
8. Presentazione del lavoro da parte degli studenti
9. Discussione dei vari metodi risolutivi
10. Esercitazione
11. Ricapitolazione e sottolineatura, da parte dell'insegnante, del punto principale della lezione
12. Assegnazione dei compiti per casa

### 13. Anticipazione del prossimo argomento.

Wilson e Berne (1999) hanno riassunto la Lesson Study come opportunità per parlare di argomenti, per parlare di insegnamento-apprendimento e per parlare di insegnamento.

Riflessione e osservazione durante la Lesson Study costituiscono condizioni irrinunciabili per migliorare le abilità del docente e per tutelarsi dal rischio di autoreferenzialità. La capacità di sapersi gestire e monitorare nel processo continuo di evoluzione individuale, costituisce per il soggetto la risorsa principale al fine di riprogettarsi e costruire un progetto personale di vita personale e professionale (Margottini, 2014).

Per quanto riguarda la pratica osservativa all'interno del Lesson Study si precisa che lavorare all'interno di una cultura scolastica rappresenta un'altra sfida che i partecipanti a questo studio hanno identificato (Taylor et al., 2005). I vantaggi e le sfide dello studio delle lezioni sono stati considerati nel contesto della necessità di comprendere i "cicli interattivi di miglioramento nella ricerca" (Lewis, 2006).

### Conclusioni

Nel contributo è stato preso in esame il tema dell'osservazione psicoeducativa dei comportamenti per il buon esito del percorso di formazione.

È opportuno analizzare i problemi che i docenti si trovano a dover affrontare e le sfide a cui far fronte:

- *Quale osservazione efficace?*
- *Quali protocolli e quali strumenti?*
- *In quale momento osservare?*

Per quanto riguarda la pratica osservativa le soluzioni individuate per rispondere a queste domande mettono in luce i vantaggi di protocolli strutturati che analizzano il modificarsi di determinati atteggiamenti in seguito ad una corretta risposta del docente alle esigenze dell'alunno.

È necessario leggere i segnali dei ragazzi attraverso strumenti qualitativi validi e attendibili. Sfondo del percorso osservativo è rappresentato dal protocollo D.A.C. che risulta esserne un esempio assai significativo, per analizzare fatti e situazioni. Prendendo ad esempio i casi di Andrea, di Luca e di Giulia, (nomi utilizzati solo a scopo illustrativo) vengono descritti la *Situazione iniziale*, il *Comportamento*, la *Risposta ambientale* e gli *Effetti della risposta ambientale sul comportamento*, in una tabella appositamente predisposta, consultabile nel testo "Osservazione e guida all'apprendimento: tra psicoeducazione e neuroscienze" (Formisano, 2019). Attraverso tale strumento si è potuto osservare come Andrea, ad esempio, tutte le volte che suonava la sirena (situazione iniziale), piangeva e urlava (comportamento problema); se però il docente risultava capace di tranquillizzarlo, parlandogli sottovoce (risposta ambientale), Andrea si calmava (effetti della risposta ambientale).

Luca, invece, tutte le volte che bisognava indossare la mascherina creava confusione in classe e infastidiva i compagni. Il suo amico Simone lo aiutava a capire che non fosse corretto ridere e Luca si calmava e usciva tranquillamente fuori dall'aula.

E, per finire, Giulia, la quale durante la ricreazione in una classe terza della scuola primaria, prendeva la merenda di Sandro, fino a quando il gruppo dei pari si trovava a riprendere Giulia che riconsegnava la merenda a Sandro.

Risulta quindi lampante che l'osservazione del docente, così come la relazione con il gruppo dei pari o di un singolo compagno sia capace di fornire all'alunno la capacità di correggere il proprio

comportamento in virtù del contesto nel quale esso si ritrovi. Per ciò che concerne la comunicazione efficace è opportuno ricordare le *barriere della comunicazione*, nel libro “Insegnanti Efficaci” (Gordon, 1974), le quali alterano il percorso di comunicazione, che, invece, diventa efficace solo se ci impegniamo ad accogliere l’altro, prestando attenzione all’effetto della nostra proposta comunicativa, evitando di utilizzare una comunicazione violenta (Rosenberg, 2012) e attribuendo importanza al *messaggio Io*, come un insieme di regole e pratiche che coinvolgono ogni nostra esperienza, convinzione, progettualità, ecc. permettendone, nello scambio con l’altro e con l’esterno, modificazioni e dunque cambiamento (Parsons & Bales, 1955).

Pertanto questi dati qualitativi ci inducono a prendere in considerazione l’importanza dell’osservazione proprio perché l’ambiente, come abbiamo visto, ha una grande influenza anche nel produrre alcuni comportamenti e alcune tipologie comunicative. Infatti, si è notato che quando il docente osserva con protocolli strutturati, seppur qualitativi, il successo della comunicazione aumenta. Questo perché gli allievi, in questo modo, si trovano esposti ad un ascolto attivo e ad una presa in carico globale. Questo vale ancora di più nel caso della Didattica a distanza durante la quale è importante per il docente utilizzare protocolli osservativi quali-quantitativi al fine di favorire il processo di insegnamento-apprendimento anche all’interno di ambienti di apprendimento virtuali mediati da TIC.

Si tratta di un cammino appena intrapreso che speriamo possa contribuire da un lato a migliorare le pratiche osservative e dall’altro offrire alla scuola docenti sempre più ricchi di doti umane e professionali.

In conclusione, ci si auspica che le acquisizioni sempre più numerose delle basi dell’osservazione e della comunicazione educativa possano rappresentare un valore aggiunto al processo di inclusione, aumentandone l’efficacia, ma soprattutto riducendo al minimo il rischio del fallimento educativo.

Nel ringraziare quanti hanno reso possibile questo lavoro, l’auspicio è che questo contributo possa essere da stimolo per una crescita professionale diffusa sui temi della pratica osservativa e comunicativa nei contesti di apprendimento a distanza.

### **Riferimenti bibliografici:**

- Altet, M. (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Parigi: Puf.
- Amenta, G. (2008). *L'osservazione dei processi d'apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Ammassari, P. (1995). *Saggi metodologici*. Milano: FrancoAngeli.
- Argyle, M. (1969). *Social Interaction*. Londra: Methuen.
- Bartolini, B.M., Bertolini, C., Ramploud, A., & Sun, X. (2017). Cultural transposition of Chinese lesson study to Italy: An exploratory study on fractions in a fourth-grade classroom. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6(4), 380-395.
- Bloom, B.S. (1984). The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Researcher*, 13(6), 4-16.
- Boudon, R. (1970). *Strutturalismo e scienze umane*. Torino: Einaudi.
- Boudon, R. (2009). *La rationalité*. Parigi: Presses universitaires de France.
- Bressan, R., & Perotti, L. (2019). *Psicologia della comunicazione*. Libreriauniversitaria.it edizioni.
- Bruner, J. (1996). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bruscaglioni, M. (1995). *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*. Milano: FrancoAngeli.
- Bucci, W. (1999). *Psicoanalisi e scienza cognitiva*. Roma: Fioriti.

- Buccolo, M. (2013). *L'educatore emozionale: percorsi di alfabetizzazione emotiva per l'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Burrows, A.C., & Borowczak, M. (2019). Computer science and engineering: Utilizing action research and lesson study. *Educational Action Research*, 27(4), 631-646.
- Calvani, A. (2018). *Come fare una lezione inclusiva*. Roma: Carocci.
- Cambi, F., & Orefice, P. (1996). *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*. Napoli: Liguori.
- Campione, J.C., & Brown, A.L. (1978). Toward a theory of intelligence: Contributions from research with retarded children. *Intelligence*, 2(3), 279-304.
- Carassa, A. (2000). Expertise: la conoscenza entra in azione. In: G. Mantovani (ed.), *Ergonomia. Lavoro, sicurezza e nuove tecnologie* (pp. 123-150). Bologna: Il Mulino.
- Cassibba, R., & D'Odorico, L. (2001). *Osservare per educare*. Roma: Carocci.
- Chokshi, S., & Fernandez, C. (2004). Challenges to importing Japanese lesson study: Concerns, misconceptions and nuances. *Phi Delta Kappan*, 85(7), 520-525.
- Chugani, H.T. (2016). Biological basis of emotions: brain systems and brain development. In M. Faberi (ed.), *Psicopedagogia dello Sviluppo*. Milano: FrancoAngeli.
- Coggi, C. (2009). *Il potenziamento cognitivo e motivazionale dei bambini in difficoltà. Il Progetto Fenix*. Milano: FrancoAngeli.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Covey, K. (2013). Utilizing Technology to Enhance the Educational and Social Experiences Designed for Homebound and In-Home Learners. In G. Trentin & V. Benigno (eds.), *Network Technology and Homebound Inclusive Education* (pp.1-14). NY: Nova Science Publishers Inc.
- Creswell, J.W. (2011). *Educational Research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- De Sanctis, O. (1999). *Orizzonti multimediali della formazione*. Napoli: Liguori.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. NY: University of Rochester Press.
- Dewaele, J. (2010). *Emotions in multiple languages*. Londra: PalgraveMacmillan UK.
- Dudley, P. (2014). *Lesson study: Professional learning for our time*. Londra: Routledge.
- Fernandez, C., & Yoshida, M. (2004). *Lesson Study: A case of a Japanese approach to improving instruction through school-based teacher development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Formisano, M.A., Marzano, A., Vegliante, R., & Miranda, S. (2017). La didattica per progetti nell'insegnamento di Metodologie e Tecniche della ricerca educativa. *Italian Journal Of Educational Research*, (19), 227-240.
- Formisano, M.A. (2019). *Dirigenza scolastica e benessere organizzativo: aspetti psicologici*. Salerno: Area Blu Edizioni.
- Formisano, M.A. (2019). *Osservazione e guida all'apprendimento: tra psicoeducazione e neuroscienze*. Salerno: Area Blu Edizioni.
- Gebhard, J.G., & Oprandy, R. (1999). *Language teaching awareness: A guide to exploring beliefs and practices*. Cambridge University Press.
- Gennari, M. (2006). *Trattato di Pedagogia Generale*. Milano: Bompiani.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Harmondsworth (trad.it. La vita quotidiana come rappresentazione, Il Mulino, Bologna, 1969).

- Goleman, D. (2000). *Lavorare con l'intelligenza emotiva. Come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*. Milano: BUR.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva. Cos'è, perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli.
- Gordon, T. (1974). *T.E.T. Teacher Effectiveness Training*. NY: David McKay Company, Inc.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J.W. (2002). A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would It Look Like and How Can We Get One?. *Educational Researcher*, 31(5),3-15.
- Howard, S.K., Curwood, J.S., & McGraw, K. (2018). Leaders fostering teachers' learning environments for technology integration. In J. G. Voogt, R. Knezek, K. Christensen & W. Lai (Eds.), *Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp. 515–533). Switzerland: Springer International Publishing.
- Huang, R., & Shimizu, Y. (2016). Improving teaching, developing teachers and teacher educators, and linking theory and practice through lesson study in mathematics: an international perspective. *ZDM*, 48(4), 393-409.
- Jacquinet, G. (2000). Educazione e comunicazione: lo choc delle culture. In D. Salzano (ed.), *Comunicazione ed educazione. Incontro di due culture* (pp.117-129). Napoli: Isola dei ragazzi.
- Jacquinet, G. (2007). Dall'educazione ai media alle "mediaculture": ci vogliono sempre degli inventori!. In: M. Morcellini & P.C. Rivoltella (Eds), *La sapienza di comunicare. Dieci anni di Media Education in Italia e in Europa* (pp.131-141). Trento: Erickson.
- Jones, A. (2010). A teacher's perspective of interacting with long-term absent students through digital communications technologies. In N. Reynolds & M. Turcsanyi-Szabo (Eds.), *Key competencies in the knowledge society* (pp. 187-192). Berlin: Springer.
- Katz, G., & Lazcano-Ponce, E. (2008). Intellectual disability: definition, etiological factors, classification, diagnosis, treatment and prognosis. *Salud pública de México*, 50(2), 132-141.
- Keyton, J. (2010). *Communication and organizational culture: A key to understanding work experiences*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Khanam, N. (2002). *Use of "observation skills" as a teaching/learning strategy in primary science classroom*. Pakistan: Aga Khan University.
- Laici, C., & Pentucci, M. (2019). Feedback with technologies in higher education: a systematic review. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 19(3), 6-25.
- Last, C.G., & Hersen, M. (1988). *Handbook of anxiety disorders*. Oxford: Pergamon Press.
- Lawrenz, F., Huffman, D., & Robey, J. (2003). Relationships among student, teacher and observer perceptions of science classrooms and student achievement. *International Journal of Science Education*, 25(3), 409-420.
- Leahy, W., & Sweller, J. (2005). Interactions among the imagination, expertise reversal, and element interactivity effects. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 11(4), 266.
- Lewis, C. (2000). Lesson study: The core of Japanese professional development. *Paper presented at the American Educational Research Association (2000 Annual Meeting)*. LA: New Orleans.
- Lewis, C. (2002). *Lesson Study: A Handbook of Teacher-Led Instructional Change*. Philadelphia: Research for Better Schools, Inc.
- Lewis, C. (2006). Applied Developmental Psychology: Theory, Practice, and Research from Japan. *The Journal of Japanese Studies*, 32, 475-478.
- Lewis, C. (2014). How Do Japanese Teachers Improve their Instruction? Synergies of Lesson Study at the School, District and National Levels. *Board on Science Education Commissioned Paper*, 1-21.

- Livolsi, M. (2000). *Manuale di sociologia della comunicazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Livolsi, M. (2003). *Il pubblico dei media*. Roma: Carocci.
- Mantovani, G. (Ed.) (2003). *Manuale di psicologia sociale*. Bologna: Giunti Editore.
- Mantovani, S. (1995). *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. Vol. 1: I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Margottini, M. (2014). Orientamento, formazione professionale e lavoro in Europa. *Prospettiva Ep*, 69-85.
- Martini, E.R., & Sequi, R. (1995). *La comunità locale. Approcci teorici e criteri di intervento*. Roma: Carocci.
- Martini, M. (2017). *Lavorare per competenze. Progettazione, valutazione e certificazione*. Torino: UTET Università.
- Marzano, A., & Formisano, M.A. (2016). Le pratiche narrative per il miglioramento dell'efficacia dei processi di apprendimento. *METIS*, 6(1), 15-20.
- Maturana, H. (1988). Ontology of observing: The biological foundations of self consciousness and the physical domain of existence. In *Conference Workbook: Texts in Cybernetics* (pp. 18-23), American Society For Cybernetics Conference, California: Felton.
- Montgomery, D. (2013). *Helping teachers develop through classroom observation*. NY: Routledge.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Cortina.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Nirchi, S. (2018). *Scuola e tecnologie. La professionalità insegnante e l'uso delle ICT nell'agire didattico*. Roma: Anicia.
- Notti, A., & Formisano, M.A. (2015). La ricerca narrativa per l'insuccesso formativo: un'indagine psicosociale nella scuola secondaria di primo grado. In F. Batini & S. Giusti (Eds.), *Non studio, non lavoro, non guardo la tv* (pp. 34-40). Lecce: Pensa Multimedia.
- O'Leary, M. (2014). *Classroom Observation. A guide to the effective observation of teaching and learning*. NY: Routledge
- OECD. (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Ofsted. (2002). *Teaching assistants in primary schools: An evaluation of quality and impact of their work*. London: Ofsted.
- Paparella, N., & Santo, A. (1997). *Pedagogia sperimentale*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Parsons, T., & Bales, R.F. (1955). *Family, Socialization and Interaction Process*. NY: The free Press.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Putton, A., Cudini, S., & Francescato, D. (1986). *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*. Roma: Carocci.
- Ricci Bitti, P.E., & Zani, B. (1983). *La comunicazione come processo sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Ricci, C. (1981). Al di là della diade. La natura multidimensionale della comunicazione. In: M. Selvini Palazzoli, L. Anolli & P. Di Blasio, et al. (eds.), *Sul fronte dell'organizzazione* (pp. 215-228). Milano: Fetrinelli.
- Rivoltella, P.C. (2001). *MEdia education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma: Carocci.
- Robutti, O., Cusi, A., Clark-Wilson, A., Jaworski, B., Chapman, O., Esteley, C., et al. (2016).

- ICME international survey on teachers working and learning through collaboration. *ZDM Mathematics Education*, 48, 651–690.
- Rogers, C.R. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti Barbera.
- Rosemberg, M.B. (2012). *Il linguaggio giraffa. Una comunicazione collegata alla vita*. Reggio Emilia: Centro Esserci.
- Saito, E., & Atencio, M. (2013). A conceptual discussion of lesson study from a micro-political perspective: Implications for teacher development and pupil learning. *Teaching and teacher education*, 31, 87-95.
- Santagata, R., & Yeh, C. (2016). The role of perception, interpretation, and decision making in the development of beginning teachers' competence. *ZDM*, 48(1-2), 153-165.
- Schoenfeld, A.H. (1998). Toward a theory of teaching-in-context. *Issues in education*, 4(1), 1-94.
- Seidel, T., & Shavelson, R.J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of educational research*, 77(4), 454-499.
- Shannon, C.E., & Weaver, W. (1963). *The mathematical theory of communication*. Urbana: University of Illinois Press.
- Sithamparan, S. (2015). Teacher professional development and lesson and learning study. In K. Wood. & S. Sithamparan (Eds.), *Realising learning: Teachers' professional development through lesson and learning study* (pp. 168-186). NY: Routledge.
- Smit, N., Van de Grift, W., De Bot, K., & Jansen, E. (2017). A classroom observation tool for scaffolding reading comprehension. *System*, 65, 117-129.
- Stigler, J.W., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. NY: The Free Press.
- Stigler, J.W., & Hiebert, J. (2016). Lesson study, improvement, and the importing of cultural routines. *ZDM*, 48(4), 581-587.
- Sternberg, R.J., & Spear-Swerling, L. (1997). *Le tre intelligenze. Come potenziare le capacità analitiche, creative e pratiche*. Trento: Erickson.
- Takahashi, A., & McDougal, T. (2016). Collaborative lesson research: maximizing the impact of lesson study. *ZDM*, 48(4), 513-526.
- Taylor, A.R., Anderson, S., Meyer, K., Wagner, M.K., & West, C. (2005). Lesson study: A professional development model for mathematics reform. *Rural educator*, 26(2), 17-22.
- Trabalzini, P. (2003). *Maria Montessori: da "Il Metodo" a "La scoperta del bambino"*. Roma: Aracne.
- Tsui, A.B., & Law, D.Y. (2007). Learning as boundary-crossing in school–university partnership. *Teaching and teacher education*, 23(8), 1289-1301.
- Tuomi-Gröhn, T., & Engeström, Y. (2003). *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing. (Advances in learning and instruction series)*. Oxford: Pergamon Press.
- Vertecchi, B. (1978). *La qualità dell'istruzione*. Torino: Loescher.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., & Jackson, D.D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio.
- Whitehurst, G., Chingos, M.M., & Lindquist, K. (2015). Getting Classroom Observations Right. *Education Next*, 15(1), 62-68.
- Wilson, S.M., & Berne, J. (1999). Chapter 6: teacher learning and the acquisition of professional knowledge: an examination of research on contemporary professional development. *Review of*

*research in education*, 24(1), 173-209.

Yeping, L., & Rongjing, H. (2013). *How Chinese Teach Mathematics and Improve Teaching*. NY: Routledge;

Yoshida, M. (1999). *Lesson study: A case study of a Japanese approach to improving instruction through school-based teacher development*. Dissertation, Department of Education, University of Chicago.

Zambelli, F. (1983). *L'osservazione e l'analisi del comportamento: problemi e tendenze metodologiche nella ricerca in educazione*. Bologna: Pàtron.