

Publicato il: febbraio 2023

©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

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

The training needs of in-service teachers
I bisogni formativi degli insegnanti in servizio

di

Mina De Santis

mina.desantis@unipg.it

Lorella Lorenza Bianchi

lorellalorenza.bianchi@unipg.it

Università degli Studi di Perugia

Abstract:

The in-service training of tenured teachers is mandatory, permanent and structural (paragraph 124 of Law 107 of 2015) and it represents ethically, as well as legally, the fundamental prerequisite for the professional development, both individual and for the entire teachers' community.

For the European Commission (EC), which works to support the careers and professional development of teachers, training is a priority objective to be achieved, identifying the teaching staff as the key resource for improving the quality of the European education systems. This training is placed within the cultural framework of teachers' lifelong learning as a key factor in coping with the transformations undertaken in society and in the school system. In the National Recovery and Resilience Plan important and structural innovation actions of in-service training are envisaged, as shown in the new Ministerial Act of political-institutional policy for the year 2022, the need to strengthen the governance system of in-service training is recalled, with the aim of improving students' learning outcomes and their full education in responsible citizenship.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 2., n. 1, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15155

Taking this into account, a cognitive survey was conducted through the reading of the minutes of the teaching colleges of schools (school year 2021/22) with the aim of understanding the training needs expressed by teachers in the arguments developed during the collegial meetings and documented accompanying the educational planning.

From the analysis of the data, it's clear the request for training with respect to transversal skills, the ability to design online, educational innovation, teamwork, interdisciplinary teaching, digital competence, civic education and Universal Design can be deduced for Learning.

Keywords: teacher training, in-service training, professional development.

Abstract:

La formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale (comma 124 della Legge 107 del 2015) e rappresenta eticamente, oltre che giuridicamente, il presupposto fondamentale per lo sviluppo professione, individuale e dell'intera comunità degli insegnanti.

Per la Commissione Europea (EC), che lavora per sostenere le carriere e lo sviluppo professionale degli insegnanti, la formazione rappresenta un obiettivo prioritario da raggiungere, individuando nel corpo docente la risorsa chiave per il miglioramento della qualità dei sistemi educativi europei. Tale formazione si colloca all'interno della cornice culturale dell'apprendimento permanente dei docenti come fattore chiave per fare fronte alle trasformazioni in corso nella società e nel sistema scolastico. Nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza sono previste importanti e strutturali azioni di innovazione della formazione in servizio infatti nel nuovo Atto ministeriale di indirizzo politico-istituzionale per l'anno 2022 viene richiamata la necessità di potenziare il sistema della governance della formazione in servizio, con l'obiettivo di migliorare gli esiti di apprendimento degli allievi e la loro piena educazione ad una cittadinanza responsabile.

Alla luce di ciò è stata condotta un'indagine conoscitiva attraverso la lettura dei verbali dei collegi docenti di istituti scolastici (anno scolastico 2021/22) con l'obiettivo di conoscere i bisogni formativi espressi dai docenti nelle argomentazioni sviluppate durante gli incontri collegiali e documentati nei verbali che accompagnano la progettazione educativa.

Dall'analisi dei dati si evince la richiesta di formazione rispetto alle competenze trasversali, alla capacità di progettare in rete, all'innovazione didattica, al lavoro in equipe, alla didattica interdisciplinare, alla competenza digitale, all'educazione civica e all'Universal Design for Learning.

Parole chiave: formazione insegnanti, formazione in servizio, sviluppo professionale.

1. La formazione in servizio

Il presupposto fondamentale per lo sviluppo professionale degli insegnanti (Altet, 1994; Altet, Charlier, Pasquay, Perrenaud, 2006; Avalos, 2011; Baldacci, 2013; Batini, Agrusti, Vannini, Falcinelli, Salvato, 2022) è la formazione in servizio resa obbligatoria, strutturale e permanente con la Legge 107 del 2015, comma 124. Per la Commissione Europea (EC), la formazione (Michellini, 2020) è uno degli obiettivi da raggiungere poiché individua nel corpo docente la risorsa chiave per il miglioramento della qualità dei sistemi educativi europei. La qualità dell'istruzione e

dell'apprendimento degli studenti è correlato alla qualità delle strategie d'insegnamento (Baldacci, Nigris, Riva, 2020; Darling-Hammond, 2017; Domenici, 2018; OCSE, 2019) per questo diventa determinante investire non solo sulla formazione iniziale dei docenti (Curto, 2016; Grion, 2008; Limone, Parmigiani, 2017; Maccario, 2017) ma anche sulla formazione in servizio.

La professione insegnante sta diventando sempre più impegnativa (Binanti, Tempesta, 2011) a causa del mutevole scenario socio-culturale che caratterizza il nostro tempo e che obbliga ad un ripensamento dell'agire didattico, delle strategie, delle metodologie e dell'ambiente di apprendimento. Per fare ciò gli insegnanti devono essere sostenuti e supportati al fine di poter sviluppare le competenze professionali richieste.

Piacenza e Trincherò (2022) sottolineano l'importanza di una formazione che definiscono "opportuna" ma allo stesso tempo evidenziano come "una formazione –iniziale e in servizio –che si limiti a fornire strumenti generici e decontestualizzati e che non accompagni gli insegnanti con momenti di raccolta dei bisogni sul campo, intervento, sperimentazione e confronto è destinata ad incidere poco. Gli insegnanti e i loro formatori dovrebbero partire dalle istanze della ricerca e dalle esigenze che emergono dalla pratica quotidiana per costruire insieme metodiche che supportino le attività di pianificazione, progettazione, erogazione, monitoraggio, valutazione e riprogettazione, atteggiamenti per porsi in modo adeguato nei confronti delle sfide che caratterizzano la professione e la consapevolezza delle potenzialità che una buona preparazione potrebbe attivare" (p.31).

Il Ministero dell'Istruzione per l'anno scolastico 2021/2022 oltre all'assegnazione di risorse finanziarie per la formazione dei docenti ha previsto, a seguito dell'approvazione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, "la necessità di potenziare il sistema della governance della formazione in servizio, con l'obiettivo di migliorare gli esiti di apprendimento degli allievi e la loro piena educazione ad una cittadinanza responsabile, attraverso diverse strategie al fine di:

- a. promuovere un sistema di opportunità di crescita e sviluppo professionale per tutti gli operatori scolastici e per l'intera comunità scolastica;
- b. sostenere e sviluppare la ricerca e l'innovazione educativa per migliorare l'azione didattica, la qualità degli ambienti di apprendimento e il benessere dell'organizzazione;
- c. favorire la riflessione sulla progettazione, il monitoraggio e la valutazione dei percorsi educativi" (MIUR, 2021).

Inoltre si dovranno realizzare percorsi formativi rivolti:

- a. alle discipline scientifico-tecnologiche (STEM) e alle competenze multilinguistiche;
- b. ad interventi strategici per la realizzazione del sistema integrato 0-6;
- c. ad iniziative formative per le Misure di Accompagnamento Valutazione Scuola Primaria (O. M. n. 172/ 20);
- d. ad iniziative atte a promuovere pratiche educative inclusive e di integrazione anche per gli alunni nuovi arrivati in Italia (NAI), grazie al supporto di nuove tecnologie e alla promozione delle pratiche sportive;
- e. a temi specifici di ciascun segmento scolastico relativi alle novità introdotte dalla recente normativa;

f. ad azioni connesse all'implementazione delle azioni previste dal Piano Nazionale "Rigenerazione Scuola" (MIUR, 2021).

Parigi & Di Stasio (2015) hanno condotto uno studio per individuare quali siano i saperi che i docenti in formazione ritengono utili dato che "dal report TALIS (OECD, 2014) emerge una significativa percezione dell'inadeguatezza della formazione, dichiarata dal 66% dei rispondenti italiani. Dall'analisi dei monitoraggi PON è emerso come, in questo caso, i valori varino rispetto alla tematica del corso e i docenti siano più portati a rimanere in formazione quando il tema riguarda quelli che abbiamo definito saperi nuovi, trasversali, rispetto ai quali, probabilmente, sentono di non aver accumulato la stessa esperienza che hanno rispetto al proprio ambito disciplinare; a questo affianchiamo invece la maggior soddisfazione espressa nei confronti di questi corsi da chi li ha portati a termine (p.240).

Lo Sviluppo Professionale Continuo (*Continuous Professional Development – CPD*) è una necessità che si evince anche dall'alta percentuale di insegnanti che partecipa ai corsi proposti (Scheerens, 2010). Tuttavia l'ultima ricerca TALIS presa in esame da Foschi (2021) ha evidenziato come, nonostante i docenti partecipino alle diverse tipologie di attività proposte dai CPD "si rende necessario aumentare e differenziare le opportunità offerte loro, nonché potenziare la partecipazione ad attività di CPD maggiormente basate sulla collaborazione (p.61).

A partire dal quadro teorico esposto è stata condotta un'indagine al fine conoscere il punto di vista degli insegnanti rispetto ai loro bisogni formativi in termini di soddisfazione e di ricaduta nella pratica didattica.

2. L'indagine

Oggetto dell'indagine è stata la documentazione (verbali di lavoro) prodotta dagli insegnanti di 36 Istituti Comprensivi delle provincie di Perugia e Terni, nell'anno scolastico 2021/2022, in riferimento alla loro azione educativo-didattica nei seguenti gradi di scuola: la scuola dell'Infanzia, la scuola Primaria, la scuola Secondaria di I Grado. Come campione sono stati privilegiati gli Istituti Comprensivi perché l'obiettivo era di raggiungere il maggior numero di insegnanti possibili appartenenti ai tre gradi di scuola sopra menzionati.

I verbali di lavoro presi in esame (n. totale 348) stilati dagli insegnanti dei n.36 istituti comprensivi e reperiti sui siti delle stesse istituzioni scolastiche, sono stati redatti durante i collegi docenti, i gruppi di lavoro, le riunioni dei dipartimenti disciplinari, i consigli di sezione e di interclasse. Attraverso la documentazione sono state raccolte le riflessioni, le argomentazioni e i bisogni che gli insegnanti esprimono durante le riunioni formali nella quali assumono decisioni, progettano e valutano gli esiti dei processi scolastici e le dinamiche evolutive degli apprendimenti messi in essere nelle classi e/o sezioni.

Obiettivo dell'indagine è quello di conoscere attraverso la lettura analitica dei verbali prodotti dai docenti, i bisogni di formazione che gli insegnanti in servizio esprimono, al fine di sviluppare una professionalità coerente con i sempre più complessi contesti lavorativi.

Per conoscere nello specifico, dalla viva voce dei docenti, i loro pensieri e la loro idea di formazione si è scelto di condurre un'analisi di tipo quali-quantitativo. Da una prima lettura dei documenti sono state individuate le seguenti parole chiave:

- ✓ la capacità di progettare in rete,
- ✓ l'innovazione didattica,
- ✓ il lavoro in equipe,
- ✓ la didattica interdisciplinare,
- ✓ l'inclusione degli alunni con BES, DSA e disabilità,
- ✓ l'inclusione sociale e dinamiche interculturali Universal Design for Learning,
- ✓ il curricolo di educazione civica,
- ✓ le metodologie e tecnologie per la didattica digitale,
- ✓ la valutazione finale degli apprendimenti,
- ✓ la gestione della classe e problematiche relazionali,
- ✓ i percorsi progettuali per lo sviluppo delle competenze trasversali.

A partire dalla parola chiave è stata operata una scelta delle espressioni e delle enunciazioni degli insegnanti riportate nei verbali e considerate essere rilevanti per conoscere i bisogni espressi dai docenti, cercando di restituire in maniera piena la molteplicità delle argomentazioni e i diversi suggerimenti ed esigenze formative individuate all'interno delle stesse istituzioni scolastiche. Nella Figura 1 invece si evidenziano le percentuali delle parole chiave rintracciate nella documentazione esaminata.

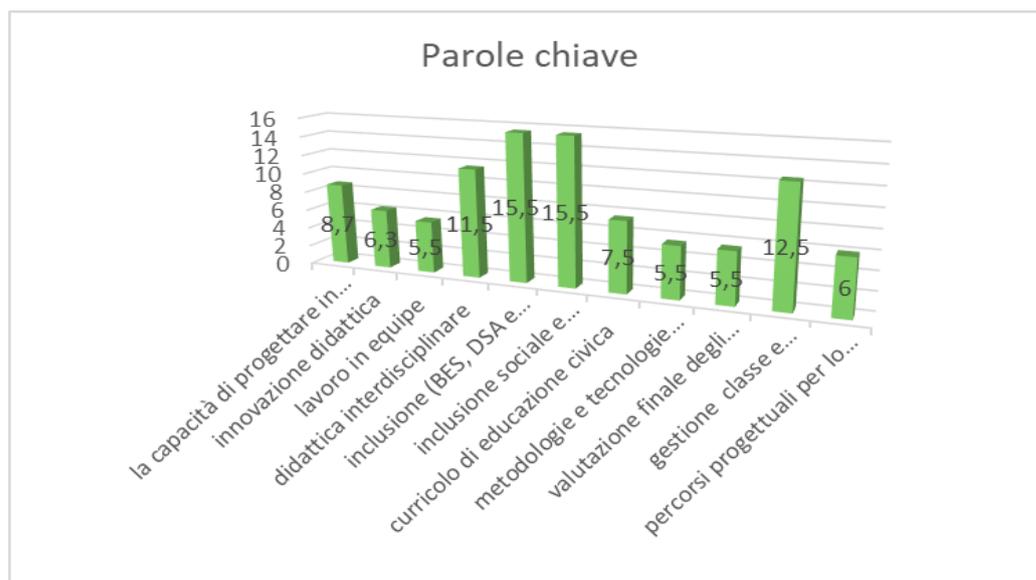


Figura 1: Percentuale delle parole chiave rintracciate nei verbali

Dall'analisi di tipo qualitativo dei verbali di lavoro (v.) emergono numerose sollecitazioni da parte degli insegnanti rispetto alla riflessività docente, intesa come il superamento della tradizionale scissione tra il pensare e l'agire, sapere e fare, decidere e attuare, in accordo con Schön (1999) il quale sostiene che l'azione intelligente deve essere guidata da due elementi basilari, la "conoscenza-nell'azione" e la "riflessione-nell'azione". Possiamo fermarci a pensare separando dunque il momento dell'azione dal momento della riflessione, oppure riflettere nel corso dell'azione, determinando una modifica di quest'ultima durante il suo svolgimento. Gli insegnanti affermano che

hanno “bisogno di riflettere sull’azione per restituire significato a ciò che si fa abitualmente, coglierne il senso sul perché fare certe attività, piuttosto che altre” (v.n.101).

Altri bisogni individuati sono:

“superare la tendenza a seguire le *mode pedagogiche* del momento” (v.n.104);

“l’ascolto, l’accoglienza, vengono utilizzati come tecniche e in modo ripetitivo, mentre in realtà sono modi di pensare, di strutturare la scuola, di guardare i bambini” (v.n.211);

“Importante è lo sguardo su aspetti consueti della vita quotidiana, esplicitare gli apprendimenti in tutte le situazioni della giornata” (v.n.24);

“Ragionare sull’esperienza vuol dire riflettere sulle attività di tutti i giorni e le azioni comuni della vita quotidiana, sull’organizzazione della sezione, dei laboratori, della formazione di gruppi (v.n.141);

“Dobbiamo rivedere la nostra progettualità perché esiste un distacco tra i progetti che gli insegnanti elaborano e le relazioni reali che si stabiliscono con i bambini, con le famiglie, una distanza con i documenti scritti”(v.n.38).

“Solo lo scambio e il confronto di esperienze permettono l’avvio di buone pratiche” (v.n.35).

La prospettiva che emerge rispetto alla formazione sembra essere profondamente maturata. Non viene intesa come riproduzione di esperienze acquisite, di sequenze precostituite, ma parte dalla costruzione di situazioni di insegnamento/apprendimento in cui gli insegnanti sono protagonisti del loro sviluppo professionale e riflettono insieme cercando nuove strade: “La formazione deve incoraggiare noi insegnanti a diventare ricercatori durante l’azione educativa”(v.n.21); “La formazione è lo spazio nel quale sperimentare la conoscenza superando la tradizionale separazione tra teoria e prassi (v.n.13); “La formazione è un processo lungo che richiede tempo, cura, motivazione forte, è un percorso che necessita di impegno per stabilire relazioni educative”(v.n.231). Da queste affermazioni la formazione viene percepita come un’acquisizione di competenze professionali, di atteggiamenti, di abilità operative, collegate alla possibilità per la persona che apprende, di partecipare attivamente al mondo sociale, culturale e professionale (Quaglino, 2007).

Per quanto riguarda la conoscenza del sistema scolastico è emerso che l’interesse più elevato dei docenti dei tre ordini di scuola va verso le problematiche legate all’inclusione, la conoscenza sui DSA, BES, disabilità, la gestione della classe e problematiche relazionale, la didattica interdisciplinare (Fig.1). Sono elementi importanti che evidenziano, da un lato, l’attenzione dei docenti verso l’alunno; dall’altro, la focalizzazione dei docenti sull’aggiornamento professionale. Nell’area della metodologia e della didattica, le dimensioni di maggiore interesse e quindi il bisogno di acquisire maggiori conoscenze per tutti i docenti dei diversi ordini di scuola, sono l’analisi dei bisogni emotivi degli alunni, le strategie per attivare la motivazione e il coinvolgimento. Anche la necessità di favorire una maggiore inclusione degli alunni disabili e stranieri, stimola il bisogno dei docenti di acquisire nuove competenze in particolare l’Universal Design for Learning (UDL). Nella scuola dell’infanzia è stato più forte l’interesse per l’area della metodologia, mentre nella scuola primaria l’area di maggior interesse è l’area della progettazione/valutazione.

Questi dati ci hanno portato a riflettere sul fatto che i docenti sono alla continua ricerca di strategie operative e competenze che possano stimolarli nello svolgimento della loro quotidiana azione educativa e didattica. È un dato che evidenzia il bisogno di formazione continua, poiché consapevoli che i ferri del mestiere vanno continuamente sperimentati, validati e interpretati.

Dall'analisi dei verbali il concetto di formazione si declina nelle sue diverse dimensioni a seconda del grado scolastico di appartenenza dei docenti. Gli insegnanti della scuola dell'Infanzia hanno dichiarato un livello di attenzione alla formazione in servizio minore rispetto a quello espresso dagli altri insegnanti degli altri gradi considerati. Il gruppo docente della scuola Secondaria di I Grado ha rilevato un'attenzione più elevata verso la dimensione formativa in servizio; la Scuola Primaria è quella che rileva maggiore dissonanza tra i desiderata espressi dai docenti e le azioni di aggiornamento realizzate: "l'aggiornamento svolto quest'anno era lontanissimo dalle nostre richieste" (v.n.56); "il dirigente non ha compreso i nostri bisogni pertanto l'aggiornamento si è rilevato inadeguato (v.n.101). Questo significa che si rischia di costruire una scuola che non ha carattere unitario, ma segmenti separati per indirizzi. Ricordiamo che una delle responsabilità fondamentali del sistema scuola è assicurare l'unitarietà dell'azione svolta dagli insegnanti, un'azione di qualità in tal senso non può prescindere dall'attenzione ai bisogni reali e specifici dei contesti scolastici.

Il cambiamento culturale non può essere imposto, non si possono introdurre innovazioni nella pratica e nella metodologia didattica se non si comprendono a fondo le motivazioni, i bisogni e la necessità di avviare dei cambiamenti sollecitati dalle insegnanti.

3. Conclusione

La formazione dei docenti diventa senza dubbio una priorità se abbiamo come obiettivo quello di creare un sistema educativo efficiente e di qualità. In *primis* va chiarito cosa i docenti debbano sapere e saper fare; cosa ci si aspetta dagli insegnanti in termini di: Knowledge and understanding (conoscenza e comprensione), Skills (abilità) Dispositions (disposizione, cioè credenze, attitudini, valori, responsabilità) (Betti, Ciani, Lovece, Tartufoli, 2014) per il raggiungimento di più elevati standard di insegnamento/apprendimento nelle scuole.

Il secondo *step* sarà la progettazione di percorsi formativi che sviluppino negli insegnanti la consapevolezza che l'ambiente di apprendimento è un ambiente complesso e che l'agire didattico richiede soprattutto flessibilità, in cui la conoscenza, l'azione e la produzione di nuova conoscenza si generano dalla connessione tra la teoria e la pratica (v. n.31). "Si tratta di principi che generalmente valorizzano l'approccio induttivo e la mediazione sociale nella costruzione di conoscenza, in dialogo con i saperi di carattere teorico generale, che si confermano strumenti di professionalizzazione imprescindibili, particolarmente quando riconducibili ai problemi pratici" (Maccario, 2017, p.289).

Da qui la consapevolezza che la formazione non potrà più avvalersi di metodologie tradizionali, prima tra tante la lezione cattedratica, ma guardare ad una didattica innovativa che metta nella condizione di poter raggiungere, attraverso traguardi di competenze specifiche, una qualificata professionalità. Una formazione efficace deve superare la tradizionale separazione tra teoria e prassi (v.n.13) rintracciandone invece la connessione, perché gli insegnanti non devono perdersi nella teoria, ma risolvere questioni pratiche. Per dare vita a buone pratiche sono necessari lo scambio e il confronto (v.n.35), infatti "l'efficacia dei progetti di formazione cresce nella misura in cui si fornisce ai

partecipanti l'opportunità di condividere prospettive e ricercare soluzioni a problemi comuni, all'interno di un'atmosfera di collegialità e di rispetto professionale" (Gentile, 1999, p.4).

Il bisogno di riflettere sull'azione per cogliere il senso del fare (v.n. 101) nasce dal fatto che il sapere non è semplice conseguenza del partecipare a un contesto esperienziale, quanto l'essere pensosamente presenti rispetto all'esperienza e "partire dall'esperienza significa sostituire alla logica del top down, cioè quella che ritiene esserci sempre disponibile una teoria entro la quale sussumere l'esperienza, la logica del from the ground up, che mira a fare della pratica il luogo in cui si elabora il sapere" (Mortari, 2013, p.13).

È auspicabile una formazione che aiuti a diventare ricercatori in azione (v.n.21) attraverso la costruzione di un sapere che parte dall'esperienza (Magnoler, Notti, Perla, 2017) e dunque si devono prevedere "percorsi mirati a mettere i partecipanti nella condizione di acquisire l'arte della riflessione. E se è vero che s'impara a nuotare nuotando, allora l'arte della riflessione s'impara riflettendo ed è essenziale che sia una riflessione radicata nell'esperienza" (Mortari, 2013, p.48).

Si evidenzia il bisogno di approfondire tematiche legate alle UDL, ai bisogni educativi speciali e alle disabilità e l'interesse verso le competenze digitali (Fig.1). Questo dato conferma quanto emerso dalla ricerca condotta da Calzone e Mazza (2022) rispetto al desiderio dei docenti di approfondire e migliorare le competenze digitali tra cui le tecniche di costruzione di contenuti digitali per la didattica; l'utilizzo consapevole di Internet a sostegno delle attività di apprendimento; l'educazione ai media e ai social media e lo sviluppo del pensiero computazionale. Tuttavia "spesso i bisogni formativi non derivano tanto da una carenza che il docente ritiene di avere, quanto piuttosto dal desiderio di approfondire e consolidare conoscenze e abilità già acquisite" (p. 448).

La proposta di Legge n. 2372/2022 prevede l'introduzione in via sperimentale delle competenze non cognitive nel metodo didattico ma riferimenti a percorsi progettuali per lo sviluppo delle competenze trasversali si rintracciano nel 6% dei documenti esaminati (Fig.1). Ciò sottolinea che le competenze trasversali non siano tra le priorità strategiche e tra gli obiettivi formativi generali delle scuole (De Santis, Bianchi, Lana, 2022). Tuttavia dall'analisi qualitativa dei dati si evince che "le competenze trasversali sono messe al centro del percorso di apprendimento perché migliorano il grado di acquisizione di consapevolezza dello studente, rispetto alla crescita personale (v.n.67); "attivano capacità riflessive e comportamentali essenziali per muoversi in contesti sociali e di lavoro; implicano infatti processi di pensiero e di cognizione, ma anche di comportamento (v.n.87); "Le competenze chiave nell'ottica della formazione permanente si caratterizzano per l'alto grado di *trasferibilità* in compiti e ambienti diversi, quindi si propone di rielaborarle nella fase progettuale (v.n.31); "è auspicabile considerare l'importanza delle soft skill anche in funzione auto-orientativa: lo studente deve essere in grado di ottenere *feed-back* sulle sue strategie e utilizzarle per riorganizzare la sua capacità di orientarsi in diversi ambiti (v.n.54); "le competenze trasversali permettono allo studente di arricchire il suo patrimonio personale con conoscenze, abilità e atteggiamenti che gli consentono di comportarsi adeguatamente ed efficacemente nella complessità delle situazioni in cui si muove (v.n.79).

Il presente lavoro seppure non esaustivo, perché riferito ai bisogni di un campione limitato di insegnanti, dà conto di una consapevolezza ormai diffusa che la qualità professionale dei docenti possa costituire la condizione obbligata per attribuire alla scuola nuova linfa. È auspicabile quindi la

promozione di una politica scolastica che favorisca una formazione di qualità non solo come impegno istituzionale ma come dovere deontologico.

Riferimenti bibliografici:

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris: PUF.
- Altet M., Charlier E., Pasquay L., Perrenaud P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie, quali competenze?*. Roma: Armando.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Baldacci, M., Nigris, E., & Riva, M. G. (Eds.). (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2013). (a cura di). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano: Bruno Mondadori.
- Batini, F., Agrusti, G., Vannini, I., Falcinelli, F., Salvato, R. (2022).(a cura di). *La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti*. Book of abstracts. Lecce: Pensa Multimedia.
- Betti, M., Ciani, A., Lovece S., Tartufoli, L. (2014). Developing planning and evaluation skills using laboratory's teaching. An exploratory– qualitative research in Primary teacher degree of the University of Bologna. *Italian Journal of Education Research*, 13, pp. 29–48.
- Binanti L., Tempesta, M. (2011). (a cura di). *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio*. Lecce: PensaMultimedia.
- Calzone, S.; Mazza, C. (2022). Fabbisogni formativi e competenze digitali dei docenti italiani coinvolti nel “Programma PON per la Scuola 2014-2020”: una prospettiva di analisi a sostegno di una nuova riflessione sull’insegnamento a distanza. *QTimes – webmagazine*, XIV, 3, 435-450.
- Curto, N. (2016). “Prima di tutto vediamo chi sei”: un’esperienza di adattamento educativo nei percorsi formativi per insegnanti. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 16 (2), 337-344.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40 (3), 291-309.
- Domenici, G. (2018). (a cura di). *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. Ricerche educative e formazione on-line*. Roma: Armando Editore.
- De Santis, M., Bianchi L.L., Lana, L. (2022). Le competenze trasversali (life skills): un’indagine esplorativa dei Piani Triennali dell’Offerta Formativa. In F. Batini, G. Agrusti, I.Vannini, F. Falcinelli, R. Salvato. (Eds). *La ricerca educativa per la formazione insegnante. Book of abstract*. (77). Lecce: PensaMultimedia.
- European Commission. *Spazio europeo dell’istruzione. Istruzione e formazione di qualità per tutti* <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/about-school-education>.
- Foschi, L. C. (2021). Lo sviluppo professionale continuo dei docenti in Italia: un’analisi dei risultati dell’Indagine internazionale sull’insegnamento e l’apprendimento (TALIS). *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XIV, (27), 52–64.
- Gentile, M. (1999). La formazione in servizio degli insegnanti Indicazioni e scelte operative. *ISRE*, 6 (2), pp. 46-58.
- Grion, V. (2008). *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*. Roma: Carocci.

- Limone, P., Parmigiani, D. (2017). (a cura di). *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Bari: Progedit.
- Maccario, D. (2017). Insegnanti in Formazione in university. An experience of didactic innovation. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 17(3), 277-290.
- Magnoler, P., Notti, A.M., Perla, L. (2017). (a cura di). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce: PensaMultimedia.
- Michelini, M.C. (2020). Il concetto di formazione nei documenti dell'Unione Europea. In M. Baldacci, E. Colicchi (a cura di). *I concetti fondamentali della pedagogia*. (248-26). Roma: Edizioni A&S.
- Miur. (2021). *Formazione docenti in servizio a.s. 2021-2022. Assegnazione delle risorse finanziarie e progettazione delle iniziative formative*.
https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/Circolare+Formazione+docenti+in+servizio+P+PDF+a.s.+2021-2022_DGPE_37638.30_11-2021.pdf/d9e5d371-15bb-e5bc-1419-b38756329864?version=1.0&t=1643981974537.
- Mortari, L. (2013). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- OCSE (2019). *TALIS 2018 Results (Vol. 1): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris, FR: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Parigi, L., & Di Stasio, M. (2015). Saperi buoni e utili: il punto di vista degli insegnanti in formazione. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 15(3), 232-242.
- Piacenza, S., Trincherò, R. (2022). Dentro la scuola. Un'indagine sulle pratiche didattiche e valutative e sui bisogni formativi degli insegnanti. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 22, (2), 19-33.
- Quaglino, G. P. (2005). *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Scheerens, J. (2010). *Teachers' Professional Development: Europe in International Comparison: An Analysis of Teachers' Professional Development Based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg, LU: Office for Official Publications of the European Union. <https://doi.org/10.2766/63494>.
- Schön, D. (1999). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.