



Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle *Soft Skills*

Atti del convegno Nazionale SIRD
Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022

a cura di Alessandra La Marca e Antonio Marzano





Collana SIRD

Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione

diretta da

PIETRO LUCISANO

Direttore

Pietro Lucisano

(Sapienza Università di Roma)

Comitato scientifico

Jean-Marie De Ketele *(Université Catholique de Lovanio)*

Vitaly Valdimirovic Rubtzov *(City University of Moscow)*

Maria Jose Martinez Segura *(University of Murcia)*

Achille M. Notti *(Università degli Studi di Salerno)*

Filippo Gomez Paloma *(Università degli Studi di Macerata)*

Luciano Galliani *(Università degli Studi di Padova)*

Loredana Perla *(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")*

Ettore Felisatti *(Università degli Studi di Padova)*

Giovanni Moretti *(Università degli Studi di Roma Tre)*

Alessandra La Marca *(Università degli Studi di Palermo)*

Marco Lazzari *(Università degli Studi di Bergamo)*

Roberto Trincherò *(Università degli Studi di Torino)*

Loretta Fabbri *(Università degli Studi di Siena)*

Ira Vannini *(Università degli Studi di Bologna)*

Antonio Marzano *(Università degli Studi di Salerno)*

Maria Luisa Iavarone *(Università degli Studi di Napoli "Parthenope")*

Giovanni Bonaiuti *(Università degli Studi di Cagliari)*

Maria Lucia Giovannini *(Università degli Studi di Bologna)*

Valentina Grion *(Università degli Studi di Padova)*

Elisabetta Nigris *(Università degli Studi di Milano-Bicocca)*

Patrizia Magnoler *(Università degli Studi di Macerata)*

Massimo Margottini *(Università degli Studi di Roma Tre)*

Comitato di Redazione

Rosa Vegliante *(Università degli Studi di Salerno)*

Cristiana De Santis *(Sapienza Università di Roma)*

Dania Malerba *(Sapienza Università di Roma)*

Arianna Lodovica Morini *(Università degli Studi Roma Tre)*

Marta De Angelis *(Università degli Studi del Molise)*

Emanuela Botta *(Sapienza Università di Roma)*

Collana soggetta a peer review

Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle *Soft Skills*

Atti del convegno Nazionale SIRD
Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022



ISBN volume 978-88-6760-985-7
ISSN collana 2612-4971
FINITO DI STAMPARE NOVEMBRE 2022



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

Presentazione di <i>Pietro Lucisano</i>	15
Introduzione: Innovazione didattica e ricerca: il contributo di Giuseppe Zanniello di <i>Alessandra La Marca</i>	19
Ricerca didattica ed esperienza in G. Zanniello di <i>Cosimo Laneve</i>	27
Formare i docenti Universitari alla didattica e alla valutazione di <i>Cristina Coggi e Federica Emanuel</i>	45
Competenze interculturali nella scuola multicolore e multiculturale di <i>Agostino Portera</i>	77

Sessione 1: Competenze digitali e communities

1. Qualità e modalità di gestione della didattica a distanza nel periodo di pandemia da Covid-19: uno studio follow up condotto con le scuole <i>Quality and management methods of distance learning in the Covid-19 pandemic period: a follow-up study conducted with schools</i> Davide Capperucci	91
2. Un sistema automatizzato di feedback personalizzato per il supporto nei processi di formazione: il modello COFACTOR <i>An automated customized feedback system to support training processes: the COFACTOR model</i> Antonio Marzano, Marta De Angelis	103
3. Communities per lo sviluppo delle 4Cs dei futuri insegnanti <i>Communities for enhancing 4Cs of future teachers</i> Elif Gulbay, Federica Martino	113
4. La gestione del sovraccarico cognitivo nella scuola primaria <i>The management of cognitive overload in primary school</i> Sergio Miranda, Rosa Vegliante. Carole Montefusco	126
5. Sviluppo della Sagghezza e Cittadinanza Digitale <i>Wisdom Development e Digital Citizenship</i> Alessandra La Marca, Ylenia Falzone	138

6. eTwinning per i futuri insegnanti: una metodologia formativa per lo sviluppo delle soft skills degli studenti di Scienze della Formazione Primaria | *eTwinning for future teachers: a training methodology for the development of soft skills of students of Primary Education* 153
Marika Calenda, Marzia Luzzini, Luciana Soldo
7. Sperimentare la valutazione tra pari in contesto universitario: uno studio pilota con futuri insegnanti in formazione | *Implementing peer assessment in a university context: a pilot study with future teachers in training.* 167
Mara Valente
8. Le competenze digitali degli insegnanti per la promozione del benessere digitale in adolescenza: una ricerca nella provincia di Bologna | *Teachers' digital competences for promoting digital well-being in adolescence: a research in the province of Bologna* 180
Elena Pacetti, Alessandro Soriani
9. SELFIE for Teachers: autoriflessione sulla competenza digitale degli insegnanti | *SELFIE for Teachers: self-reflection on teachers' digital competence* 195
Elif Gulbay, Giorgia Rita De Franches
10. Apprendimento e tecnologie nelle percezioni degli studenti universitari | *Learning and technologies in the perceptions of university students* 206
Silvia Fioretti
11. L'uso di applicazioni e risorse in rete nel lavoro degli insegnanti di scuola primaria - prima, durante e dopo la DaD | *The use of online applications and resources in the work of primary school teachers before, during and after emergency remote teaching* 217
Andrea Zini
12. Sulle possibilità di trasformare le conoscenze digitale dei bambini in alfabetizzazione mediatica - Deliberazioni didattiche basate su uno studio qualitativo nelle scuole primarie dell'Alto Adige | *On opportunities for transforming children's technical Media skills into reflexive media literacy - Didactic Deliberations Based On A Qualitative Study in South Tyrolean Primary Schools* 233
Susanne Schumacher
13. Flessibilità cognitiva, adattabilità e nuove tecnologie | *Cognitive flexibility, adaptability and new technologies* 244
Flavia Santoianni, Alessandro Ciasullo, Liliana Silva
14. Project-based learning per promuovere soft e generic hard skill nel futuro insegnante di sostegno | *Project-based learning to promote soft and generic hard skills in future special needs teacher* 259
Iolanda Sara Iannotta, Concetta Ferrantino, Rosanna Tammaro
15. Formazione docenti: Digital Storytelling e competenze trasversali | *Teacher Education: Digital Storytelling and soft skills* 272
Oriana D'Anna

Sessione 2: Didattica universitaria e sviluppo delle soft skills

1. Il Metacognitive Awareness Inventory (MAI) come strumento per consolidare e sviluppare la consapevolezza metacognitiva degli studenti universitari | *The Metacognitive Awareness Inventory (MAI) as a tool to consolidate and develop university students' metacognitive awareness* 285
Giovanni Moretti, Arianna Morini, Alessia Gargano
2. Dipendenza da smartphone e risultati universitari: c'è una connessione? Alcuni spunti di riflessione per la didattica e primi dati da uno studio esplorativo | *Smartphone addiction and university achievements: is there a connection? Some food for thought for teaching and first data from an exploratory study* 298
Daniele Agostini, Corrado Petrucco
3. Il Transformative Learning nei futuri insegnanti di sostegno: un'indagine in laboratorio | *Transformative Learning in future support teachers: a laboratory survey* 309
Cristina Giorgia Maria Pia Pinello, Martina Albanese
4. Guardare fuori dall'aula. Ricerca e innovazione didattica in ambito universitario | *Look outside the classroom. Research and didactic innovation in the university field* 324
Ada Manfreda
5. Lo sviluppo delle soft skills nell'alta formazione: modelli e strategie per una didattica performante | *The development of soft skills in higher education: models and strategies for performance teaching* 336
Martina Rossi, Guendalina Peconio, Pierpaolo Limone
6. Service Learning: una ricerca all'Università | *Service Learning: a research at the University* 347
Alessandra La Marca, Federica Martino
7. Promuovere le competenze digitali negli insegnanti in formazione. Alcuni risultati del MOOC "Digital Storytelling" | *Promoting digital skills within in-training teachers. Some results from the "Digital Storytelling" MOOC* 367
Maria Rosaria Re
8. Narrare humanum est - Percorsi Open badge di narrazione per l'ambito educativo e formativo | *Open Badge Narration Pathways for Education and Training* 378
Emiliane Rubat du Mérac, Matteo Corbucci
9. I laboratori di scrittura come risorsa per potenziare le abilità critiche e relazionali degli studenti: uno studio in ambito universitario | *Writing workshops as a resource to enhance students' critical and relational skills: a study in the academic context* 391
Arianna Giuliani, Nazarena Patrizi
10. Didattica per la trasversalità. Strategie didattiche e sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente | *Didactic Strategies and Key competences for Lifelong Learning* 402
Gabriele Greggì, Paola Alessia Lampugnani, Michele Masini, Tommaso Piccinno, Fabrizio Bracco

11. Le Università del presente: modelli ibridi e competenze trasversali | *Universities of the present: hybrid models and soft skills* 416
Marco di Furia, Francesca Finestrone, Alessio Scarinci, Giusi Antonia Toto
12. Il Summarizing Test U per la valutazione delle capacità di rielaborazione e comprensione del testo nei futuri insegnanti di sostegno | *The Summarizing Test U for the assessment of text editing and comprehension skills of future support teachers* 431
Leonarda Longo, Ylenia Falzone
13. Prospettiva temporale e processi di apprendimento nella didattica universitaria. Uno studio trasversale | *Time perspective and learning process in university teaching. A cross-sectional study* 444
Raffaella C. Strongoli, Valeria Di Martino
14. Ripensare le mappe argomentative nei nuovi contesti multimodali: una revisione narrativa della letteratura | *Rethinking argumentative maps in new multimodal contexts: a narrative review of literature* 458
Francesca Crudele, Juliana Raffaghelli
15. Vissuti di futuri maestri in tempo pandemico, fra realtà e aspettative | *Lived experiences of Future Teachers in the Pandemic Time, between Reality and Expectations* 472
Maria Vinciguerra, Simona Pizzimenti, Jessica Pasca
16. La ricerca sul campo prima, durante e dopo l'emergenza: le soft skills di insegnanti e ricercatori | *Field research before, during and after the emergency: the soft skills of teachers and researchers* 483
Federica Baroni, Ilaria Folci

Sessione 3: Inclusione

1. L'educazione al genere: co-costruire un'indagine sul punto di vista di docenti di scuola primaria | *Gender education: co-constructing a survey on the point of view of primary school teachers* 495
Sara Marini
2. Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno e soft skills: quale ruolo per lo sviluppo professionale degli insegnanti? | *Specialisation Course for Support teachers and Soft Skills: what role for teachers' professional development?* 506
Elisa Farina, Alessia Cinotti, Franco Passalacqua
3. I patti educativi tra scuole, famiglie e territori: la percezione dei docenti su fattori e pratiche nelle strategie di inclusione | *Educational partnerships between Schools, Families, and Communities: Teachers' perceptions about factors and practices in inclusion strategies* 519
Silvia Ferrante, Guido Benvenuto, Irene Stanzione
4. Response to Intervention: un modello di intervento per l'inclusione che sviluppa le Soft skills degli insegnanti. Una ricerca nazionale nella scuola dell'infanzia | *Response to Intervention: an intervention model for inclusion*

- that develops the teachers soft skills. A national research in kindergarten* 531
Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti, Filippo Sapuppo, Marina Chiaro
5. *Soft skills degli insegnanti e sviluppo della comprensione del testo. Una ricerca quasi sperimentale in classi con BES | Teachers' soft skills and reading comprehension. A quasi-experimental study in classes including students with special educational needs* 545
Marianna Traversetti, Amalia Lavinia Rizzo, Marta Pellegrini
6. *Empatia inclusa. Progetto di ricerca-formazione per l'innovazione educativo-didattica in ottica inclusiva | Empathy included. Research-training project for educational-didactic innovation from an inclusive perspective* 558
Gabriella D'Aprile, Giambattista Bufalino, Giovanni Savia, Cristina Trovato, Daniela Torrisi
7. *Le percezioni dei futuri insegnanti di sostegno di scuola secondaria di primo e secondo grado nei confronti della disabilità e dell'inclusione: un'indagine nel tirocinio indiretto all'Università di Palermo | Future secondary school support teachers' perceptions about disability and inclusion: a survey in the indirect internship at the University of Palermo* 568
Leonarda Longo, Dorotea Rita Di Carlo
8. *Progettazione del PEI e sviluppo delle Soft Skills | The design of the IEP and the development of Soft Skills* 582
Marianna Piccioli
9. *L'Adapted Physical Education e l'inclusione | Adapted Physical Education and inclusion* 594
Gabriella Ferrara
10. *Universal Design for Learning come cornice per l'insegnamento inclusivo. Un'indagine esplorativa tra i futuri docenti di sostegno | Universal Design for Learning as a framework for inclusive teaching. An exploratory survey among future support teachers* 606
Maria Moscato, Francesca Pedone
11. *"Das sind wir!". La narrazione come pratica di incontro dialogico, con me e l'altro | «Das sind wir!». Storytelling as a practice of dialogical encounter, with me and the other* 621
Francesca Berti

Sessione 4: Valutazione

1. *Promuovere consapevolezza per favorire il cambiamento: una ricerca empirica sulle concezioni valutative dei futuri insegnanti di scuola secondaria | Promoting awareness to foster change: empirical research on prospective secondary school teachers' conceptions of assessment* 633
Andrea Ciani, Alessandra Rosa
2. *Quali competenze trasversali per i professionisti dell'educazione? | What soft skills for education professionals* 647
Concetta Ferrantino, Iolanda Sara Iannotta, Rosanna Tammaro

3. La promozione delle soft skills fra riflessività e autovalutazione nel processo di apprendimento. Uno studio esplorativo all'interno di un percorso di formazione all'imprenditorialità | *The promotion of soft skills between reflexivity and self-assessment in the learning process. An exploratory study inside an entrepreneurship training course* 658
Aurora Ricci, Elena Luppi
4. L'insegnamento della competenza finanziaria attraverso il cooperative learning in una scuola primaria: uno studio esplorativo basato su evidenze | *Teaching a financial competence through cooperative learning in a primary school: an explorative and evidence-based study* 673
Daniele Morselli, Giovanna Andreotti
5. Le declinazioni pratico-operative della valutazione nella scuola primaria | *The practical-operative aspects of assessment in primary school* 685
Rosa Vegliante, Sergio Miranda, Maria Grazia Santonicola
6. Quale valutazione? Una ricerca su pratiche e percezioni valutative dei docenti universitari italiani attraverso l'analisi dei Syllabi | *Which Assessment? Research on Italian university lecturers' assessment practices and perceptions through the analysis of Syllabi* 697
Beatrice Doria, Valentina Grior
7. Il feedback collettivo per promuovere competenze comunicativo-relazionali in un programma di e-learning sulla valutazione scolastica | *Collective feedback to promote communication and interpersonal skills in an e-learning program on school evaluation* 710
Sara Romiti, Francesco Fabbro, Eleonora Mattarelli
8. Valutare la comprensione del testo attraverso l'osservazione dell'interazione durante il lavoro a coppie | *Evaluating text comprehension through observation of interaction during working in pairs* 722
Agnese Vezzani
9. La valutazione come problema. La scuola primaria e la sfida del cambiamento | *Assessment as a problem. Primary school and the challenge of change* 734
Andrea Pintus, Lucia Scipione, Chiara Bertolini, Agnese Vezzani
10. Buone pratiche e strumenti di analisi per l'apprendimento, l'insegnamento e l'inclusione | *Best practices and tools of analysis for learning, teaching & inclusion* 747
Giuseppa Compagno, Lucia Maniscalco, Sabrina Salemi
11. Innovazione della scuola e soft skills, il punto di vista dei Dirigenti scolastici | *School innovation and soft skills, the School leaders' point of view* 759
Francesca Storai, Paola Nencioni, Valentina Toci
12. Disposizioni interiori, dispositivi valutativi e azione educativa | *Internal disposition, assessment dispositives, and educational action* 774
Vincenzo Bonazza, Andrea Giacomantonio
13. Sviluppo di una cultura collaborativa e soft skills | *Collaborative culture development and soft skills* 789
Ilaria Salvadori
14. La formazione dei docenti alla valutazione di variabili contestuali (clima di classe) e individuali (livelli di resilienza) per lo sviluppo delle compe-

tenze socio-emotive e di apprendimento dei discenti | *Teacher Training in the Assessment of Some Contextual and Individual Variables (Classroom Climate- Resilience Levels) for the Development of Learners' Socio-emotional and Learning Skills*

Valeria Biasi, Giusi Castellana, Conny De Vincenzo

803

Sessione 5: Orientamento

1. L'impatto dell'e-Service-Learning sulle soft skills e sull'orientamento in adolescenza all'interno dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento | *The role of the e-Service-Learning on soft skills and orientation in adolescence within the Transversal Competence and Orientation Pathways in high school* 817
Irene Culcasi, Claudia Russo, Maria Cinque
2. La scelta di effettuare interventi sulle strategie di apprendimento nell'orientamento universitario in itinere. L'elaborazione dei risultati di un intervento innovativo nell'ateneo bolognese | *The decision to carry out interventions on learning strategies in ongoing university guidance. The results elaboration of an innovative intervention at the University of Bologna.* 831
Massimo Marcuccio
3. Il ruolo delle soft skills per favorire il successo formativo nei percorsi di inserimento al lavoro: una indagine esplorativa | *The role of soft skills to foster educational success in job placement path: an exploratory survey* 853
Federica De Carlo
4. Promuovere le character skills per la transizione scuola-università: una ricerca-intervento internazionale | *Promoting character skills for the school-university transition: an international research-intervention* 867
Alessandro di Vita
5. Il PCTO come esperienza di promozione delle soft skills: il punto di vista di studenti e docenti | *PCTO as an educational experience to promote soft skills: the voice of students and teachers* 879
Franco Passalacqua, Michele Flammia, Patrizia Paciletti
6. Appunti sull'orientamento giovanile. A partire dalla pedagogia di Romano Guardini | *Notes about Youth Orientation. Starting from Romano Guardini's Pedagogy* 891
Simona Pizzimenti
7. Le competenze dell'insegnante di storia nella scuola primaria tra passato, presente e futuro | *The skills of the history teacher in primary school between past, present and future* 901
Livia Romano
8. Uno studio esplorativo sulle percezioni del contesto lavorativo e aspetti di professionalità degli insegnanti. | *An exploratory study of teachers' perceptions of work context and aspects of professionalism* 910
Emanuela Botta, Irene Stanzione
9. Lo sviluppo delle soft skills dei tutor all'università: bisogni e pratiche for-

- mative | *The development of tutors' soft skills at university: training needs and practices* 922
Roberta Bonelli, Angelica Bonin, Lorenza Da Re
10. Dall'orientamento transitorio all'orientamento generativo: una sfida educativa interculturale | *From the transitory guidance to the generative guidance: an intercultural educational challenge* 938
Fabio Alba
11. Aldo Visalberghi e la formazione dei maestri elementari: attualità di una proposta pedagogico-didattica | *Aldo Visalberghi and the training of elementary teachers: topicality of a pedagogical-didactic proposal* 947
Jessica Pasca
12. Il ruolo delle scuole nell'orientamento scolastico: il responsabile per l'orientamento in uscita | *The role of schools in school orientation: the person in charge of outgoing orientation* 956
Marta Cecalupo

Sessione 6: Pratiche didattiche tra riflessione e narrazione

1. I paradigmi scientifici della ricerca didattica | *Scientific paradigms of didactic research* 971
Giuseppe Zanniello
2. Il video per lo sviluppo delle competenze riflessive dei docenti | *The video for the development of teachers' reflective skills* 982
Paola Cortiana
3. Imparare a imparare tra metodi e soft skills. Un'indagine su pratiche didattiche | *Learning to Learn between methods and soft skills. Survey on teaching practices* 997
Lucia Scipione
4. EdenMed: innovazione sostenibile. Il modello Inquiry based Learning in educazione | *EdenMed: sustainable innovation. The Inquiry based Learning model in education* 1010
Lucia Maniscalco, Giuseppa Cappuccio
5. La discussione come strategia didattica: rappresentazioni, usi e finalità degli insegnanti | *Discussion as a teaching strategy: teachers' representations, practices and goals* 1022
Claudia Fredella, Serena Goracci, Paola Perucchini, Patrizia Sposetti, Giordana Spuznar, Luisa Zecca
6. Progettare la didattica attraverso la proposta della metodologia IDeAL: le parole dei docenti sul percorso di ricerca-formazione | *Didactic design with the IDeAL methodology: voices from the field on research in action from a training of in-service teachers* 1032
Jessica Niewint-Gori, Massimiliano Naldini, Sara Mori
7. Una settimana al museo: un percorso di ricerca-formazione tra scuola primaria e museo | *A week in the museum: a research-training combining primary school and museum* 1046
Laura Landi

8. La Philosophy for Children and Community come pratica didattica e sostegno educativo alla genitorialità | *Philosophy for Children and Community as teaching practice and educational parent training* 1059
Maria Vinciguerra
9. Il fantastico nelle narrazioni contemporanee per ragazzi. Un'ipotesi di lavoro a scuola | *The fantastic in contemporary narrations for young people. A working hypothesis in school* 1069
Monica Bertolo
10. Una lezione in aula per l'Educazione alla cittadinanza globale. Uno studio esplorativo-descrittivo in Italia e in Australia | *Global citizenship education in the classroom. An exploratory research in Italy and Australia* 1081
Federica Caccioppola
11. Immaginazione, apprendimento e didattica: fondamenti e sviluppi di Imaginative Education | *Imagination, learning and education: foundations and developments of Imaginative Education* 1095
Alessandro Gelmi
12. Picturebooks e narrazione nella scuola dell'infanzia: un'esperienza formativa con i futuri docenti di sostegno | *Picturebooks and storytelling in Kindergarten: an educational experience with future support teachers* 1111
Silvana Nicolosi
13. Sviluppo di competenze socio-emotive nella scuola post Covid: un'esperienza per docenti e studenti | *Development of socio-emotional skills in post-Covid school: an experience for teachers and students* 1121
Daniela Canfarotta
14. L'imparare a imparare nelle parole delle insegnanti della scuola dell'infanzia | *Learning to learn in the words of preschool teachers* 1136
Annamaria Gentile
15. Play4STEM - il gioco come dispositivo metodologico-didattico per promuovere le STEM e ridurre gli stereotipi di genere: primi risultati di un'esperienza | *Play4STEM: playing as a methodological/learning device to promote STEM and fight gender stereotypes – preliminary results of a case study* 1148
Chiara Bertolini, Mariangela Scarpini
16. Relazione scuola-famiglia: un'indagine sulle modalità comunicative e partecipative delle famiglie non autoctone | *School-family relationship: a survey on the communicative and participatory methods of non-indigenous families* 1163
Martina Albanese
17. Formare gli insegnanti alla discussione in classe: il Discussion Study | *Training teachers in classroom discussions: the Discussion Study* 1177
Chiara Bertolini, Andrea Zini, Laura Landi, Silvia Funghi

Presentazione

Pietro Lucisano

Questo volume riporta i contributi dei colleghi che hanno partecipato al Convegno promosso dalla SIRD assieme all'Università di Palermo sul tema del rapporto tra ricerca didattica e formazione degli insegnanti.

Si tratta di un volume che testimonia il grande lavoro che i colleghi della SIRD assieme alle associazioni degli insegnanti e alle scuole stanno portando avanti in una realtà complessa in cui la formazione professionale degli insegnanti non è ancora riuscita ad affermarsi come una esigenza a cui fornire una risposta strutturata, una risposta di sistema. Rimane sul sistema formativo italiano l'ipoteca del pensiero gentiliano che supposeva condizione necessaria e sufficiente per l'insegnamento la competenza disciplinare, ipoteca che ha portato i governi che si sono succeduti nel paese a sottovalutare l'importanza di predisporre un sistema di formazione iniziale, di reclutamento e un sistema di formazione in servizio degli insegnanti adeguato alle necessità del Paese.

Il convegno di Palermo è stato realizzato anche con l'intenzione di riconoscere il ruolo che il prof. Zanniello, che in quest'occasione ha avuto il conferimento del ruolo di professore emerito per il ruolo svolto all'interno della nostra comunità scientifica come ricercatore e come persona. Sul ruolo di ricercatore si soffermano alcuni dei contributi della parte introduttiva del presente volume. Pino Zanniello, infatti con il suo lavoro ha costantemente messo a fuoco la dimensione educativa della attività di insegnamento che non può e non deve essere ridotta alla trasmissione di nozioni. Zanniello nella sua attività di ricerca

e nei suoi rapporti con i colleghi ha costantemente tenuto fermo quell'atteggiamento di ascolto e di rispetto che proponeva come chiave per una didattica personalizzata. Ascolto e rispetto assieme alla ricerca di una unità capace di superare le divergenze confessionali e ideologiche nella prospettiva di un bene comune della comunità scientifica e del ruolo che una comunità scientifica capace di confronto ma anche di unità sulle tematiche più rilevanti può portare alla scuola, ai bambini e ai giovani e alle loro famiglie.

Qualche tempo fa mentre iniziava il lavoro di progettazione del percorso di formazione iniziale degli insegnanti che è concluso nella fase normativa proprio durante il nostro convegno con un documento che si discosta in parte dalle indicazioni che le società scientifiche di area pedagogica avevano fornito ai due ministri, Pino mi aveva inviato due cartelle con le sue riflessioni come contributo al lavoro del direttivo SIRD. Il testo ripercorreva in sintesi la vicenda degli interventi sulla formazione iniziale degli insegnanti, sottolineando l'importanza dell'esperienza del corso di Scienze della formazione primaria e il vuoto che ha seguito la disattivazione delle SSIS. Vorrei lasciare le ultime righe di questa presentazione alla sintesi che Zanniello proponeva e che ritengo possa essere un riferimento utile per ricontestualizzare i diversi contributi di ricerca proposti in questo convegno.

I punti più significativi delle proposte finora formulate da vari organismi rappresentativi della scuola e dell'università si possono così riassumere.

Innanzitutto, prima di progettare la formazione dei docenti occorre stabilire quali competenze essi dovranno acquisire. Le competenze dell'insegnante sono di due tipi: disciplinari e professionali. L'accertamento delle competenze disciplinari specifiche per la classe di insegnamento scelto dal corsista deve avvenire durante le prove di ammissione al corso perché è condizione indispensabile per imparare ad insegnare, la conoscenza approfondita dei saperi che si intendono proporre agli alunni. Le competenze professionali che dovrebbe acquisire l'aspirante docente, al termine di un percorso formativo post-universitario che abiliti all'insegnamento nella scuola secondaria, dovrebbero essere di tipo: pedagogico,

psicologico, didattico-generale, didattico-disciplinare, valutativo, organizzativo-scolastico e relazionale.

Il percorso di specializzazione universitaria deve essere costituito da almeno sessanta crediti formativi articolati in insegnamenti, laboratori e tirocinio. Il modello formativo auspicato prevede l'integrazione di teoria e prassi, vale a dire l'alternanza di lezioni teoriche su come si dovrebbe insegnare con esperienze di insegnamento, seguite dalla riflessione su di esse, per poi ritornare a rialimentare la teoria, in un processo circolare. Nei laboratori, i corsisti dovrebbero poter simulare le attività didattiche da svolgere a scuola ed imparare ad autovalutarsi. Il tirocinio, svolto all'interno delle classi con la guida di un insegnante tutor in servizio a scuola, dovrebbe essere preceduto e seguito ogni volta dalla riflessione personale. La collaborazione tra Scuola e Università si dovrebbe concretizzare nella progettazione, condivisa dai docenti della scuola e dell'università, delle attività per l'acquisizione delle conoscenze, delle abilità e delle competenze professionali; i corsi di lezioni, le sessioni di laboratorio e le attività di tirocinio dovrebbero procedere insieme per garantire le opportune interazioni fra teoria, pratica e teoria.

Come condizione indispensabile per realizzare quanto è stato appena esposto, deve essere assicurata la disponibilità di un congruo numero di insegnanti in semiesonero dall'insegnamento, opportunamente selezionati, i quali siano in grado di guidare gli specializzandi durante il tirocinio e nei laboratori didattici. Questi insegnanti tutor, con la supervisione dei docenti universitari, dovranno orientare le azioni degli insegnanti che accolgono i tirocinanti nelle loro classi.

Un'ultima considerazione, frutto dell'esperienza personale, riguarda la selezione iniziale dei candidati all'iscrizione al corso di specializzazione abilitante all'insegnamento nella scuola secondaria. Si dovrebbe accertare il possesso delle conoscenze disciplinari necessarie per il conseguimento degli obiettivi di apprendimento indi-

spensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze previsti per gli alunni al termine dell'ultima classe di un particolare tipo di scuola secondaria, secondo le Indicazioni nazionali emanate dal MIUR tra il 2012 e il 2018, per gli insegnamenti rientranti nelle classi di concorso (cfr. DM 259/2017) per le quali il candidato vuole conseguire l'abilitazione professionale di insegnante. Non avrebbe senso infatti investire risorse per formare all'insegnamento scolastico dei laureati che non conoscono bene i contenuti delle materie che dovrebbero insegnare ai preadolescenti e agli adolescenti. I programmi dei test a scelta multipla, delle prove scritte e dei colloqui orali dovrebbero rispecchiare i contenuti delle indicazioni ministeriali emanate per la scuola secondaria di primo grado e per i diversi tipi di liceo, di istituti professionali e di istituti tecnici. Pur essendo auspicabile, non è possibile ipotizzare una verifica di eventuali inidoneità all'insegnamento scolastico, per una serie di motivi radicati in abitudini inveterate che si riscontrano nell'attuale contesto socio-culturale.

Introduzione

Innovazione didattica e ricerca: il contributo di Giuseppe Zanniello

Alessandra La Marca, Università degli Studi di Palermo

In occasione del conferimento del titolo di Emerito al prof. Giuseppe Zanniello la SIRD ha organizzato un convegno rivolto in primo luogo ai ricercatori di area didattica e pedagogica e sarà aperto alla partecipazione di insegnanti finalizzato ad una riflessione sul contributo della ricerca didattica ed educativa alla formazione dei docenti con particolare riferimento allo sviluppo delle Soft Skills.

Il Convegno che la SIRD e l'Università di Palermo hanno promosso in onore di G. Zanniello ha dato l'occasione di confrontare le ricerche svolte dai soci SIRD in ambito nazionale e internazionale.

Il programma ha previsto tra le altre le relazioni di Cosimo Laneve dell'Università degli Studi di Bari, *Ricerca didattica ed esperienza in G. Zanniello*, di Cristina Coggi dell'Università degli Studi di Torino *Formare docenti universitari alla didattica e alla valutazione*, di Agostino Portera dell'Università degli Studi di Verona *Competenze interculturali nella formazione insegnanti per la scuola multicolore e multiculturale* e sei sessioni tematiche: Competenze digitali e communities, Didattica universitaria e sviluppo delle soft skills, Inclusione, Valutazione, Orientamento e Pratiche didattiche tra riflessione e narrazione.

Questi temi sono stati scelti tenendo conto della produzione scientifica e dell'attività di ricerca di Zanniello in campo didattico e metodologico-sperimentale, svolta nell'arco di cinquanta anni.

La collaborazione degli insegnanti nella ricerca didattica non può consistere solo nel fatto che essi offrono ai ricercatori professionisti degli esempi di prestazioni degli alunni o dei protocolli di «pratiche educative» da analizzare. Lunghe e complesse ricerche non migliorano la

prassi educativa vigente nelle scuole quando gli insegnanti sono considerati dai ricercatori professionisti come semplici fruitori dei risultati delle loro ricerche, che sono pubblicate a distanza di tempo dalla loro conclusione, che solo pochi insegnanti leggono e, di questi, pochissimi cercano di mettere in pratica quanto letto.

Quando invece gli insegnanti sono coinvolti fin dal momento della formulazione del problema da un ricercatore, che si pone in un rapporto paritario con loro, e se essi avvertono la significatività del problema da lui prospettato, allora partecipano attivamente alla ricerca delle possibili soluzioni del problema, imparano nuovi metodi e tecniche didattiche, modificano positivamente la loro relazione con gli alunni, diventano i naturali diffusori della nuova prassi didattica tra i colleghi, i quali attribuiscono più credito alla loro esperienza che non a un libro o a un conferenziere.

Una volta intercettato un bisogno reale degli insegnanti in un dato momento e in una particolare circostanza, Zanniello è intervenuto per discutere con loro un costrutto teorico, e metterli in grado di collaborare nella formulazione delle ipotesi, nella messa a fuoco degli obiettivi, nella costruzione di sequenze didattiche coerenti con i costrutti teorici proposti, nell'attuazione in classe di quanto progettato insieme al ricercatore, nella valutazione dell'efficacia educativa degli interventi realizzati, nella disseminazione dei risultati tra i colleghi.

Secondo Zanniello, la sperimentazione scolastica deve essere, nello stesso tempo, scientificamente valida e funzionalmente adeguata alle esigenze della scuola. Non è la scuola che deve rientrare in uno dei modelli elaborati da chi fa ricerca – ricordando che il metodo sperimentale applicato alla ricerca in campo scolastico è stato mutuato, con gli opportuni adattamenti, dalla ricerca svolta in laboratorio dagli studiosi della realtà fisica –, ma è il ricercatore a dover costruire un disegno adeguato alla peculiarità del tema educativo studiato in «ambiente naturale».

Il pedagogo napoletano raccomanda particolarmente di precisare le condizioni minime necessarie affinché un particolare metodo di insegnamento, positivamente sperimentato, possa risultare altrettanto efficace in un contesto diverso da quello in cui era stata condotta la sperimentazione, lui stesso ne ha dato l'esempio.

La personalizzazione educativa e didattica rappresenta una delle espressioni più ricorrenti e dense di significato che ritroviamo negli scritti di Zanniello che ha approfonditamente analizzato il significato

che il termine ha assunto nelle varie correnti pedagogiche, con specifici riferimenti all'attività scolastica e ai contesti istituzionali e legislativi.

Dopo venti anni di studi e dibattiti sull'individualizzazione e la personalizzazione nella scuola italiana si è fatta maggiore chiarezza sulla personalizzazione della didattica, al punto che oggi si può affermare con sufficiente certezza e ampio consenso che un docente pratica una didattica personalizzata se, con specifiche azioni coltiva in ogni alunno sia le sue caratteristiche uniche e originali sia la sua capacità di relazione e di collaborazione in un progetto condiviso; se nella sua classe prevede sia obiettivi educativi comuni che tutti gli alunni devono raggiungere sia obiettivi educativi individuali per diversi gruppi di alunni o per un solo alunno; se fa svolgere agli alunni sia attività di apprendimento in gruppo sia lavori individuali; se promuove con azioni specifiche l'iniziativa e l'autonomia di ogni singolo alunno nella costruzione del proprio sapere; se nella valutazione valorizza gli aspetti positivi di ogni alunno e lo incoraggia a individuare azioni di miglioramento personale.

L'educazione personalizzata non si riduce ad un metodo di insegnamento, ma è una reale teoria educativa con esigenze pratiche il cui fondamento è costituito dal concetto di persona e può essere considerata una formazione aperta o integratrice, perché permette di comprendere tutte le manifestazioni della realtà per inserirle nella vita dell'alunno e nel processo della sua formazione. Nelle sperimentazioni realizzate negli istituti scolastici Zanniello ha cercato di coniugare la flessibilità con la rigosità dei piani di esperimento. Nelle sue ricerche sul campo, prendendo ispirazione dai vari piani di esperimento elaborati a partire dal libro di McCall, *How To Experiment in Education* pubblicato a New York nel 1923, cerca sempre di costruire di volta in volta dei disegni che tengono conto della grande «mobilità» della vita scolastica, che consentono di descrivere la situazione iniziale del gruppo sperimentale e la sua evoluzione, che descrivono le diverse sequenze dell'attività didattica complessiva, che consentono di variare le successive sequenze didattiche, inizialmente ipotizzate, in base alle reazioni del gruppo alla fine della sequenza precedente.

Zanniello ha fatto presente che nelle ricerche scolastiche spesso c'è l'esigenza di disporre di risultati parziali. Inoltre, nelle ricerche che si propongono di migliorare significativamente la prassi scolastica mediante delle azioni educative innovative, le ipotesi sono complesse e

anche quando i risultati finali sono buoni, ciò non implica che tutto abbia funzionato perfettamente e quindi possa essere riproposto. Da un lato è difficile immaginare che un'ipotesi generale, che solitamente è articolata in ipotesi particolari, regga o cada nella sua globalità, che non ci sia nulla da variare; ma d'altro lato occorre capire quali elementi sarebbero da cambiare, ritoccare, riformulare o assumere nella loro interezza.

Zanniello ha avvertito l'esigenza di piani di ricerca flessibili, che traggano i dati dall'osservazione e dalla valutazione dei processi attivati con la sperimentazione, piani che consentano un aggiustamento continuo, sempre in senso formativo, della progettazione e che, nello stesso tempo, riescano a concludere l'attività didattica innovativa che sia adeguata alle esigenze formative degli alunni.

Al termine di una ricerca articolata in fasi e sequenze si può dire che un certo intervento educativo, svolto in un determinato periodo e rientrante in un piano complessivo generale, produce effetti positivi se ci sono alcune premesse e un contesto particolare e se si tengono sotto controllo le variabili che possono potenziare o indebolire gli effetti dell'intervento stesso.

Il gruppo di ricerca deve avere delle ipotesi iniziali; ma, alla fine, ciò che conta per il reale miglioramento della scuola è la descrizione degli effetti positivi riscontrati negli alunni al termine dei singoli interventi in cui si articola il progetto sperimentale: si deve dire qual era la situazione iniziale degli alunni, in quale contesto scolastico si è operato, quali eventi inizialmente non previsti hanno influito sui risultati. Se da una parte così ci si limita nell'ampiezza dei risultati, dall'altra si mettono a disposizione di tutti coloro che operano in situazioni simili a quella descritta dal ricercatore, dei risultati particolari che consistono nella descrizione di singole attività che hanno dato risultati positivi con un certo tipo di alunni, in un contesto scolastico ben definito e con strumenti appropriati.

Zanniello ha più volte sottolineato come alcune correlazioni sono ipotizzabili già nella fase di progettazione di una ricerca, mentre altre si scoprono in corso d'opera.

La ricerca didattica di tipo *osservativo* si basa sulla fiducia nella capacità della mente umana di passare dall'"osservato" al "non osservato", vale a dire di effettuare un'inferenza induttiva. Il ragionamento induttivo presuppone che il campione di una realtà educativa esaminato dal ricercatore sia rappresentativo, con un certo grado di affidabilità,

di tutte le situazioni in cui si manifestano quei particolari eventi educativi.

L'introduzione in un contesto dato, di una o più variabili ipotizzate come capaci di migliorare la qualità dell'istruzione costituisce un secondo modo di fare ricerca didattica, la *sperimentazione*. Si formulano ipotesi causali, la cui verifica richiede un impianto di ricerca più sofisticato di quello usato per la verifica delle ipotesi correlazionali mediante l'osservazione sistematica. Quando si fa ricerca sperimentale in campo didattico non si ha la pretesa di effettuare una generalizzazione dei risultati ottenuti, ma ci si accontenta di affermare che in situazioni analoghe a quella in cui è stata condotta la ricerca si otterranno dei risultati simili. Chi fa ricerca didattica avverte l'esigenza di esplicitare onestamente qual è il suo quadro teorico di partenza, per poterlo poi modificare o confermare alla luce dei risultati dell'indagine empirica condotta; rimane però il dubbio se tutti i ricercatori riescano effettivamente ad autocontrollarsi.

Zanniello ha sempre ricordato a tutti che nella ricerca didattica si dovrebbe partire dalla rilevazione obiettiva delle pratiche didattiche per poi giungere a ricavare alcune costanti, dei principi orientativi per l'azione attraverso l'analisi delle correlazioni tra le variabili relative agli insegnanti, agli alunni e al contesto in cui si svolgono i processi di insegnamento-apprendimento.

Le pratiche di insegnamento raccolte possono costituire un punto di partenza per il lavoro degli insegnanti che agiscono in contesti educativi che presentano notevoli somiglianze con quelli descritti dai loro colleghi che hanno partecipato ad una specifica ricerca.

I risultati emersi dall'analisi delle pratiche possono essere oggetto di ulteriore riflessione con i docenti per progettare interventi mirati di supporto agli insegnanti nella loro attività didattica secondo una metodologia di "training on the job" si tratta di interventi formativi capaci di incidere sui comportamenti professionali mediante un progressivo rinforzo delle loro competenze pedagogiche e didattiche.

È chiaro, da quanto è stato appena detto, che chi innova, sperimenta e intende farlo radicalmente investendo contenuti, metodi, strutture, dovrà rifiutare i tipi di valutazione, più o meno impliciti nei vecchi modi di fare scuola, che lascia per adottare valutazioni adatte a cogliere i frutti delle sue innovazioni escogitando quindi modalità valutative anche nuove.

Il ricorso crescente alle tecnologie digitali nel contesto educativo ha

reso i modelli di apprendimento e il processo valutativo ad essi legato, più ricchi di potenzialità. Il sapere erogato attraverso la rete ha travalicato i confini dell'aula e spinto i sistemi educativi europei ad adeguarsi e a raccogliere la sfida dell'innovazione, intensificando le attività di insegnamento apprendimento.

La spinta all'innovazione verso ambienti di apprendimento caratterizzati da un uso intensivo della tecnologia, determinato in maniera rilevante dalla crisi pandemica, rappresenta un obiettivo trasversale della professionalizzazione del docente, con una particolare declinazione sul versante pedagogico-didattico-valutativo quale questione strategica per lo sviluppo della formazione degli insegnanti.

Zanniello ha infatti lasciato all'università e alla scuola una notevole mole di studi finalizzati a far vedere come è possibile il miglioramento della valutazione scolastica pedagogicamente ispirata; teorie e pratiche didattiche che consentono di vedere le implicazioni scolastiche delle teorie dell'apprendimento più accreditate; strumenti per la conoscenza dell'alunno; prove diagnostiche e prove oggettive di profitto opportunamente validate.

Nell'ultimo ventennio, le ricerche sulla valutazione scolastica hanno ampliato continuamente il loro raggio di attenzione: dai risultati al processo e poi al contesto dell'apprendimento. Nell'ultimo decennio sono state esplicitate le ragioni della progettazione educativo-didattica per competenze, parallelamente si sono sviluppate le ricerche su come valutare le competenze e i loro traguardi intermedi: con indicatori, descrittori, rubriche, portfolio e bilanci delle competenze.

Zanniello, consapevole del fatto che anche la formazione universitaria non si esaurisce nell'insegnamento sistematico, ha ritenuto necessario riferirsi anche allo studio dei problemi, delle situazioni e dei casi, che possono contribuire a formare nei giovani universitari il criterio e la capacità di decisione come pure gli abiti che rendono efficace la vita, integrando nel percorso formativo una finalità comune a tutti gli atti educativi.

L'apprendimento personalizzato all'Università avviene sia all'interno di una relazione educativa personalizzata tra docente e studente, ma anche all'interno di relazioni proattive personalizzate tra gli studenti medesimi, in una situazione didattica nella quale il docente fa convergere la molteplicità e l'eterogeneità degli input presenti in aula verso processi sistematici e critici di apprendimento. In questa direzione, il docente coordina le dinamiche di relazione e di gruppo, attraverso

so una conoscenza scientifica ed esperienziale dei propri studenti, in vista dell'attivazione di processi di apprendimento motivati e liberanti. Pertanto, lo studente ha la possibilità di accogliere, in vista della sua crescita personale, non solamente gli interventi del docente o dei docenti, ma ogni forma di interazione tra studenti presente nell'ambiente universitario.

L'interesse della ricerca didattica, anche in ambito internazionale, converge sempre più sulla necessità di estendere la conoscenza dei fabbisogni formativi e professionali ad un'ampia gamma di competenze trasversali ritenute fondamentali per la crescita personale.

Dagli scritti di Zanniello si evince infine l'esigenza di un nuovo modello organizzativo dell'insegnamento, che trovi le sue fonti ispiratrici nei principi didattici suggeriti dalla ricerca e dal complesso scenario dei paradigmi scientifici di riferimento. Il dialogo e il confronto continuo tra i docenti delle diverse discipline darà spazio a nuove relazioni tra la didattica, la ricerca e la prassi quotidiana; si creeranno così le condizioni per l'attuazione di un nuovo modello didattico in cui l'apprendimento delle conoscenze e delle abilità specifiche si integrerà con l'acquisizione delle *soft skills* da parte degli studenti.

Ricerca didattica ed esperienza in Giuseppe Zanniello

Cosimo Laneve, Università di Bari

A me l'onore, peraltro gradito, di contribuire a festeggiare il professore Giuseppe Zanniello, collega e caro amico, in questo nostro Convegno SIRD, incentrato sul tema della Ricerca e della Formazione docente.

Tra le diverse tematiche di studio e di indagine, affrontate dal professore Zanniello, ho ritagliato il tema della *Ricerca* e – all'interno dei suoi diversi percorsi euristici (da *La sperimentazione*, 1998; al *La ricerca-azione in campo scolastico*, 2004; dal *Tipologia di ricerca didattica in Italia*, 2016-2018, in AA.VV., *Le società per la società*, 2020; al *La metodologia della ricerca didattica*, 2021) e dei molteplici camminamenti interdisciplinari (*L'orientamento educativo*; *La Valutazione formativa*, *il Sistema degli obiettivi educativi fondamentali*, *La Valorizzazione delle differenze di genere*) – ho scelto il segmento tematico dello stretto rapporto fra l'*esperienza* e la *ricerca*, nel quale sottolineo la rilevanza della funzione semantica della “e” congiunzione fra le due parole, ovvero il legame della *ricerca didattica* all'*esperienza*.

È il percorso scientifico segnato da Giuseppe Zanniello.

Stare, con *un* senso, nel mondo della ricerca educativa ha significato per lui:

- documentare le esperienze secondo criteri che garantiscano il rigore epistemologico dell'indagine sul campo;
- impegnarsi a elaborare teorie a partire soprattutto dall'esperienza, senza dimenticare i quadri di riferimento assunti;
- approntare contesti in cui mettere alla prova tali teorie;

- rimodulare la teoria ipotizzata, sulla base dei dati emersi, in modo tale che si possa fare da riferimento a ulteriori pratiche educativo-didattiche sempre più adeguate (Zanniello, 2021; 2016).

Si può ricondurre tutto questo percorso a un pensiero – e a un pensare – che si è costruito – in Zanniello – in un lungo arco di tempo, ricondurre, cioè, a un patrimonio tutto personale di idee e di convinzioni sul piano teologico, dottrinale, spirituale, culturale, politico, pedagogico, in una magistrale cornice teorica che contiene tre grandi quadri teoretici:

- quello pedagogico di Gino Corallo (1986/1987; 2005a; 2008; 2010a; 2012), nello specifico l’epistemologia pedagogica;
- quello metodologico-didattico di Luigi Calonghi (2014a), la sperimentazione classica e la ricerca-azione;
- e quello filosofico-formativo di Victor García Hoz (1985; 2002; 2005); oltre le tassonomie: verso la costruzione di un sistema di obiettivi fondamentali dell’educazione (SOFE).

Mettere al centro la densa rilevanza di ricerche esperienziali comporta la messa in discussione radicale della sudditanza della ricerca empirica in Didattica, ai modelli della ricerca sociologica e psicologica che hanno dominato per quasi tutto il secolo scorso. Rispetto alle scienze constatativo-descrittive, la ricerca educativa ha oggi l’esigenza di individuare modi di agire, dispositivi operativi, strumenti di azione, intesi non solo a conoscere le *teaching experiences*, ma anche a migliorare l’insegnamento.

Ha, quindi, una sua specificità, ed è su questa, che deve costruire una teoria della ricerca: guardare a una *didattica* non tanto *ratificativa* quanto a una *didattica modificativa* (Laneve, 1993; 1998).

È il ruolo forte e la valenza consistente dell’analisi/riflessione sull’esperienza didattica perché ci sia davvero l’*avanzamento* della conoscenza scientifica dell’insegnamento e il conseguenziale miglioramento delle pratiche didattiche, in breve migliorare il “fare scuola”.

Il che implica, in primo luogo, il riconoscimento della *densità epistemica* di cui sono portatori gli insegnanti.

E, dunque, lo sguardo nuovo, rivolto al *sapere professionale* degli insegnanti: *un sapere*, in passato, ritenuto inesistente e senza valore teorico, in quanto non dotato di razionalità perché intuitivo, personale,

occasionale: in definitiva, mera “saggezza pratica” e non già una vera e propria conoscenza ossia una *conoscenza pratica*.

Sono stati gli studi sulla *conoscenza pratica degli insegnanti* (Elbaz, 2018) e le *ricerche empiriche sugli insegnanti* e sul loro lavoro che hanno – come si sa – smentito siffatta posizione di scarsa portata teoretica. La pratica, che nasce soprattutto dalle esperienze della vita professionale, comprende quelle forme di *sapere-in-azione* che caratterizzano la conoscenza di coloro che vi operano.

È lauto guadagno, l’esito più importante, della Ricerca didattica più avanzata. Tutto il lavoro dell’ISATT (*International Study Association on Teachers and Teaching*) che conta più di 250 membri in tutto il mondo e che ha una *mission*: “promuovere, presentare, discutere e diffondere la ricerca sull’insegnamento” in tutto il mondo¹ e che persegue con altrettanto impegno la SIRD in Italia.

Un cenno merita il Gruppo di ricerca a livello europeo: il *Reseau Open*, coordinato da Margherite Altet, Marc Bru, Laudine Blanchard-Laville², che conta una ventina di *équipes* che si incontrano periodicamente e, da qualche tempo, come OPEEN&ReForm.

È la svolta, dalla metà degli anni Ottanta del secolo scorso, della Ricerca didattica: ovvero la modifica dell’obiettivo stesso della ricerca, la quale da fornitrice di modelli “*per*” la pratica si fa elaboratrice di modelli “*della*” pratica, muovendo dalle azioni degli insegnanti e dalle analisi delle loro pratiche.

L’approccio *per* era diretto a migliorare, mediante l’applicazione di

- 1 All’interno dell’AERA (American Educational Research Association) si costituì un gruppo di studio intorno ad un nuovo oggetto di interesse non meglio identificato con l’espressione “pensiero degli insegnanti”. Successivamente, nel Convegno del National Institute of Education del 1975, si sostenne che: “gli insegnanti pensano l’insegnamento secondo modalità ricche e articolate; i loro pensieri hanno un’incidenza reale su quello che succede in classe e a scuola” e per questo se ne auspicava un approfondimento delle indagini. Nasceva, così, un movimento di ricercatori che prese il nome di “Teacher’s Thinking” che si sviluppò dapprima sempre come sezione interna dell’AERA e successivamente, nel 1983, con l’articolazione delle indagini, come associazione a sé con il nome di “International Study Association on Teacher’s Thinking”, appunto l’ISATT.
- 2 Il Reseau Open ha una maggiore attenzione per la formazione; l’ISATT per la ricerca. Cfr. Beillerot, J. (2000). L’analyse des pratiques professionnelles: pourquoi cette expression, in C. Blanchard-Laville et D. Fablet, *Analyser les pratiques professionnelles*, pp. 1-272.

un sapere “*science-based*”, le prestazioni degli insegnanti e, in generale, il rendimento del sistema scolastico.

A questo ha fatto da *pendant* la *formazione iniziale* dei docenti: un curriculum costruito intorno alla teoria implicita della formazione come “iniezione” (*teacher education as injection*) ossia la trasmissione di conoscenze e abilità nell’ambito dei corsi universitari.

Da qui il modello di insegnante *non come* è effettivamente in classe: *ma come dovrebbe essere*.

Un modello *per* la pratica, questo, che – come è noto – non è riuscito a mettere a punto una *teoria dell’insegnamento*, fornendone al più una raccolta di sparute concettualizzazioni.

L’eccessiva enfasi posta sulla teoria, a discapito della pratica, e la mancanza di una preparazione in grado di affrontare la complessità tipica delle situazioni di insegnamento concrete, epperçiò il conseguente scarto fra la *formazione teorica* e la *realtà della pratica*, hanno finito col provocare nei futuri docenti quei fenomeni che da diversi studiosi vengono denominati *reality shocks*, *transition shocks*³, o *choc de la pratique*.

Fenomeni tutti questi ben noti ai giovani insegnanti, ma anche ai più esperti. Lungo questa linea è fallito il sogno della pedagogia scientifica che si era limitata *ad applicare (top down)* i saperi costruiti dalla ricerca teorica: il sogno cioè di tanti studiosi che, senza impegnarsi a conoscere l’insegnamento nella sua realtà concreta, ritenevano fosse loro compito prescrivere agli insegnanti come dovessero insegnare. Ciò si è ritorto contro gli stessi ricercatori che sono stati sempre più posti ai margini della ricerca scientifica e educativa fino a essere addirittura satellizzati dalla filosofia *prima* e, dalla psicologia e dalla sociologia, *dopo*. A siffatto modello tecnico-applicativo è subentrato, oggi, il modello *dell’analisi della pratica didattica*, in cui quest’ultima non ha più un ruolo secondario e subalterno alla teoria (impartita nei corsi universitari), ma diviene oggetto di studio, attraverso il quale si intende appunto *conoscere che cosa fa l’insegnante quando insegna*.

L’insegnamento (e l’educazione) non va solo teorizzato per via deduttiva, facendolo talora discendere dai contributi delle altre scienze, bensì va scoperto, studiato, indagato, soprattutto per via induttiva.

3 Cfr. Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, pp. 602-616.

Scriveva nel 1929 (p.23) Dewey:

«[...] la realtà ultima della scienza dell'educazione non si trova nei libri, né nei laboratori sperimentali [...] ma nelle menti degli individui impegnati nella direzione delle attività educative» (*The Sources of A Science of Education*, tr. it., Quinta Ristampa, 1994, p.10).

In breve, si tratta, da parte della Ricerca (e del ricercatore), di *formalizzare ciò che fa l'insegnante* quando insegna (la *spiegazione*, il *riepilogo*, le *modalità di verifica*, la *valutazione*, la *cura nel seguire* l'apprendimento...): è uno degli impegni – tra gli altri – assunto mirabilmente la SIRD.

Leggiamo ancora Dewey:

«Non esiste scienza senza astrazione, e astrazione vuol dire essenzialmente che determinati eventi vengono trasferiti dalla dimensione dell'esperienza pratica e familiare entro quella dell'indagine riflessa o teoretica» (tr. it, 1994, p. 9).

Modello, condiviso e sposato dall'Apred: un gruppo di studio che ha vissuto lo stare insieme per la *ricerca didattica* come ghiotta occasione per incontrarsi, confrontarsi, riflettere e marcare, se possibile, una “*via italiana*” alla lettura/interpretazione dell'insegnamento (*italian theory*), della quale mi auguro che ci siano epigoni impegnati a nel continuare a studiare, indagare, interpretare l'insegnamento, attraverso l'analisi delle pratiche educative.

Il (*nostro*) *goal euristico* era (e – spero – sarà) cogliere-analizzare, comprendere quel “fare ragionato e ragionevole”, ricavato via via dall'esperienza del lavoro quotidiano, consistente in credenze, abilità e conoscenze necessarie per svolgere l'attività didattica e professionale.

Ovvero, rendere:

idee	le pratiche
teorie	le conoscenze
	concetti
	le esperienze

Al riguardo si vedano: Day, C., & Laneve, C. (2011); Laneve, C. (2005); Laneve, C., & Pagano, R. (2010); Laneve, C., & Pascolini, F. (2014).

Qualche parola meritano, a questo punto, i dispositivi dell'*analisi delle pratiche* accennando alla macro-distizione:

- discorsi sulle pratiche (questionario, interviste, *focus group*);
- letture/osservazioni *delle pratiche* (video riprese, osservazione parte-

cipante e ancora: *l'action de l'enseignant, l'activité, le travail, la séquence de la classe, les interactions, la situation, le contexte, les organisateurs de l'action*; e inoltre *l'interactivité entre l'enseignant et l'élève* e così via.

Giova annotare che il contesto educativo si presenta come un sistema dinamico ad elevata complessità, proprio perché il sistema è costituito dalle singole individualità che introducono nella processualità relazionale comportamenti raramente prevedibili e operazionabili entro un sapere predefinito.

Ogni essere umano è un essere unico, irripetibile, con una sua singolarità originale. Proprio per tutto questo non è sempre possibile operare con un sapere di regole generale.

Affermare l'impossibilità di pervenire ad un sapere dal valore generale non implica, però, la svalorizzazione della ricerca educativa e didattica, piuttosto significa agire rimanendo fedeli alla complessità dei casi concreti, condizione questa necessaria per individuare ciò che è giusto fare. Qui la logica è quella dell'interpretazione che, come ben vide Martin Heidegger, segue il principio di verità come *aletheia*, come disvelamento progressivo, scoperta senza rinnovata, e quella del circolo ermeneutico di Hans Georg Gadamer, costruito sulla sequenza pregiudizio-comprensione-pregiudizio epperò conoscenza sempre in dispiegamento.

Forse il tipo di sapere cui è legittimo guardare, data l'imprevedibilità della situazione educativa, e non prevedibilità degli esiti conseguiti a un determinato intervento didattico, non può che essere un sapere molto legato ai dati di realtà, e dunque un *sapere di dati, di elementi o di casi*.

Il *must* è raccogliere dati e applicarsi nei *case study*.

Il percorso euristico di Zanniello fin dalle origini è stato incentrato su:

L'insegnante, (1974) *l'azione e il lavoro dell'insegnante, la classe, L'interazione* (1982) e, *gli organizzatori dell'azione didattica*; e ancora: *L'interazione fra l'insegnante e lo studente, Pratiche didattiche al maschile e al femminile* (2014b); *Analysis of Teaching Practicies* (2011); *Analisi di pratiche didattiche al maschile e al femminile* (2017b).

Avere a che fare con le *pratiche d'insegnamento* rimanda di solito alle *azioni* routinarie (le *routine*, è noto, si connotano come attività quotidiane, rappresentano sequenze ordinarie di *attività*, appunto, *reiterate*,

in modo da poter connotare la scuola come *luogo di coagulo di esperienze, centro di sintesi relazionale*) che il docente svolge, *alle peculiari attività, ai gesti, carichi di senso, alle modalità di relazionarsi e di interagire con gli alunni, alle sue “buone pratiche”, alle aspirazioni tacite, compatibili con queste azioni, ai mezzi di implementazione culturalmente accettati che derivano dalle stesse pratiche.*

L'oggetto di studio è costituito non tanto dai fatti che palesemente esistono indipendentemente dagli insegnanti che li pongono in atto, quanto da *comportamenti, procedure, processi di significati*, la cui natura non è affatto (sempre) esplicita.

La pratica d'insegnamento che è la maniera di fare singolare di una *persona*, il suo modo appropriato di eseguire l'attività didattica, contiene le azioni, le interazioni, i gesti, le strategie, ma anche le scelte, le decisioni, i fini, gli atti, i processi e quant'altro.

E qui ho l'*assist* per rimarcare il significato di *persona* in Giuseppe Zanniello (2006), vista non tanto come pura e astratta nozione metafisica, quanto piuttosto come realtà e principio sussistente di valore al quale rapportare, come originario criterio e permanente metro unitario e unificante di giudizio, ogni possibile proposta e realizzazione istituzionale che in qualche modo possa afferire all'universo della sollecitudine educativa.

L'itinerario educativo quindi si rivolge, in Giuseppe (2005b; 2010b), ad un orizzonte finale di *personalizzazione* come livello costante e finale di autenticazione, e non solo, ma attraversa anche – nel suo disporsi effettuale di esperienze vitalmente collocate nello spazio e nel tempo dell'esistenza singola e associata – tutti i territori e percorre tutti i sentieri della *socializzazione* e della *civilizzazione*, con implicazioni di carattere storico, culturale e politico.

Tracciato, questo, che ha condotto Zanniello (2003) a produrre lavori di notevole impegno ideativo e di ricerca rispetto a momenti, tematiche e istituzioni di centrale importanza, contribuendo ad alcuni fra i più importanti processi di innovazione e di riforma, riguardanti in primo luogo il sistema scolastico.

Approdando altresì a una prospettiva nella quale interagiscono in sinergia gli apporti, provenienti dalla psicologia-conoscenza dell'alunno, dalla cultura, dominio della materia da insegnare nelle sue strutture logiche e genetiche, e dalla teoria e pedagogia della scuola, nel rispetto delle finalità e delle funzioni proprie dell'istruzione *come servizio educativo alla persona.*

Negli ultimi anni la importanza della *testimonianza* ha ricevuto notevoli apprezzamenti e la letteratura di settore ha beneficiato di pubblicazioni interessanti e di innovativi lavori. Scrive Nicla Vassallo (2011, p. 20):

Ciascuno di noi paga un debito conoscitivo nei confronti dei propri simili, per non partire epistemicamente da zero, ritrovandoci nella condizione umana di esseri preistorici. Siamo giunti nel XXI secolo con una massiccia presenza della testimonianza nelle nostre esistenze, grazie ai molteplici scambi quotidiani e diretti – che rispetto ad un tempo hanno subito una consistente accelerazione con telefoni, cellulari, sms, email, blog, social network, piattaforme varie e così via-, grazie agli strumenti conoscitivi e/o organi d'informazione su cui possiamo e dobbiamo contare: libri, enciclopedie, giornali, riviste, televisione, internet. [...] A volte pure un semplice gesto di un passante si attesta prezioso, nel mostrarci (quindi testimoniarcì) la strada che stiamo cercando in una città sconosciuta. [...] pochi tra noi presentano sufficiente consapevolezza dell'importanza della testimonianza.

Sulla scia di Calonghi, il professore Zanniello (2014c), riprendendo la doppia dinamica del dettato di ricerca scientifica, quella di considerare le istanze della ricerca, e quella di dover tener conto delle richieste, delle competenze e delle disponibilità dei docenti, ha anticipato non pochi tratti dell'odierna *epistemologia della testimonianza* (Lackey & Sosa, 2006; Faulkner, 2000; Fricker (2004); Graham, 2000; Bonjour, 2002; Root, 2002; Weiner, 2003)⁴.

La ricerca educativa alla luce di questi studi si è aperta a un'interpretazione dell'insegnamento facendo appunto riferimento e ricorrendo alla *testimonianza* che portano le persone, in primo luogo gli *insegnanti*,

4 Il volume, *The Epistemology of Testimony*, curato da Jennifer Lackey e Ernest Sosa è volto a costruire e sviluppare la ricerca con il contributo di scritti da parte delle principali figure del settore. Di indiscusso interesse, il libro riesce a evidenziare lo *status quo* degli studi più avanzati. Alcuni, Robert Audi e James Van Cleve, collocano la epistemology of testimony su uno sfondo storico, da T. Reid a D. Hume; altri (Ernest Sosa e Frederick Schmitt) esaminano le somiglianze che la testimonianza ha nei confronti di altri tipi di conoscenza. Si veda, fra gli altri, N. Vassallo (1999; 2006).

ed anche gli studenti – *Student Voice* – (Conner, 2022; Gemma, 2008, 2010a, 2010b; Laneve, 2010; Laneve, Gemma & Agrati, 2010; Agrati, Gemma & Cassibba, 2013; Agrati & Gemma, 2011).

La ricerca didattica più avanzata si affianca oggi, con rispetto e attenzione al “pensiero” degli insegnanti e non solo, ma anche ovvero a quel *thesaurus* sommerso delle comunità scolastiche, in particolari, magistrali.

Gli insegnanti si configurano come *fonti* della conoscenza dell’insegnamento, supportati dal ricercatore attraverso l’esplicitazione del loro pensiero tacito e non, in particolare, del loro sapere professionale.

In questa prospettiva, gli insegnanti, considerati in passato “*destinatari*” della teoria elaborata in modalità *top down* o sulla base di concettualizzazioni *astratte*, lontane dalla pratica, assurgono così anche a vere e proprie “*fonti*” o addirittura “*collaboratori*” della ricerca didattica (il riferimento va ai contributi sulla formalizzazione di Elio Damiano, 2006).

Si tratta allora di accogliere la *testimonianza* dell’insegnante, quel suo pensiero (*teacher’s thinking*) e quel sapere didattico (le conoscenze pratiche) di cui è titolare, mediante interviste, seminari, *focus group*, videoregistrazioni, esaminate e commentate a posteriori con i diretti interessati, con i soggetti analizzati, ovvero la *restituzione* (Bergier, 2001): la lettura delle pratiche da parte dei ricercatori va confrontata con la lettura che delle stesse pratiche hanno gli insegnanti interessati.

Gli insegnanti, come tutti coloro che esercitano una professione, di solito, sono restii a dire del se professionale (Calidoni, 2000): “Si fa ma non si dice”.

E questo, per non poche ragioni:

- sia perché, come tutti coloro che esercitano un *mestiere*, non spiegano quello che fanno o meglio non vogliono dare spiegazioni (*mestiere* ha la stessa origine etimologica di *mistero* – in latino *mist riu (m)* – e in greco *myst rion* dal verbo *myein, my*: chiudere le labbra per non parlare e mantenere il segreto),
- sia perché la maggior parte della conoscenza (pratica) è *tacita*. Scaturendo infatti dall’azione, quel sapere, quella conoscenza, è idiosincratica, perciò difficilmente comunicabile e trasmissibile, ma anche la più ricca di intuizioni derivanti dal conoscere nella pratica, dove mente e corpo inestricabilmente si uniscono;

- e sia perché la conoscenza (sotto il profilo ontologico) è non solo individuale, ma anche collettiva: la *conoscenza individuale* è caratterizzata dalla trasferibilità legata al soggetto; *Embodied knowledge* (tacita e individuale); la *conoscenza collettiva* è quella accumulata e formalizzata in regole procedure e *routines* condivise: esiste *tra* i membri piuttosto che *nei* membri. Oltre il sapere individuale perciò c'è il sapere sedimentato: *Embedded knowledge* (tacita e collettiva).

Luogo pregno di conoscenze e generativo sempre di nuovi saperi, l'*esperienza professionale* resta il più delle volte nel silenzio: ogni docente la tiene per sé. Non ha l'abitudine di rendere conto agli altri delle proprie azioni. Di solito esitante e talvolta diffidente nel riferire del suo "fare scuola".

Parlare vuol dire esporsi: l'insegnante ha generalmente timore, a scuola, di essere giudicato, di essere fissato su un punto della scala che va dal "giusto" allo "sbagliato".

Si tratta di conseguenza di invitare l'insegnante a "dire" la pratica didattica quotidiana (Mortari, 2010), dalla lezione "frontale" alla conversazione-dialogo, dalla spiegazione all'interrogazione, dalla valutazione alla "consegna" (agli alunni), e così di seguito, non solo nella forma orale (mediante interviste, *focus group*, racconti), ma anche in quella scritta (Elbaz-Luwisch, 2012; Laneve, 2009).

Certosino e continuo il lavoro d'indagine di Zanniello (2012) e soprattutto di coinvolgimento partecipato dei docenti.

Il problema che si pone – a questo punto – è difatti: come riuscire a far dire quell'intelligenza dell'azione propria dell'insegnare e a far dire quel particolare sapere pratico dell'insegnante a livello generale?

Molte le strade, per l'insegnante, per farsi testimone *in primis* di una *epistemologia della pratica educativa*: elaborare la propria biografia didattica costituisce senza dubbio una delle più importanti. La via migliore è quella di affidarsi alla narrazione (Zanniello, 2017a) soprattutto scritta.

Rispetto al mero parlare, la *narrazione scritta* (Richardson, 2000) con la sua "regolarità isocronica e isomorfica" (Portelli, 2007) consente la formalizzazione dell'esperienza epperò il passaggio *dalle ombre ai concetti* (Laneve, 1997), ovvero la presa di distanza, l'elaborazione cognitiva, la riconsiderazione delle emozioni ecc.: un intreccio costruito per illuminare i processi di insegnamento e fondato in modo specifico sulla memoria.

In questo senso la pagina si configura appunto come dispositivo più raffinato per produrre/elaborare sapere didattico.

Narrare significa cercare di dire con parole vive la realtà o aristotelicamente trovare le parole con cui la realtà vorrebbe essere detta.

Il narrare deve potere scaturire da una postura della mente sul reale, dove l'atto del pensare non è mai al servizio di un *autismo epistemico*, quello che nel reale cerca solo conferme, ma è piuttosto al servizio del *sentire dell'esperienza*.

Non solo pensiamo l'esperienza, ma inevitabilmente la sentiamo.

Il razionalismo con cui interpretiamo la ricerca ci fa stare distratti rispetto al sentire.

In *questa anestesia del sentire* si smarrisce il potere ermeneutico del discorso.

Nella consapevolezza, però, di superare la tendenza alla frammentazione dell'attenzione che, quando è gravata da un sentire troppo pieno o da un pensare appesantito dagli attaccamenti ai prodotti del nostro pensare, non lascia spazio al dirsi delle cose e degli avvenimenti. Scrivere è soprattutto un atto di presa-di-distacco, di ricominciamento, di ristrutturazione, oltre che di prendersi-cura-di-sé⁵.

L'atto stesso della scrittura implica difatti pensare e pensarsi, spiegare il groviglio interiore, linearizzare il tratteggio del proprio itinerario d'insegnamento (Zembylas, 2003)⁶.

Lo scrivere è essenzialmente inteso come funzione di ricostruzione dell'esperienza quotidiana nel fare ricerca, alla quale il giovane insegnante viene a conferire nuovi significati, generativi di istanza di crescita e di sviluppo, sia sul piano professionale sia sul piano personale (Mortari, 2003).

La scrittura allora ha come *fall out*: fare autoformazione (Zanniello, 2004a; 2004b).

È la "penna" che, mediante la conoscenza di sé, dà configurazione alla propria formazione. Si affina nell'insegnante la capacità di accettare l'ambiguità e i paradossi, di tollerare la frustrazione, di sostare nell'in-

5 Qui inteso nel senso più leggero: scrivere per darsi tempo nel decidere, per darsi pazienza. O soltanto come assaporamento di quel "piacere del testo" di barthesiana matrice.

6 A tal proposito Zembylas afferma: «il metodo narrativo offre una ricostruzione interpretativa di parti di vita delle persone. La ricerca narrativa è diventata così un importante mezzo per comprendere la cultura degli insegnanti; ossia gli insegnanti come ricercatori di sé stessi, delle proprie situazioni, dei bambini delle discipline, dell'insegnamento, e dell'apprendimento».

certezza, di essere permeabile al dubbio e all'insoddisfazione, rivendicando la funzione emancipatoria della *autoriflessività*. Quest'ultima si fa dispositivo imprescindibile che rafforza moralmente e interiormente il soggetto dinanzi ai malesseri e alle avversità, ma anche alle gratificazioni, che la professione comporta. Scrivere è innanzitutto dare forma a sé stesso, e perciò *formarsi*.

Parole che avrebbe scritto Mario Lodi, che qui mi piace ricordare nel centenario della sua nascita.

Chiudo: non pochi fili che si sono intrecciati nel mio "accaldato" intervento. C'è il filo della persona umana di Giuseppe Zanniello che è stato appena toccato. E merita qualche punto di ricamo.

La figura umana del professore Zanniello non va disgiunta dai motivi animatori del suo pensiero/pensare tanto in Lui il fare pedagogia e il vivere sono intimamente congiunti: e il pensare pedagogico è, in ultima analisi, un chiarire *un'interna ricchezza* (una vera *abundantia cordis*) *ex abundantia enim cordis os loquitur*.

La testimonianza morale e la riflessione sul senso della vita sono in Lui due forme analoghe, seppure diverse, di un medesimo processo di epifania: *dell'interno nell'esterno*, un dirsi e uno scoprirsi dicendosi. Di questa profonda animazione personalistica del proprio essere persona è il prezioso documento della sua antropologia filosofica.

Religiosità, eticità, serietà e impegno innovativo sono i tratti con i quali si profila la personalità di Zanniello.

Ognuno dei tratti è riconducibile alla categoria unificante del "servizio" agli (esseri) umani, della dedizione cioè ad affrontare, con la riflessione, con lo studio e con l'operare in prima persona, le grandi questioni che travagliano gli esseri umani del nostro tempo.

Così come lo sono i suoi libri: ciascuno di loro fa parte di un'opera complessiva, e devo confessare che, se talora il disegno generale non appaia evidente, i nessi nascosti non si colgono subito: lo sono, però, o via via lo diventano, per il loro autore, già impliciti o tendenzialmente vivi in quelle sue centinaia e centinaia di schede che contengono prospettive euristiche suggestive. È qui il pensiero corre al testo di Raffaele La Capria, *Lo stile dell'anatra* (2010) che esprime il lavoro letterario e quello scientifico sul piano linguistico.

La parola che racchiude il senso del suo magistero, assolto giorno dietro giorno, anno dietro anno, è *esempio*, di matrice coralliana, di indomito studioso. La sua autonomia di giudizio e di posizione è forse la

prima delle sue preoccupazioni. Per chi ha lavorato con Zanniello si stagliano alcune linee essenziali di valore:

- l'opera di tessitura tra la pratica didattica quotidiana e la riflessione teorica è stata, ed è, il nodo da sciogliere: lo scambio continuo fra i dati conseguiti e gli apporti della riflessione;
- il senso preciso delle distanze e delle differenze congiunto all'apertura al confronto e alla disposizione alla ricerca comune;
- la vastità di interessi e, nel contempo, la non dispersività dell'approccio complessivo;
- la sensibilità ai grandi temi del cambiamento insieme a una salda visione dei fondamenti e delle essenzialità universali irrinunciabili.

Il suo gruppo di lavoro, il suo connettivo, è costituito da persone, tutte motivate a tradurre la loro ansia di conoscere e di fare avendo con Zanniello un costante commercio di idee, di iniziative, di dialogo franco.

Chiudo davvero.

Tanto rigoroso nei principi, fermo nel rispetto della propria fede, insomma cristiano vero, tanto aperto e disponibile verso gli altri. Posti come siamo, ogni giorno, di fronte a scelte nei confronti delle quali ci sentiamo deboli e impreparati, parlare del professore Zanniello ha il significato dell'appello/riferimento che muove dal profondo del nostro impegno, una testimonianza eccezionale che ci può ancora aiutare non solo a esistere, ma a vivere. Nel senso che ci insegna a ripartire sempre: da quello che J. Maritain chiamava il primato dello spirituale. E che Emily Dickinson (1176), nella sua dimora ad Amherst, città universitaria nella Massachussetts, traduce in versi:

*We never know how high we are
Till we are asked to rise.
And then if we are true to plan
Our statures touch the skies*

*Non conosciamo mai la nostra altezza
finché non siamo chiamati ad alzarci.
E se siamo fedeli al nostro compito
arriva al cielo la nostra statura.*

Vi consegno questa immagine poetica perché possiate custodirla in tutto il suo nitore e il suo mistero.

Bibliografia

- Agrati, L., & Gemma, C. (2011). Developing Practical Knowledge through Professional Training: Weaving Students' Biography and Mentoring. *International Journal of Learning*, 17(12).
- Agrati, L., Gemma, C., & Cassibba, R. (2013). L'istruzione sui-banchi, l'educazione sotto-banco. *L'istruzione sui-banchi, l'educazione sotto-banco*, pp. 56-64.
- Audi, R., Coady, C. A. J., Fricker, E., Fumerton, R.A., Goldberg, S., Graham, P.J., & Van Cleve, J. (2006). *The epistemology of testimony*. Oxford: University Press.
- Beillerot, J. (2000). L'analyse des pratiques professionnelles: pourquoi cette expression. In C. Blanchard-Laville, D. Fablet, *L'analyse des pratiques professionnelles.*, pp. 1-272.
- Bergier, B. (2001). *Repères pour une restitution des résultats de la recherche en sciences sociales: intérêts et limites*. Parigi: Editions L'Harmattan.
- Bonjour, L. (2002). *Epistemology: Classic Problems and Contemporary Responses*. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield.
- Calidoni, P. (2000). *Didattica come sapere professionale*. Brescia: La Scuola.
- Conner, J.O. (2022). Educators' experiences with student voice: how teachers understand, solicit, and use student voice in their classrooms. *Teachers and Teaching*, 28(1), pp. 12-25.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza: temi problemi prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica: Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Day, C., & Laneve, C. (Eds.). (2011). *Analysis of educational practices*. Brescia: La Scuola.
- Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. Read Books Ltd. Quinta ristampa, 1994.
- Dewey J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dickinson, E. (1176). *We never know how high we are*.
- Elbaz, F. (2018). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. Londra: Routledge.
- Elbaz-Luwisch, F. (2012). università. presence in teaching: learning from teachers' narratives. *Quaderni di didattica della scrittura*, 9(2).
- Faulkner, P. (2000). The Social Character of Testimonial Knowledge. *Journal of Philosophy*, 97, pp. 581-601.

- Fricker, E., (2004). Testimony Knowing through Being Told. In I. Niiniluoto, M. Sintonen & J. Wolenski (eds.), *The Handbook of Epistemology*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- García Hoz, V. (1984). Riflessioni sulla formazione scientifica ed etica degli studenti universitari. *Revista Española de Pedagogía*, pp. 7-32.
- García Hoz, V. (2002). Gli obiettivi dell'educazione. In V. García Hoz, A. Bernal Guerrero, S. Di Nuovo, G. Zanniello, *Dal fine agli obiettivi dell'educazione personalizzata* (pp. 31-44). Palermo: Palumbo. Terza edizione.
- García Hoz, V. (2005). *L'educazione personalizzata*. Brescia: La Scuola.
- Gemma, C. (2008). Quando il silenzio diventa parola: scritture dal banco. *Quaderni di didattica della scrittura*, 5(2), pp. 45-0.
- Gemma, C. (2010a). Uno sguardo sulla quotidianità in aula: lo studente come teste de visu. In C. Laneve (ed.), *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*. Brescia: La Scuola.
- Gemma, C. (2010b). Il peso della memoria. *Pedagogia e vita*, 3(4).
- Graham, P. (2000). The Reliability of Testimony. *Philosophy and Phenomenological Research*, Graham, 61(3), pp. 695-709.
- La Capria, R. (2010). *Lo stile dell'anatra*. Milano: Rizzoli.
- Lackey, J., & Sosa, E. (2006) (eds.), *The Epistemology of Testimony*. Oxford: Univ. Press.
- Laneve, C. (1993). *Per una teoria della didattica*. Brescia: La Scuola.
- Laneve, C. (1997). *Theuth e il papiro: percorsi di didattica della scrittura*. Led..
- Laneve, C. (1998). *Elementi di didattica generale*. Brescia: La scuola.
- Laneve, C. (Ed.). (2005). *Analisi della pratica educativa: metodologia e risultanze della ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Laneve, C. (2009). *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*. Trento: Erickson.
- Laneve, C. (2010). *La Scuola educa o istruisce? O non educa e non Istruisce*. Roma: Carocci.
- Laneve, C., Gemma, C., & Agrati, L. (2010). Supporting through Words and Gestures: A Comparison of Mentor and Student Teacher. *International Journal of Learning*, 16(12).
- Laneve, C., & Pagano, R. (2010). *Dentro il « fare scuola»: sguardi plurali sulle pratiche*. Brescia: La Scuola.
- Laneve, C., & Pascolini, F. (2014). *Nella terra di mezzo. Una ricerca sui supervisori del tirocinio*. Brescia: La Scuola.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (Ed.). (2010). *Dire la pratica: la cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Portelli, A. (2007). *Storie orali*. Roma: Donzelli.
- Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative research* (pp. 923-948). Thousand Oaks, California: Sage Publishing.

- Root, M. (2002). Hume on the Virtues of Testimony. *American Philosophical Quarterly*, 38(1), pp. 19-35.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7-8), pp. 602-616.
- Vassallo, N. (1999). Perché è interessante l'epistemologia della testimonianza. *Lingua e stile*, 34(3), pp. 359-378.
- Vassallo, N. (2006). Testimonial Justification and Contexts. *Epistemologia*, 29(1), pp. 127-144.
- Vassallo, N. (2011). *Per sentito dire. Conoscenza e testimonianza*. Milano: Feltrinelli.
- Weiner, M. (2003). Accepting Testimony. *Philosophical Quarterly*, 53(211), pp. 256-264.
- Zanniello, G. (1974). L'insegnante professionista nell'organizzazione scolastica. *I problemi della Pedagogia*, 6, pp. 3-12.
- Zanniello, G. (1982). Interazione. In *Nuovo dizionario di pedagogia*, 612-614. Roma: Paoline.
- Zanniello, G. (1985). Traduzione di V. Garcia Hoz, L'intreccio delle qualità umane. *Prospettiva EP*, 1, pp. 11-26.
- Zanniello, G. (1987). Il quadro epistemologico della pedagogia secondo Gino Corallo. *Pedagogia e Vita*, 48(2), pp. 277-278.
- Zanniello, G. (1998). La sperimentazione. *Prospettiva EP*, 2-3, pp. 214-218.
- Zanniello, G. (2003). Dal sistema degli obiettivi fondamentali dell'educazione alla programmazione educativa. In A.A.V.V. *Dal fine agli obiettivi dell'educazione personalizzata* (pp. 73-156). Palermo: Palumbo.
- Zanniello, G. (2004a). La formazione iniziale e continua degli insegnanti: il ruolo delle università. In R. Semeraro (Ed.), *La Formazione continua: prospettive per una professionalità docente* (pp.113-126). Atti della IV Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zanniello, G. (2004b). La ricerca azione in campo scolastico. *Annali dell'Istruzione*, 5-6, pp. 19-40.
- Zanniello, G. (2005a) (ed.). *Educazione e libertà in Gino Corallo*. Roma: Armando.
- Zanniello, G. (2005b). *Educazione personalizzata*. Brescia: La Scuola.
- Zanniello, G. (2006). Persona, scuola e formazione. In A.A. V. V. *Persona e educazione* (pp. 109-137). Brescia: La Scuola.
- Zanniello, G. (2008). La didattica nel pensiero di Gino Corallo. *Pedagogia e vita*, 5-6, pp. 101-134.
- Zanniello, G. (2010a) *Introduzione a G. Corallo, Pedagogia (primo e secondo volume)*, autore delle pp. 1-16. Roma: Armando.
- Zanniello, G. (2010b). La personalizzazione del rapporto didattico. In S. La Rosa (Ed.), *La qualità delle relazioni umane nell'Università* (pp. 143-148). Milano: FrancoAngeli.

- Zanniello, G. (2011). The Analysis of teaching practices at school and at university. In C. Day & C. Laneve (Eds.), *Analysis of educational practices. A comparison of research models*, pp. 205-221. Coautore con A. La Marca, G. Compagno, F. Anello, G. Cappuccio, F. Pedone, C. Ferotti, L. Longo, A. Sangiuseppe, G. Cannella. Brescia: La Scuola.
- Zanniello, G. (2012). La didattica di Gino Corallo. In Nanni, C. & Moscato, M.T. (Eds.), *La Pedagogia della Libertà. La lezione di Gino Corallo* (pp. 92-114). Roma: LAS - Libreria Ateneo Salesiano.
- Zanniello, G. (2014a). Il contributo di Calonghi all'innovazione della scuola con la ricerca e la sperimentazione. In G. Amenta (Ed.), *Docimologia e ricerca educativa. L'eredità di Luigi Calonghi*, pp. 101-114. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zanniello, G. (2014b). Pratiche didattiche al maschile e al femminile nella scuola primaria. In C. Gemma (Ed.), *La forza dell'educare e la voce della scrittura. Studi in onore di Mino Laneve* (pp. 221-237). Roma: Armando.
- Zanniello, G. (2014c). La dimensione orientativa dell'insegnamento. In G. Zanniello, G. Domenici, C. Coggi, *Successo formativo, inclusione e coesione sociale* (pp. 1-376).
- Zanniello, G. (2016). *La didattica fra storia e ricerca*. Roma: Armando.
- Zanniello, G. (2017a). Progettazione, narrazione e analisi di pratiche didattiche di genere nel primo ciclo dell'istruzione. In P. Magnoler, A.M. Notti & L. Perla (eds.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 721-730). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zanniello, G. (2017b). Analisi di pratiche didattiche 'al maschile' e 'al femminile' nel primo ciclo dell'istruzione. In G. Mari (Ed.), *Maschi e femmine a scuola: profili antropologici e personalizzazione didattica* (pp. 103-117). Milano: Vita e Pensiero.
- Zanniello, G. (2020). Tipologie di ricerca didattica in Italia (2016-2018). In *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze* (Vol. 1, pp. 32-43). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zanniello, G. (2021). La metodologia della ricerca didattica. In G. Zanniello & A. Di Vita, *La ricerca didattica in Italia (1950-2020)* (pp. 108-132). Roma: Armando.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: a Poststructural Perspective. *Teacher and Teaching*, 9(3), p. 214.

Formare i docenti Universitari alla didattica e alla valutazione

Cristina Coggi e Federica Emanuel¹, Università di Torino

Introduzione

Formare i docenti universitari alla didattica rappresenta un'esigenza complessa, finalizzata a rispondere adeguatamente all'evoluzione della domanda formativa e sociale. Con questa sfida devono confrontarsi urgentemente le istituzioni Europee dell'*Higher Education*.

Negli ultimi decenni infatti la domanda formativa è profondamente cambiata: le coorti degli iscritti si sono trasformate in modo importante, assumendo numerosità variabile, ma tendenzialmente crescente. Gli studenti universitari si sono caratterizzati sempre più per un *background* diverso da quello tradizionale, hanno evidenziato spesso motivazioni vaghe e incerte capacità di orientamento. Si tratta abitualmente di nativi digitali, con stili di apprendimento diversi da quelli tradizionali; visuali più che verbali; esperienziali più che razionali, con abilità di *problem solving* rapido, più che di pianificazione a lungo termine, analogici più che cartesiani, con carenze nei metodi di studio, specie dopo la pandemia, meno disponibili alla frequenza in aula, efficientisti e in alcuni casi preoccupati di minimizzare lo sforzo, anche ricorrendo al *cheating*. Più che in passato mancano di cultura universitaria di tra-

1 C. Coggi è autrice dell'Introduzione e dei paragrafi 1, 2, 3, 4, 5.2, 6.3 e le Conclusioni. F. Emanuel ha condotto la elaborazione dei dati ed è autrice dei paragrafi 5.1, 6.1, 6.2 e 7.

dizione familiare e hanno frequenti esigenze di lavoro. Sono contraddistinti da differenze sempre più marcate, anche in relazione alla crescente provenienza internazionale e da diverse aspettative. Occorre quindi ripensare le modalità didattiche per favorire l'apprendimento di coorti numerose e differenziate di studenti. Le condizioni pandemiche hanno anche richiesto ai docenti di flessibilizzare l'insegnamento tra presenza e distanza, grazie anche alle potenzialità del digitale, così da indurre una trasformazione importante degli ambienti di apprendimento. Le situazioni economiche hanno sollecitato inoltre una maggiore connessione con il mercato del lavoro, così da favorire l'inclusione lavorativa e sociale dei laureati. La valutazione di sistema è divenuta strumento rilevante per la verifica dei processi didattici e organizzativi e attiva istanze di progresso, a vari livelli, a cui occorre rispondere.

L'esigenza dunque di investire nella didattica è diventata una costante dei Rapporti Europei, che intendono il 'buon insegnamento' come volano di miglioramento della qualità dei risultati degli studenti. Sono ormai trascorsi quasi 10 anni dal Comunicato stampa diffuso dall' *High-Level Group UE on the Modernisation of Higher Education*². Secondo il documento: "La qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento è legata alla disponibilità di persone e istituzioni, ...supportate da politiche che pongono in primo piano l'insegnamento e l'apprendimento...Il personale docente dell'istruzione superiore deve ricevere la formazione e il sostegno di cui ha bisogno, per realizzare un lavoro di qualità". Il Comunicato aggiunge alcune indicazioni operative per indirizzare le politiche. Tra queste ricordiamo l'esigenza di inserire il miglioramento della didattica nel piano di sviluppo delle università con idonei finanziamenti³, la necessità di aprire la formazione a tutti i docenti e di accreditarla entro il 2020⁴ e l'istanza di valorizzare l'esperienza didattica come

2 https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_14_1188

3 "Ogni istituzione dovrebbe sviluppare e attuare una strategia per il sostegno e il miglioramento continuativo della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, destinando a tale compito le necessarie risorse umane e finanziarie, integrando tale priorità nella propria missione d'insieme ed attribuendo all'insegnamento la debita parità con la ricerca" (Raccomandazione 2).

4 "Entro il 2020 tutto il personale docente delle istituzioni d'istruzione superiore dovrebbe aver ricevuto una formazione pedagogica certificata. L'istruzione professionale continua dei docenti dovrebbe diventare la norma dell'istruzione superiore" (Raccomandazione 4).

criterio di assunzione e carriera⁵. Le conferenze dell'EHEA (*European Higher Education Area* - Spazio Europeo dell'Istruzione superiore) che si sono succedute dal 2015, hanno confermato l'esigenza di "migliorare la qualità e la rilevanza dell'apprendimento e dell'insegnamento superiore europeo, di promuovere l'innovazione pedagogica, in ambienti di apprendimento incentrati sullo studente e di sfruttare appieno i potenziali benefici delle tecnologie digitali". Le conferenze sottolineano la necessità di "intensificare le attività che sviluppano la creatività, l'innovazione e l'imprenditorialità degli studenti" (Yerevan, 2015). Per promuovere un'istruzione di alta qualità, secondo l'EHEA occorre, tra l'altro, rivedere le modalità di riconoscimento delle competenze accademiche dei docenti: la progressione della carriera dovrebbe essere fondata non solo "su una ricerca di successo, ma anche su un insegnamento di qualità" (Paris, 2018). Per conseguire i traguardi descritti, si ritiene occorra sempre più intensificare 'la cooperazione interdisciplinare e transfrontaliera tra le università, per un approccio inclusivo e innovativo all'apprendimento e all'insegnamento' (Roma, 2020).

I rapporti dell'Associazione delle Università Europee (EUA -*European University Association*,) a cui aderiscono più di 850 istituzioni universitarie, insistono a loro volta negli ultimi anni sulla necessità di migliorare l'insegnamento e favorire lo sviluppo professionale dei docenti nelle competenze didattiche (Trends, 2015). Secondo il bilancio EUA 2018, la maggioranza delle 303 università che hanno risposto all'indagine sulla formazione dei docenti universitari in Europa (il 77% del campione) ha attivato percorsi di approfondimento sulla didattica. Temi prevalenti in questi ultimi sono la didattica '*student centred*'; il miglioramento delle strategie di insegnamento e la valutazione dei risultati di apprendimento. Solo la metà delle istituzioni accademiche ha definito però, tra i requisiti formali occorrenti per l'ingresso professionale, l'esperienza didattica e la valutazione della stessa e solo un terzo delle università richiede allo scopo una formazione specifica alla didattica. I corsi di formazione sono dunque prevalentemente facoltativi, indirizzati a varie fasce della docenza, un terzo circa per i neo-assunti o

5 "Le decisioni in materia di assunzione, progressione della carriera e promozione del personale accademico dovrebbero tener conto della valutazione delle competenze didattiche oltre che di altri fattori" (Raccomandazione 5).

per chi tiene insegnamenti nella fase iniziale della professione (35%). I Corsi obbligatori sono il 37% di quelli organizzati e coinvolgono anche, in parte, i dottorandi (25%)⁶. L'ultimo rapporto EUA si proietta sui traguardi delle Università Europee per il 2030, prefigurando *università senza barriere* (Trends 21). Secondo il progetto, gli atenei dovrebbero diventare comunità, in rete tra loro, capaci di attribuire pari valore a didattica e ricerca, attenti a promuovere una didattica flessibile. L'impegno condiviso per il 2030 è quello di formare studenti critici, creativi, capaci di *problem solving* e cittadini attivi e responsabili. Allo scopo occorrono docenti adeguatamente formati. Dunque, mentre le politiche progressivamente riconoscono il valore della didattica per favorire la qualità degli apprendimenti e specificano le caratteristiche attese nei professionisti del futuro, è necessario elaborare proposte di formazione e di sostegno della didattica negli Atenei, in grado di rispondere sempre meglio alle complesse esigenze attuali. Occorre per questo da un lato attingere al patrimonio di ricerca, via via più consistente, a proposito dei traguardi da raggiungere⁷ e delle strategie per conseguirli, dall'altra individuare adeguati metodi di formazione per gli aspetti pedagogici dell'esercizio professionale, preparando chi insegna in università a creare le condizioni organizzative e didattiche in grado di rendere i corsi di studio o gli insegnamenti ambienti di apprendimento motivanti ed attivanti. Le proposte andranno verificate.

Per progettare la formazione bisogna dunque innanzitutto attingere alla ricerca rigorosa sulla qualità della didattica e a quella riferita alle strategie di formazione dei docenti. A questo proposito sono di piena attualità, come vedremo, molti apporti degli studi di G. Zanniello e quelli specifici, per *l'Higher Education*, sviluppati nella letteratura internazionale. Le ricerche consentono di individuare fattori di efficacia, così da chiarire come strutturare percorsi di vario livello, di preparazione e sostegno nell'insegnamento, per favorire pratiche efficienti e innovative quando occorre, in vista del miglioramento degli apprendimenti.

6 Questa formazione precoce non riemerge nel rapporto Trend 22 sui dottorati che rifocalizza l'attenzione sulla preparazione dei dottorandi alla ricerca, mentre si attesta un intenso impegno didattico degli stessi nel post-dottorato.

7 Il saper essere, ma anche saper fare, del docente così da definire le competenze attese in relazione a un profilo professionale sempre più esigente.

1. Attingere alle ricerche di didattica generale e alle ricerche specifiche sull'Higher Education

L'opera di G. Zanniello offre un prezioso repertorio di stimoli e orientamenti per affrontare la sfida della formazione dei docenti universitari all'insegnamento. Ne richiamiamo alcuni, non sempre esplicitamente sviluppati per la didattica universitaria, ma contributi di didattica generale, che mantengono, per l'*Higher Education*, piena validità e attualità.

Giuseppe Zanniello:

- a) individua nella ricerca sulla didattica universitaria con valore scientifico, un ambito rilevante, in sviluppo, per il miglioramento delle competenze di insegnamento dei docenti universitari e di conseguenza per l'attrattività e qualità dei corsi di studio (Zanniello & Di Vita, 2021, pp.112);
- b) valorizza modelli di formazione dei docenti '*student centred*', focalizzati a insegnare agli studenti ad 'apprendere come imparare', attraverso adeguate strategie riflessive ed autoregolatrici (Zanniello, 2008);
- c) sottolinea la rilevanza della formazione degli insegnanti alla ricerca didattica, come condizione per il miglioramento degli atteggiamenti e delle abitudini professionali, secondo una logica di autovalutazione continua dell'azione didattica (Zanniello, 2014; Zanniello & Di Vita, 2022).

La formazione alla didattica come opportunità di *empowerment del docente*, come conquista della consapevolezza del proprio ruolo professionale di insegnante, così da favorire il controllo delle scelte, delle decisioni e azioni in ambito didattico diventa dunque un traguardo, che trova nell'opera scientifica e organizzativa di G. Zanniello modelli teorici e di ricerca, temi di approfondimento, linee operative a cui ispirarsi, anche in riferimento all'insegnamento universitario (Zanniello & Di Vita 2022) anche se non esplicitamente sviluppati per lo stesso. Infatti, nell'*Higher Education* sono stati importati alcuni modelli didattici affinati per la scuola superiore (didattica *student centred*, valutazione formativa) e questi sono stati riadattati per il contesto. Le esperienze di formazione alla didattica sono state sviluppate e verificate empiricamente: gli interventi formativi hanno effetti sulle conoscenze e abilità

dei docenti e hanno conseguenze sugli approcci all'apprendimento adottati dagli studenti (Stes, 2011; Postareff, Mattsson & Parpala, 2018). I *pedagogical training* in generale, secondo le meta-analisi recenti, ottengono esiti di impatto significativi, anche se non elevati: Ilie et al. (2020) per esempio individuano un *effect size* medio, con un *d* di Cohen pari a 0.385⁸. Gli studi sottolineano però che la percezione di cambiamento ha effetto sulla fiducia con cui il docente affronta i problemi didattici. La percezione di autoefficacia genera soddisfazione nel lavoro, che viene percepita dagli studenti ed è fondamentale per la loro riuscita (McNaughtan et al., 2022).

Illustreremo in questo contributo alcuni risultati di programmi di formazione, in particolare attivati per potenziare le abilità didattiche a inizio carriera, cercando di approfondire alcuni fattori di efficacia e alcuni ostacoli. Le ricerche di cui daremo conto sono di tipo quantitativo, secondo la tradizione prevalente nell'ambito considerato del *Faculty development*. Le rassegne bibliografiche svolte infatti sulle riviste più rilevanti per la ricerca nell'*Higher Education* e sulle banche dati principali hanno evidenziato ricorsivamente il prevalere dei metodi quantitativi, sia per esempio nell'analisi di Hutchinson e Lovell (2004) tra il 1996 e 2000, sia in quella realizzata 10 anni dopo da Wells, Kolek, Williams e Saunders (2015). La letteratura che conferma dunque la prevalenza dei metodi quantitativi in questo ambito di ricerca, sottolinea anche l'incremento di statistiche avanzate (analisi fattoriale, regressione logistica e *multilevel*). Risultano migliorati nelle ricerche anche i risultati sul controllo della qualità delle misure. Sintetizzeremo qualche esito degli studi, a proposito della didattica e valutazione di qualità a cui occorre formare i docenti per potenziare i risultati degli studenti, riferendoci a tale letteratura.

8 Meta-analisi più recenti hanno verificato anche l'efficacia di programmi specifici (FDP), studiati per esempio la formazione dei medici (Guraya & Chen, 2019) su conoscenze e abilità constatando un *effect size* medio di 0.73.

2. Quale didattica e quale valutazione migliorano gli apprendimenti in Università

Secondo il modello di Prosser e Trigwell (1999, 2006) la qualità dei risultati dello studente dipende prioritariamente dall'approccio all'apprendimento di quest'ultimo, che a sua volta è condizionato dalla **percezione** che questo ha dell'insegnamento (Postareff et al., 2018). L'insegnamento (l'azione didattica) a sua volta, viene erogato dal docente sulla base della sua rappresentazione della didattica (che diventa dunque centrale) e sulla base delle strategie di insegnamento che è in grado di attivare.

Le ricerche hanno messo in evidenza che risulta *oggi efficace una didattica*:

- non *solo centrata* sulla trasmissione di conoscenze (Prosser & Trigwell 1999; Biggs, 2003; Hattie, 2007);
- focalizzata su una rappresentazione interattiva del processo di insegnamento/apprendimento;
- finalizzata a promuovere apprendimenti significativi, provocando una ricerca e un'elaborazione attiva delle conoscenze da parte dello studente;
- capace di valorizzare le tecnologie dell'istruzione per rispondere ai bisogni differenziati di apprendimento (McAlisee, 2014) e favorire l'inclusione;
- in grado di promuovere non solo competenze disciplinari negli studenti, ma di concorrere alla costruzione delle abilità trasversali o soft skill (Laker & Powell, 2011).

Secondo le ricerche internazionali risulta inoltre necessario innovare la valutazione, potenziandone le funzioni. La valutazione deve diventare:

- *regolativa per il docente e formativa per lo studente*: capace di restituire un feedback in itinere allo studente sul suo apprendimento e di consentire al docente di trasformare la sua didattica (Boud & Falchikov, 2007);
- *affidabile e trasparente*: contrapposta a quella olistica, ovvero in grado di comunicare i criteri adottati per analizzare i processi e i prodotti, libera da stereotipi e pregiudizi;

- *condivisa*: in grado progressivamente di implicare gli studenti nel controllo del proprio apprendimento;
- *sostenibile*: volta a favorire apprendimento a lungo termine, considerando, oltre ai traguardi di apprendimento del singolo corso, anche quelli futuri, di sviluppo professionale e personale nell'arco della vita (Boud, 2000, 2016).

3. La formazione alla didattica in contesti accademici: il progetto IRIDI all'Università di Torino

La formazione alla didattica in Università ha lunga tradizione nei paesi anglofoni (Gran Bretagna, Stati Uniti, Canada, Australia) che hanno avviato fin dagli anni '70 del secolo scorso, le prime proposte formative per docenti universitari, secondo un modello additivo, che si centrava su condotte efficaci. Dagli anni '90 si sono avviati invece programmi di formazione secondo un modello trasformativo, centrato sugli apprendimenti degli studenti. I programmi hanno avuto poi progressivo sviluppo in Europa, con una articolazione di proposte a più livelli, connesse all'articolazione delle competenze nello sviluppo professionale dei docenti: 1) Modelli *di formazione iniziale* (obbligatori o meno); 2) Modelli *di sostegno alla didattica* (mentoring, laboratori, ...). 3) Modelli con *vary gradi di approfondimento*.

A Torino è stato intrapreso, cinque anni fa, un programma di formazione a più livelli, denominato Progetto IRIDI e articolato a tre livelli: *IRIDI START*: formazione per i ricercatori e ricercatrici ad inizio carriera; *IRIDI FULL*: formazione per docenti in servizio; *IRIDI ADVANCED*: approfondimenti su temi specifici, tutti⁹ con accreditamento e con un modello unitario.

Secondo la letteratura internazionale (Taylor, 2012) per progettare i corsi è stato adottato un *approccio trasformativo*, che parte dall'esperienza del docente e dalle sue convinzioni, attiva una riflessione critica,

9 I percorsi sono documentati su piattaforma Moodle (<https://elearning.unito.it/iridi/>) e i corsisti che hanno svolto le attività previste dal programma sono accreditati tramite open badge sulla piattaforma Cineca, quando la frequenza ai moduli e lo svolgimento delle esercitazioni attesta le competenze raggiunte (<https://bestr.it/project/show/93>).

alla luce delle evidenze di ricerca sulla didattica efficace, favorisce lo scambio e il dialogo con esperti e colleghi di altre discipline, induce a operare scelte consapevoli innovative e a verificarle. L'approccio aiuta a prendere coscienza delle caratteristiche del proprio insegnamento e di quelle dei propri studenti; favorisce l'autovalutazione per monitorarsi e migliorarsi, in una logica *di ricerca* continua per incrementare l'apprendimento degli studenti; favorisce scambi, confronti e collaborazione con i colleghi, anche di settori disciplinari differenti con diversa esperienza (community); induce alla realizzazione di percorsi adeguati o innovazioni pianificate, messe in atto e valutate. *Il traguardo è il professionista riflessivo, student centred, collaborativo, che attiva evidence-informed teaching* e ricerca per migliorare le pratiche, progredendo nell'expertise didattico (Schön, 2006; Coldwell et al., 2017).

Dal punto di vista organizzativo e didattico la pianificazione dei corsi tiene conto dei seguenti elementi di efficacia rilevati internazionalmente sui corsi di formazione (Chalmers & Gardiner, 2015; Postareff et al., 2018).

Risultano efficaci secondo le ricerche che valutano gli impatti:

- i corsi di tipo “didattico generale”, che valorizzano l'approccio *student centred*, con interazioni tra corsisti di più ambiti disciplinari;
- i percorsi consistenti (4-9 mesi), articolati in più livelli;
- i corsi centrati su tematiche legate alle rappresentazioni e alle strategie didattiche e di valutazione;
- i corsi con metodi di didattica attiva per la realizzazione dei corsi (simulazioni, micro-teaching, video, discussioni...);
- i corsi con l'impiego di strumenti specifici per favorire la riflessività dei docenti (es. feedback scritto, portfolio).

I corsi IRIDI sono quindi dei percorsi piuttosto consistenti, diretti ai docenti di aree umanistiche e scientifiche, attivanti, centrati sugli studenti e il loro apprendimento.

4. La valutazione di impatto dei corsi IRIDI

Per tutti i corsi viene effettuata una valutazione di impatto, per rilevare gli effetti attesi (cambiamenti nelle rappresentazioni e prassi didattico-valutative) e quelli eventualmente inattesi, cercando di approfondire i fattori di successo o insuccesso ai fini di miglioramento.

La valutazione di impatto fornisce indicazioni circa:

- l'*efficienza* ossia il rapporto tra risultati conseguiti e risorse impiegate;
- l'*efficacia*, in termini di raggiungimento degli obiettivi;
- *il gradimento*: apprezzamento dei corsisti
- *la sostenibilità*, vista come la capacità del programma sottoposto a valutazione di produrre effetti duraturi nel tempo¹⁰.

Per sintetizzare le strategie di valutazione adottate possiamo presentare l'impianto della verifica con una tabella, analogamente a quanto propongono Chalmers e Gardiner (2015), che hanno articolato un 'Framework' per identificare l'efficacia e l'impatto dei programmi australiani di formazione dei docenti. Riportiamo nella Tabella 1 le strategie adottate per verificare l'efficienza del Corso IRIDI rispetto alle attese della *Governance* di Ateneo.

ISTITUZIONE: EFFICIENZA	<i>Input</i>	<i>In itinere</i>	<i>Output</i>	<i>Indicatori IRIDI</i>
Politiche	Piano strategico	Obbligo formativo ricercatori	Verifica Piano strategico	-badge -N Stud. -% doc per Dip.
Risorse	Bilancio Ateneo Docenti interni e di altri Atenei	Monitoraggio spesa	Finanziamento progetto	Spesa annuale
Cultura	N° domande iscrizioni	Ricerca sui cambiamenti	Valorizzazione didattica nella carriera	Pubblicazioni Convegni

Tabella 1: Valutazione dell'efficienza del corso IRIDI

Un dato complessivo che descrive l'*efficienza complessiva* corsi IRIDI è data dalla percentuale di docenti in organico raggiunti dai corsi: attualmente si tratta del 35,3% dei docenti dell'ateneo.

L'*efficienza di adesione dei Dipartimenti* ai corsi per i docenti, calcolata come percentuale dei docenti formati, evidenzia delle forti differenze: un Dipartimento molto attivo, impegnato anche nell'accREDITAMENTO

10 http://focus.foromez.it/sites/all/files/6.2.4_lo_analisi_impatto.pdf

europeo, ha raggiunto il 73,1% (Scienze Veterinarie); la maggioranza dei Dipartimenti oscilla tra il 20 e il 40% di docenti iscritti e poco oltre; un solo caso è sotto il 10% di docenti formati. Il numero di studenti raggiunti dai docenti formati è compreso tra 44.197 per i corsi START e i 51.544 per i corsi FULL.

I badge conseguiti variano percentualmente nel tempo, perché i docenti continuano a completare le esercitazioni, anche dopo il termine dei moduli didattici. Attualmente i badge sui corsi START sono oltre l'86% e il 78% sul FULL, con 2 corsi (un FULL e uno START) appena chiusi. Le numerose pubblicazioni e le partecipazioni a convegni del gruppo di ricerca IRIDI attestano inoltre la produzione scientifica sul programma a favore dello sviluppo di una cultura che valorizza la didattica universitaria.

Nella Tabella 2 diamo invece conto della modalità di valutazione di efficacia, del gradimento e della valutazione di sostenibilità dei corsi, in relazione agli esiti a lungo termine degli stessi. Gli strumenti di valutazione dell'efficacia sono costituiti da un adattamento dell'ATI per la didattica (scala Likert su 5 livelli) e dalla scala, adattata dal questionario di Brown, su rappresentazioni e pratiche dei docenti per la valutazione e da questionari. Gli strumenti sono stati validati. Il controllo della validità degli strumenti e della fedeltà (analisi fattoriale e alfa di Cronbach) ha evidenziato buoni risultati per le subscale. Dati edometrici e strumenti si trovano nel rapporto di ricerca più recente (Coggi, 2022). Le misure in ingresso e di uscita dal percorso consentono di accertare il cambiamento di modelli e pratiche percepito dai docenti. Le interviste a distanza di un paio d'anni dal corso e questionari, attestano la permanenza di strategie efficaci, l'attivazione degli studenti, l'apprezzamento per l'iniziativa.

PROGRAMMA IRIDI: EFFICACIA	<i>INPUT</i>	<i>PROCESSO</i>	<i>OUTPUT</i>	<i>RISULTATI</i>
Rappresentazioni dell'insegnamento e della valutazione	Quest. Scale ATI	Esercitazioni	Quest. scale	d di Cohen
Strategie e pratiche di insegnamento e di valutazione	Quest. Brown scale	Esercitazioni	Quest. scale	d di Cohen quest. follow up
Coinvolgimento degli studenti e innalzamento dell'apprendimento	Focus group		Interviste ai docenti	Bilancio follow up

Trasformazioni organizzative			Assunzione resp. organizzative	Valutazione lauree
GRADIMENTO	Quest. attese		Quest. gradimento	- medie, %, risposte aperte
SOSTENIBILITÀ (Persistenza delle strategie innovative)			Questionario Interviste	- % di strategie efficaci permanenti

Tabella 2: Efficacia del corso, strumenti e esiti

Analizzeremo nei prossimi paragrafi il percorso introduttivo per l'insegnamento (IRIDI START), destinato all'Università di Torino ai ricercatori, per approfondirne alcuni elementi di impatto. Partiremo da un sintetico quadro teorico di riferimento, per chiarire gli obiettivi del corso, il modello e le strategie didattiche e commenteremo alcuni esiti, alla luce delle scelte metodologiche operate e delle caratteristiche del campione di iscritti, rilevati sugli esiti di 4 edizioni del corso concluse.

5. Un programma specifico: la formazione per neoassunti

5.1 *La letteratura internazionale sull'empowerment didattico dei neo-assunti*

La formazione alla didattica dei docenti neoassunti rappresenta una pratica diffusa a livello internazionale (Austin, 2003; Austin, Sorcinelli & McDaniel, 2007; Gappa, Austin & Trice, 2007) e nazionale (Lombardo et al., 2020; Auteri, 2021; Bruschi, 2021; Serbati et al., 2021; Coggi & Ricchiardi, 2022), anche se sopravvive in alcuni contesti la convinzione che l'insegnamento non necessiti una preparazione formale (Stewart, 2014). Gli interventi formativi specifici per neoassunti hanno abitualmente come obiettivi principali:

- la socializzazione al ruolo e il coinvolgimento (Papay & Kraft 2015);
- lo sviluppo di competenze di base, relative alla didattica e alla valutazione, per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento e l'efficacia dei docenti (Darling-Hammond, 1997; Ingersoll & Smith, 2004; Howe, 2006; Van Lankveld et al., 2017).

I primi anni di lavoro accademico possono risultare impegnativi,

perché gli accademici sono spesso ben preparati per il ruolo di ricerca, ma molti hanno poca o nessuna preparazione formale per il ruolo di docente (Vilppu et al., 2019, Sandretto, Kane & Heat, 2002). I giovani docenti inoltre ritengono che il successo nella ricerca sia un fattore predittivo della carriera più importante dell'insegnamento (Acker & Webber 2017; Castelló, McAlpine & Pyhältö, 2017; Hollywood et al., 2020). Secondo le ricerche, se non sono previsti percorsi di accompagnamento alla didattica, i neoassunti probabilmente adotteranno lo stile di insegnamento dei propri docenti, assumendo concezioni e approcci all'insegnamento incentrati sul contenuto, piuttosto che sull'attivazione degli studenti (Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2008), che non favoriscono l'apprendimento dei discenti e l'efficacia dei docenti.

La formazione pedagogica può aiutare i giovani docenti a comprendere il processo di insegnamento-apprendimento, fondamentale per la progettazione, la didattica e la valutazione, e può anche rafforzare le convinzioni di autoefficacia (Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2007). Alcune ricerche riportano risultati significativi e differenze tra i giovani docenti che hanno partecipato ai percorsi di formazione, identificando risultati in linea con studi precedenti, che evidenziavano una maggiore focalizzazione su una didattica centrata sullo studente dopo la partecipazione a una formazione pedagogica (Gibbs & Coffey 2004; Hanbury, Prosser & Rickinson, 2008; Stewart 2014).

Vilppu et al. (2019) hanno verificato ad esempio che programmi di formazione pedagogica online anche non molto lunghi sviluppano la centratura sullo studente e sull'apprendimento, soprattutto quando i docenti partecipanti non hanno molta esperienza nell'insegnamento. In altri casi invece emergono minori differenze nell'autovalutazione delle competenze finali tra i frequentanti i corsi e i gruppi di controllo, probabilmente perché i docenti che hanno partecipato al percorso formativo hanno approfondito i temi pedagogici e ricevuto feedback, diventando più consapevoli e autocritici e fornendo punteggi sostanzialmente più bassi di quelli dei colleghi che non hanno svolto percorsi di formazione sul tema (Schmid, Bajcz & Balster, 2021).

La formazione pedagogica può inoltre contribuire a creare comunità di pratiche, che consentono di confrontarsi con i colleghi e di ridurre l'isolamento accademico (Remmik et al., 2011). Ricerche internazionali sottolineano inoltre che la partecipazione a programmi di formazione può ridurre il tasso di abbandono dei nuovi docenti (Bastian & Marks,

2017; Pate et al., 2018) e aumentare il coinvolgimento e la fidelizzazione (Taylor & Berry, 2008).

La formazione dei giovani docenti è erogata spesso attraverso percorsi dedicati, generalmente su base volontaria, ma in alcuni casi anche obbligatoria. I programmi di formazione per docenti neoassunti generalmente includono: metodologie di insegnamento e di ricerca (flipped classroom, apprendimento collaborativo e approccio per casi), uso delle ICT, struttura e progettazione del curriculum, sensibilizzazione alla diversità e inclusione, etica professionale, condivisione di pratiche (Mishra et al., 2022; Austin, Sorcinelli & McDaniels, 2007).

La letteratura sul tema riporta l'utilizzo di workshop su specifici temi e sui metodi di insegnamento (Austin, 2003), la partecipazione a gruppi di riflessione e confronto (Cox, 2004) e l'utilizzo di strategie di mentoring anche di gruppo e tra pari (Austin et al., 2007). Il mentoring rappresenta un metodo efficace per promuovere la socializzazione, la produttività e la soddisfazione, soprattutto per i docenti all'inizio della carriera o, come sottolineano alcuni studi, per le categorie sotto-rappresentate (ad esempio donne, docenti stranieri,.. Blake-Beard, 1999; Ragins 1999; Stanley & Lincoln, 2005). In area medica l'approccio è stato ampiamente utilizzato con risultati incoraggianti (Sambunjak, Straus & Marusic, 2006; Sandi & Chubinskaya, 2018). Inoltre il mentoring favorisce le relazioni con i colleghi che possono fornire sostegno, incoraggiamento e guida, riducendo così l'isolamento (Yun et al., 2016). La letteratura documenta l'utilizzo di forme tradizionali di mentoring che però riportano un successo non sempre confermato; più di recente vengono citate forme emergenti di mentoring in cui i docenti neoassunti e all'inizio della carriera lavorano con più mentori (de Janasz & Sullivan, 2004) o attivano forme di *mutual mentoring* (Yun et al., 2016) tra pari.

Queste iniziative sono però complesse da valutare e monitorare: non viene spesso seguita una strutturazione omogenea degli interventi e il processo formativo è lasciato libero, secondo le esigenze dei partecipanti; inoltre i risultati di efficacia che sono riportati in letteratura sono spesso basati su rilevazioni del gradimento percepito e di soddisfazione dell'iniziativa, non permettendo l'analisi degli impatti di queste iniziative sulle concezioni e pratiche didattico-valutative dei neoassunti e sull'apprendimento degli studenti.

5.2 IRIDI START: obiettivi, modello e strategie didattiche

Il percorso di formazione alla didattica pianificato a Torino per i neo-assunti si propone di far riflettere ricercatori sui modelli che possono adottare nella didattica e nella valutazione e di favorire l'acquisizione di alcune tecniche operative (pianificazione del proprio corso e stesura della scheda d'insegnamento; predisposizione di item per una prova d'esame; introduzione di elementi innovativi nella didattica avvalendosi del digitale e di una pianificazione flessibile, per rispondere alle differenze tra gli studenti; orientamento a una didattica non solo individuale, ma anche frutto di responsabilità collettiva). Gli obiettivi del corso sono i seguenti:

- sviluppare consapevolezza delle scelte didattiche che si adottano o si adotteranno e delle intenzioni sottese;
insegnare a progettare adeguatamente le attività di un corso;
- centrare l'attenzione sull'apprendimento degli studenti e sui fattori che lo facilitano;
- approfondire le strategie di valutazione, perché influenzano in modo significativo gli apprendimenti più dei corsi (trasparenza, obiettività, strumenti, ...);
- migliorare le strategie d'insegnamento, introducendo anche elementi innovativi (ICT, inclusione, potenziamento delle soft skill) e verificarne l'efficacia;
- aiutare i corsisti a connettere la qualità didattica del proprio insegnamento con quella dell'istituzione (corso di studi, dipartimento, Ateneo).

L'attesa è quella di focalizzare i ricercatori su una didattica collaborativa, centrata più sugli studenti che sulla disciplina, accompagnata da una valutazione che sostiene l'apprendimento in itinere.

Il corso si sviluppa in 7 moduli, per 21 ore di insegnamento e, a seguito della pandemia è sempre stato svolto in modalità interattiva a distanza. I temi proposti nei moduli vanno dalle caratteristiche di una didattica attenta a sviluppare le capacità di tutti gli studenti, allo specifico della pianificazione della scheda di insegnamento e della lezione on line¹¹. Le

11 I moduli sono: insegnare in università per la qualità dell'apprendimento; la co-

risorse per la docenza sono rappresentate in parte da docenti dell'Ateneo Torinese e in parte da Colleghi di altre Università. Nei prossimi paragrafi analizzeremo alcune caratteristiche dei corsisti e alcuni effetti di impatto.

6. I risultati

6.1 *Il campione*

Il campione considerato in questo contributo è costituito da ricercatori e ricercatrici dell'Ateneo torinese che hanno partecipato alle prime quattro edizioni del percorso IRIDI START, hanno completato le attività previste di frequenza ed esercitazione, e conseguito il badge. Si tratta di 203 ricercatori a tempo determinato (per il 51,7% di tipo A, il 48,3% di tipo B), che hanno scelto di iscriversi a una delle edizioni del corso. Nel campione il 55,7% ha obbligo formativo, perché neo-assunto come ricercatore dopo il febbraio 2020, e quindi con dovere, da contratto, di partecipare ad una formazione alla didattica¹²; il 44,3% si è iscritto senza obbligo. Il gruppo è per la maggior parte di genere femminile (il 55%), come illustrato in Fig. 1).

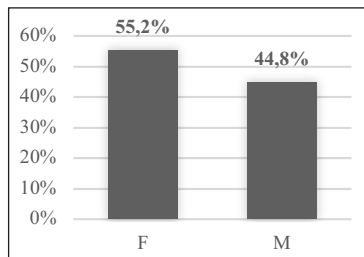


Figura 1: Genere dei partecipanti

struzione della scheda di insegnamento: dal processo al contenuto; come si struttura una lezione online: materiali, modelli e strumenti l'utilizzo delle tecnologie per l'apprendimento pianificare la valutazione: momenti e strumenti; attenzione alle specificità e inclusione di studentesse e studenti; approccio di sistema alla qualità della didattica universitaria.

- 12 Da febbraio 2020 è richiesto da contratto ai ricercatori di partecipare a una formazione alla didattica.

La prevalenza di genere si è evidenziata nei primi corsi attivati e sembra riflettere maggior sensibilità femminile per la didattica, riscontrata anche nell'andamento delle iscrizioni agli altri corsi IRIDI.

Come si può notare infatti dalla Fig. 2 nelle prime due edizioni START, a partecipazione volontaria, la prevalenza è femminile (oltre il 60%). Dall'introduzione dell'obbligo formativo (START 3) la distribuzione di genere si è trasformata, con inversione nella prevalenza di genere, nell'edizione 3 e 4. Nell'ultima edizione del corso sembra quasi raggiunta l'equità di genere.

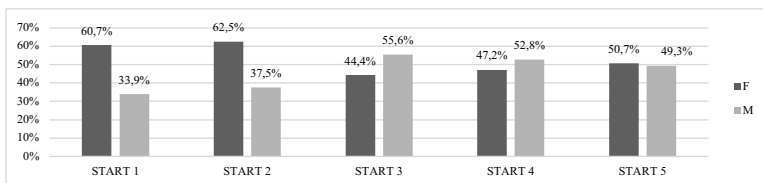


Figura 2: Distribuzione di genere per corso

L'età dei ricercatori è connessa al lungo periodo formativo per l'accesso in università: l'età media è di 38,47 anni (d.s. = 5,77 anni, min = 28 anni, max = 59 anni); la maggior parte dei corsisti (42,4%) si iscrive nella fascia compresa tra i 36 e i 40 anni (Fig. 3).

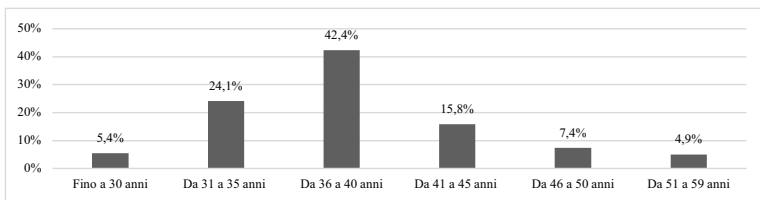


Figura 3: Età dei corsisti

L'esperienza didattica indicata dagli iscritti è molto differenziata (v. Fig. 4). La media è di circa 4 anni (d.s. = 4,97 anni, min = 0 anni, max = 20 anni). Un terzo dei partecipanti non alcuna esperienza di insegnamento o al massimo un anno; prevalgono pochi anni di insegnamento progressi. Il 42% circa ha una esperienza che va da 2 a 5 anni, mentre

una minoranza (7,4%) dichiara una esperienza didattica più ampia e consolidata (oltre i 10 anni).

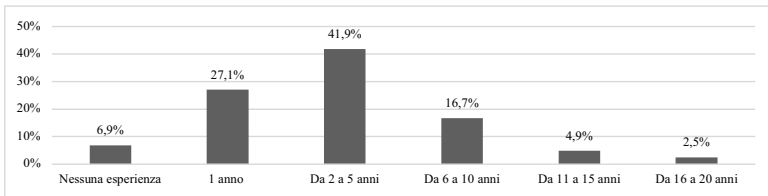


Figura 4: Anni di insegnamento in Università

Molto varia è anche la numerosità di studenti previsti per i corsi futuri. La media si attesta sui 168 studenti (con ampia variabilità: d.s. = 130,06; min = 2, max = 600). Poco più di metà dei ricercatori (51,6%) prevede un numero ampio di studenti oltre il 100, ma anche tra 300 e 400 o oltre i 400. Il carico didattico dei ricercatori appare dunque gravoso, con più corsi a cui dedicarsi, e insegnamenti con numerosi iscritti, spesso nei primi anni dei corsi di laurea. Alla didattica a grandi numeri i ricercatori devono far fronte però una esperienza didattica non ancora consolidata e in alcuni casi assente. La partecipazione dei corsisti alle lezioni START¹³ è andata progressivamente riducendosi (v. Fig. 5): dall'84% di iscritti in didattica sincrona (via Webex) nel primo corso fino a scendere gradualmente al 65% della quarta edizione. I dati probabilmente sottolineano la fatica della gestione dei diversi impegni legati alla didattica e alla ricerca e la scelta di fruire del corso a distanza, attraverso le registrazioni, perdendo però opportunità di relazione la relazione e lo scambio con i formatori e i colleghi.

13 Il corso IRIDI START è stato erogato a distanza per favorire la partecipazione durante la emergenza pandemica e prevede l'interazione in ambiente Moodle e l'utilizzo di piattaforme per la didattica digitale.

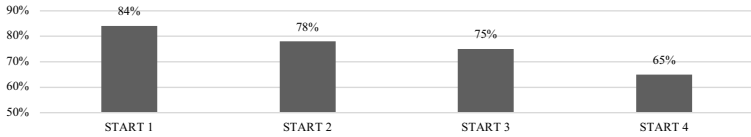


Figura 5: Frequenza della didattica sincrona

I corsisti START adempiono tuttavia abitualmente i criteri previsti per conseguire i badge (Fig. 6): nella prima edizione di START il 97% dei partecipanti ha concluso, nelle edizioni successive la percentuale di sposta intorno all'80%. Il dato di efficienza è buono e in linea con quelli di altri percorsi, ad esempio il corso IRIDI FULL.

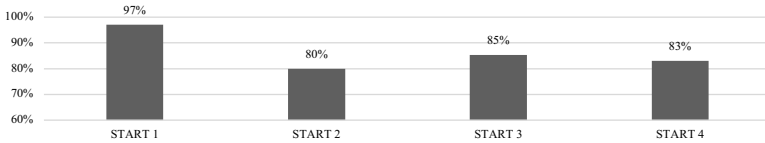


Figura 6: Percentuale di badge ottenuti per corso, in relazione agli iscritti

6.2 Gli impatti sulla didattica

Di seguito sono presentate le analisi di impatto del percorso START sulla didattica¹⁴. Rispetto agli approcci all'insegnamento, le scale Likert rilevano le concezioni e le pratiche, secondo modelli centrati rispettivamente sul docente e sullo studente, prima e dopo il corso. Con scale ATI semplificate¹⁵, al termine del percorso si osserva nei ricercatori una diminuzione della concezione centrata sul docente, legata a una didattica trasmissiva. La diminuzione è significativa¹⁶, e l'ampiezza dell'ef-

- 14 Sono considerati i dati relativi alle prime quattro edizioni del percorso, le analisi sono condotte su 203 ricercatori che hanno concluso il percorso e compilato i questionari iniziali e finali.
- 15 Sono stati tolti dalle elaborazioni 3 item, riferiti a modelli trasmissivi, che saranno commentati a fine paragrafo.
- 16 M iniziale = 3,31; ds iniz. = 0,63; M finale = 3,19; ds fin. = 0,70; $r = 0,50$, $p < 0,001$; $t(202) = 2,58$, $p = 0,005$

fetto è ridotta (d di Cohen = $-0,18$). La centratura sullo studente invece cresce al termine del percorso IRIDI: la media iniziale è di $3,78$ e quella finale di $3,99$: la differenza è statisticamente significativa¹⁷ e l'ampiezza dell'effetto buona (d di Cohen = $0,39$). La partecipazione al percorso dunque determina una piccola riduzione della didattica trasmissiva e un incremento della didattica centrata sull'apprendimento degli studenti (Fig. 7).

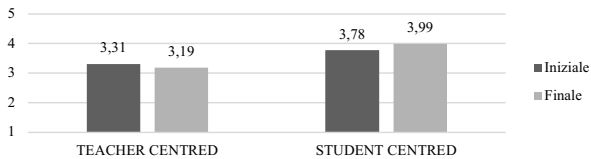


Figura 7: Concezioni didattiche

Alcuni item però hanno ricevuto risposte “inattese”, che hanno richiesto una loro eliminazione dai calcoli nella scala complessiva. Gli asserti si riferiscono a condotte didattiche focalizzate sui contenuti da apprendere. Ad esempio, l'item “Centro l'attenzione degli studenti a lezione essenzialmente sulle conoscenze che chiederò all'esame” presenta, al contrario di quanto atteso, una media finale superiore a quella iniziale (da $2,36$ a $2,69$), con una dimensione dell'effetto pari a di Cohen = $0,27$ ¹⁸. Probabilmente l'esperienza didattica su corsi numerosi ai primi anni dei curricula di studio e l'insistenza della formazione sulla coerenza richiesta tra scheda di insegnamento, learning outcomes e prove di valutazione, induce i giovani docenti a focalizzarsi sui contenuti del corso.

17 M iniziale = $3,78$; ds iniz. = $0,62$; M finale = $3,99$; ds fin. = $0,53$; $r = 0,53$, $p < 0,001$; $t(202) = -5,25$, $p < 0,001$.

18 M iniziale = $2,36$; ds iniz. = $0,97$; M finale = $2,69$; ds fin. = $1,07$; $r = 0,39$, $p < 0,001$; $t(202) = -4,11$, $p < 0,001$.

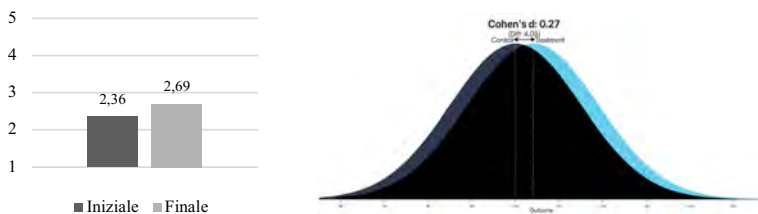


Figura 8: Esiti inattesi, Centro l'attenzione degli studenti a lezione essenzialmente sulle conoscenze che chiederò all'esame

Anche l'item "Ritengo che l'esame del mio corso costituisca un'opportunità per gli studenti di dimostrare l'elaborazione e la trasformazione dei concetti", mostra esiti inattesi, con media finale inferiore a quella iniziale (da 4,36 a 4,23): la differenza è significativa, e con un d di Cohen pari a $-0,16^{19}$ (Fig. 9). L'attenzione dei ricercatori anche in questo caso sembra essere orientata agli obiettivi riferiti all'acquisizione delle conoscenze di base, a scapito della rielaborazione personale da parte degli studenti.



Figura 9: Esiti inattesi, Ritengo che l'esame del mio corso costituisca un'opportunità per gli studenti di dimostrare l'elaborazione e la trasformazione dei concetti

La stessa propensione a non attivare la creatività degli studenti emerge da un item successivo, e sembra caratterizzare le possibilità percepite per la didattica dei corsi base dei primi anni (Fig. 10).

19 M iniziale = 4,36; ds iniz. = 0,72; M finale = 4,23; ds fin. = 0,77; $r = 0,41$, $p < 0,001$; $t(202) = 2,25$, $p = 0,013$.

Infatti, l'asserto "Penso di incoraggiare con il mio corso gli studenti a pensare in modo nuovo, riorganizzando le conoscenze pregresse alla luce delle nuove acquisizioni" presenta, a fine corso un punteggio inferiore rispetto alla prima rilevazione, al contrario delle attese. La differenza tra le media (da 4,55 a 4,33) è significativa e il *d* di Cohen = -0,23²⁰, con una riduzione di attese verso lo sviluppo della creatività.

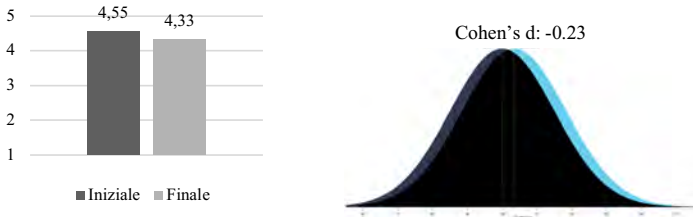


Figura 10: Esiti inattesi, Penso di incoraggiare con il mio corso gli studenti a pensare in modo nuovo, riorganizzando le conoscenze pregresse alla luce delle nuove acquisizioni

Il campione risulta dunque in generale poco propenso ad attivare, negli studenti, processi cognitivi superiori come creatività e capacità critica: questo è attestato anche dalle esercitazioni, che riportano prove d'esame prevalentemente, sull'acquisizione di conoscenze (43%)²¹

Positiva invece la crescita nella percezione di competenza nella progettazione didattica, nel definire obiettivi, gli strumenti e le modalità di valutazione, tenendo conto dell'architettura generale del corso. La valutazione media cresce, la differenza è statisticamente significativa²² e si osserva una dimensione dell'effetto ampia (*d* di Cohen = 0,44) (Fig. 11).

20 M iniziale = 4,55; ds iniz. = 0,70; M finale = 4,33; ds fin. = 0,76; $r = 0,34$, $p < 0,001$; $t(202) = -3,86$, $p < 0,001$.

21 Robasto, D. (2022). I processi valutativi nei neo assunti. Un'analisi delle aspettative e delle prove esercitative. In C. Coggi (Ed.), *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione. Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI*, (pp. 265-278). Milano: FrancoAngeli.

22 M iniziale = 3,60; ds iniz. = 0,48; M finale = 3,87; ds fin. = 0,51; $r = 0,56$, $p < 0,001$; $t(34) = -3,57$, $p < 0,001$.

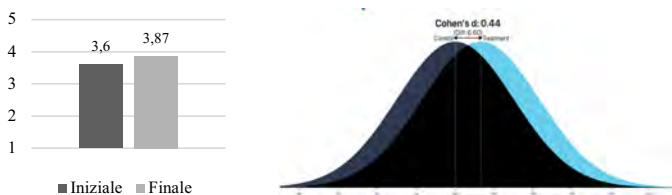


Figura 11: Competenza percepita nella progettazione didattica

Anche la percezione di autoefficacia nell'insegnamento cresce con la partecipazione al percorso formativo. I risultati delle scale evidenziano una differenza significativa tra la media iniziale e finale²³, con una ampia dimensione dell'effetto (d di Cohen = 0,55).

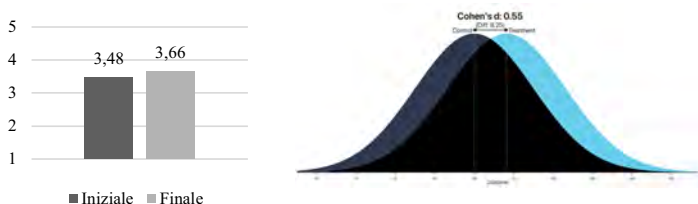


Figura 12: Competenza percepita nella autoefficacia nell'insegnamento

6.3 Gli impatti sulla valutazione

Il corso insiste anche sui modelli e sulle pratiche nella valutazione, con un modulo che prevede esercitazioni e feedback del docente. Come si può notare dalla Fig. 13, le scale attestano incrementi nella consapevolezza dei possibili soggettivismi nella valutazione d'esame, e nell'adozione di una concezione della valutazione regolativa della didattica. Gli

23 M iniziale = 3,48; ds iniz. = 0,49; M finale = 3,66; ds fin. = 0,46; $r = 0,66$, $p < 0,001$; $t(98) = -4,49$, $p < 0,001$.

effetti sono significativi, con d di Cohen buoni ($d_1=0.41$, $d_2= -0.17$,²⁴ $d_3=0.38$).

Il modello selettivo di valutazione, poco condiviso fin da inizio corso, perde ulteriormente di appeal a fine corso come auspicato.

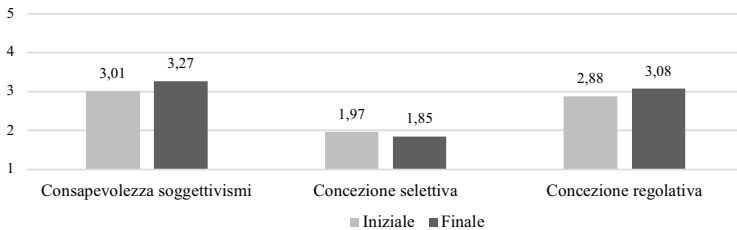


Figura 13: Effetti sulla valutazione ($d_1=0.41$, $d_2= -0.17$, $d_3=0.38$)

La Fig. 14 riporta le trasformazioni, significative, ottenute dai ricercatori nell'aderire a un modello formativo di valutazione, nel sentirsi collettivamente responsabili dei risultati che si ottengono nei corsi di studi (accountability) e nel cogliere l'esigenza di valutare anche le 'soft skill' maturate dagli studenti. Nel primo ambito il d di Cohen è tra quelli desiderabili per Hartie, gli altri due indicano una sensibilizzazione con un effetto limitato ($d_4 = 0,34$; $d_5 = 0,24$; $d_6 = 0,19$).

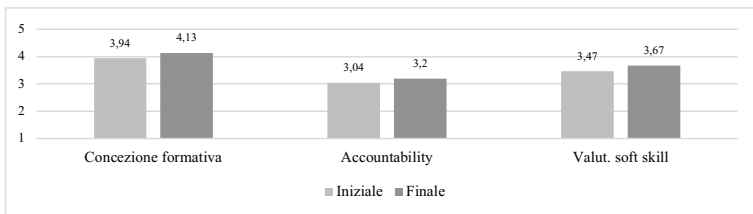


Figura 14: Effetti sulla valutazione formativa, complessiva e delle *soft skill*

In generale gli effetti ottenuti sia in ambito didattico che valutativo sono apprezzabili, a maggior ragione per un corso a distanza, con un

24 Riduzione modesta, ma significativa, legata a bassi valori iniziali.

percorso non lungo (svolto in 4 mesi) con un numero limitato di esercitazioni che vengono riportate in un teaching portfolio e abitualmente si riferiscono alla scheda di insegnamento, a un'esperienza di didattica digitale con le tecnologie e alla costruzione di uno strumento di valutazione.

Se confrontiamo però gli effetti del corso START con quelli del corso lungo FULL, troviamo in quest'ultimo d di Cohen più ampi, come esemplificato nella Tabella 3 dove la riduzione della centratura sulla didattica trasmissiva è quasi doppia nel FULL, con docenti che hanno in media una decina d'anni in più di età anagrafica e di esperienza didattica, rispetto i ricercatori del corso START.

ASPETTI	START	FULL
Did. trasmissiva	- 0.18*	-0.30
Student centred	0.39*	0.52
Progettazione	0.44	0.54

Tabella 3: Confronto di d di Cohen

7. La soddisfazione per il corso START

La soddisfazione complessiva e analitica espressa dai ricercatori sul corso START è di buon livello, anche se lievemente inferiore ai corsi FULL. Tenendo conto delle osservazioni libere dei questionari si ipotizza per alcuni un effetto delle attese, più legate ad apprendere la comunicazione in pubblico o la comunicazione scientifica, nella logica della conferenza, più che quella dell'interazione con gli studenti al fine di attivarne l'apprendimento.

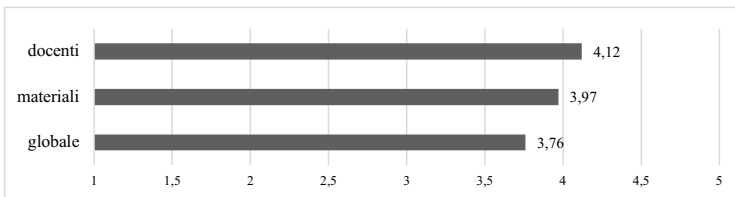


Figura 15: Soddisfazione dei corsisti START

I valori medi sui diversi parametri della soddisfazione valutati nei corsi FULL risultano tutti superiori a 4, su una scala Likert da 1 a 5.

Conclusioni

Per valutare la stabilità dei cambiamenti sarebbe interessante accertare la persistenza delle conoscenze e abilità maturate dai ricercatori e il loro sviluppo, con il progresso dell'esperienza didattica. Per questo occorrerebbe condurre interviste ermeneutiche e somministrare questionari, per rilevare le strategie abituali utilizzate dopo il corso. Si può notare che alcuni ricercatori che hanno terminato START si iscrivono ai corsi FULL, dimostrando di aver maturato un interesse intrinseco rispetto ai problemi della didattica. Non è facile però creare comunità di apprendimento e lavoro con la didattica a distanza nella formazione. Per questo si sono sperimentate forme didattiche interattive in START: la più efficace si è rivelata il lavoro in piccolo gruppo (4 partecipanti) in sessioni parallele. Nel prossimo anno, proprio per favorire il confronto e lo sviluppo di relazioni, si avvierà il corso in presenza, e si valuteranno le variazioni negli effetti ottenute.

Bibliografia e sitografia

- Acker, S., & Webber, M. (2017). Made to Measure: Early Career Academics in the Canadian University Workplace. *Higher Education Research & Development*, 36(3), 541-554.
- Austin, A.E. (2003). Creating a bridge to the future: Preparing new faculty to face changing expectations in a shifting context. *The Review of Higher Education*, 26(2), 119-144.
- Austin, A.E., Sorcinelli, M.D., & McDaniels, M. (2007). Understanding New Faculty Background, Aspirations, Challenges, and Growth. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-based Perspective* (pp. 39-89). Netherlands: Springer.
- Auteri, L. (2021). Formazione per i neoassunti e I contrattisti: l'esperienza dell'Università di Palermo in epoca Covid e l'opportunità di rendere il corso obbligatorio. In A. Lotti, G. Crea, S. Garbarino, F. Picasso & E. Scellato (Eds.), *Faculty Development e innovazione didattica universitaria* (pp. 65-70). Genova: Genova University Press.

- Bastian, K.C., & Marks, J.T. (2017). Connecting teacher preparation to teacher induction: Outcomes for beginning teachers in a university-based support program in low-performing schools. *American Educational Research Journal*, 54(2), 360-394.
- Biggs, J. (2003). Aligning teaching and assessing to course objectives. *Teaching and learning in higher education: New trends and innovations*, 2(April), 13-17.
- Blake-Beard, S.D. (1999). The costs of living as an outsider within: An analysis of the mentoring relationships and career success of black and white women in the corporate sector. *Journal of Career Development*, 26(1), 21-36.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*, 22(2), 151-167.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education*. London: Routledge.
- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413.
- Bruschi, B. (2021). Iridi Start: un percorso di formazione per i docenti neo-assunti. In A. Lotti, G. Crea, S. Garbarino, F. Picasso & E. Scellato (Eds.), *Faculty Development e innovazione didattica universitaria* (pp. 271-278). Genova: Genova University Press.
- Castelló, M., McAlpine, L., & Pyhältö, K. (2017). Spanish and UK post-PhD Researchers: Writing Perceptions, Well-being and Productivity. *Higher Education Research & Development*, 36(6), 1108-1122.
- Chalmers, D., & Gardiner, D. (2015). An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programmes. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 81-91.
- Coggi, C. (2022, a cura di). *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione. Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI*. Milano: FrancoAngeli.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2022). IRIDI START: un percorso per la formazione iniziale alla didattica dei ricercatori. Primi risultati. In C. Coggi (Ed.), *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione. Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI* (pp. 316-331). Milano: FrancoAngeli.
- Coldwell, M., Greany, T., Higgins, S., Brown, C., Maxwell, B., Stiell, B., ... & Burns, H. (2017). *Evidence-informed teaching: an evaluation of progress in England. Research Report*. London: Department for Education.
- Conferenza EHEA Paris 2018: <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-paris-2018>
- Conferenza EHEA Roma 2020: <http://www.ehea.info/page-ehea-ministerial-conference-rome-2020>

- Conferenza EHEA Yeravan 2015: <http://ehea.info/page-ministerial-conference-yerevan-2015>
- Cox, M.D. (2004). Introduction to faculty learning communities. *New directions for teaching and learning*, 2004(97), 5-23.
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing What matters most: Investing in quality teaching*. New York: National Commission on Teaching and America's Future.
- De Janasz, S.C., & Sullivan, S.E. (2004). Multiple mentoring in academe: Developing the professorial network. *Journal of vocational behavior*, 64(2), 263-283.
- EUA (2015). *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. Disponibile in: <https://eua.eu/resources/publications/388:trends-2015-learning-and-teaching-in-european-universities.html>
- EUA (2018). *Trends 2018: Learning and teaching in the European Higher Education Area*. Disponibile in: <https://eua.eu/downloads/publications/trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.pdf>
- EUA (2022). *Doctoral education in Europe: current developments and trend*. Disponibile in: https://eua.eu/downloads/publications/web_council%20o-n%20doctoral%20education_horizontal.pdf
- Gappa, J.M., Austin, A.E., & Trice, A.G. (2007). *Rethinking faculty work: Higher education's strategic imperative*. San Francisco: John Wiley and Sons.
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The Impact of Training of University Teachers on Their Teaching Skills, Their Approach to Teaching and the Approach to Learning of Their Students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87-100.
- Guraya, S.Y., & Chen, S. (2019). The impact and effectiveness of faculty development program in fostering the faculty's knowledge, skills, and professional competence: A systematic review and meta-analysis. *Saudi journal of biological sciences*, 26(4), 688-697.
- Hanbury, A., Prosser, M., & Rickinson, M. (2008). The differential impact of UK accredited teaching development programmes on academics' approaches to teaching. *Studies in Higher Education*, 33(4), 469-483.
- Hattie, J. (2007). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Hollywood, A., McCarthy, D., Spencely, C., & Winstone, N. (2020). 'Overwhelmed at first': the experience of career development in early career academics. *Journal of Further and Higher Education*, 44(7), 998-1012.
- Howe, E.R. (2006). Exemplary Teacher Induction: An International Review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297.
- Hutchinson, S.R., & Lovell, C.D. (2004). A review of methodological characteristics of research published in key journals in higher education: Implications for graduate research training. *Research in Higher Education*, 45(4), 383-403.

- Ilie, M.D., Maricuțoiua, L. P., Iancua, D. E., Smarandache, I. G., Mladenovic, et al. (2020), Reviewing the research on instructional development programs for academics. Trying to tell a different story: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 30, 100331.
- Ingersoll, R.M., & Kralik, J.M. (2004). *The Impact of Mentoring on Student Retention: What the Researcher Says. Research Review*. Denver: Education Commission of the States. Available at <http://www.ecs.org/clearinghouse/50/36/5036.htm>
- Laker, D.R., & Powell, J.L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human resource development quarterly*, 22(1), 111-122.
- Lombardo, B.M., Felisatti, E., Piazza, R., Serbati, A., & Corsini, C. (2020) Il sistema di formazione e qualificazione della docenza nell'Ateneo di Catania. In A. Lotti, & P. A. Lampugnani (Eds.) *Faculty Development in Italia: Valorizzazione delle Competenze Didattiche dei Docenti Universitari* (pp. 171-178). Genova: Genova University Press.
- McNaughtan, J., Eicke, D., Thacker, R., & Freeman, S. (2022). Trust or Self-Determination: Understanding the Role of Tenured Faculty Empowerment and Job Satisfaction. *The Journal of Higher Education*, 93(1), 137-161.
- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2022): Faculty induction program for newly recruited teachers of higher education: a case study, *Teacher Development*, DOI: 10.1080/13664530.2022.2027812
- Papay, J.P., & Kraft, M.A. (2015). Productivity returns to experience in the teacher labor market: Methodological challenges and new evidence on long-term career improvement. *Journal of Public Economics*, 130, 105-119.
- Pate, A., Smith, J., Caldwell, D., Horace, A., & Zagar, M. (2018). Development, implementation, and impact of a collaborative junior faculty engagement and professional growth program: The Young Faculty Leadership Initiative. *Current in Pharmacy Teaching and Learning*, 10, 352-359.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and teacher education*, 23(5), 557-571.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29-43.
- Postareff, L., Mattsson, M., & Parpala, A. (2018). The effect of perceptions of the teaching-learning environment on the variation in approaches to learning. *Learning and individual differences*, 68, 96-107.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Buckingham: McGraw-Hill Education.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the approaches to teaching inventory. *British journal of educational psychology*, 76(2), 405- 419.

- Ragins, B.R. (1999). Gender and mentoring relationships: A review and research agenda for the next decade. In G. N. Powell (Ed.), *Handbook of gender and work* (pp. 347-370). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Remmik, M., Karm, M., Haamer, A., & Lepp, L. (2011). Early-career academics' learning in academic communities. *International journal for academic development*, 16(3), 187-199.
- Sambunjak, D., Straus, S. E., & Maruši, A. (2006). Mentoring in academic medicine: a systematic review. *Jama*, 296(9), 1103-1115.
- Sandi, G., & Chubinskaya, S. (2020). A faculty development model that promotes success of early career faculty in academic medicine. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 40(1), 69-72.
- Sandretto, S., Kane, R., & Heath, C. (2002). Making the tacit explicit: A teaching intervention programme for early career academics. *The International Journal for Academic Development*, 7(2), 135-145.
- Schmid, M.E., Bajcz, A. W., & Balster, N.J. (2021). Evaluating a Novel Faculty Development Program in Teaching at a Research-Intensive University. *Teacher Development*, 25(3), 340-365.
- Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Serbati, A., Felisatti, E., Beltramo, S., Mazali, T., & Rossignolo, C. (2021). TLLAB al Politecnico di Torino: un percorso di crescita per giovani ricercatori e ricercatrici. In A. Lotti, G. Crea, S. Garbarino, F. Picasso, & E. Scellato (Eds.), *Faculty Development e innovazione didattica universitaria* (pp. 53-64). Genova: Genova University press.
- Stanley, C.A., & Lincoln, Y.S. (2005). Cross-race faculty mentoring. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 37(2), 44-50.
- Stes, A. (2011). La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur. Une étude d'impact. *Recherche & Formation*, 67, 15-30.
- Stewart, M. (2014). Making sense of a teaching programme for university academics: Exploring the longer-term effects. *Teaching and Teacher Education*, 38, 89-98.
- Taylor, E.W., & Cranton, P. (2012). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Taylor, C.T., & Berry, T.M. (2008). A pharmacy faculty academy to foster professional growth and long-term retention of junior faculty members. *American journal of pharmaceutical education*, 72(2), article 32.
- Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325-342.
- Vilppu, H., Södervik, I., Postareff, L., & Murtonen, M. (2019). The effect of short online pedagogical training on university teachers' interpretations of teaching-learning situations. *Instructional science*, 47(6), 679-709.

- Wells, R. S., Kolek, E. A., Williams, E. A., & Saunders, D. B. (2015). "How we know what we know": A systematic comparison of research methods employed in higher education journals, 1996-2000 v. 2006-2010. *The Journal of Higher Education*, 86(2), 171-198.
- Yun, J.H., Baldi, B., & Sorcinelli, M.D. (2016). Mutual mentoring for early-career and underrepresented faculty: Model, research, and practice. *Innovative Higher Education*, 41(5), 441-451.
- Zanniello, G. (2008). *La Formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia: l'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*. Roma: Armando.
- Zanniello, G. (2014). Il contributo di Calonghi all'innovazione della scuola con la ricerca e la sperimentazione. In G. Amenta (Ed.), *Docimologia e ricerca educativa. L'eredità di Luigi Calonghi* (pp. 101-114). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zanniello, G., & Di Vita, A. (2022). *La ricerca didattica in Italia (1950-2020)*. Roma: Armando.

Competenze interculturali nella scuola multicolore e multiculturale

Agostino Portera, Università di Verona

La comunità umana sperimenta un crescente processo di interdipendenza su scala planetaria, contrassegnato da drastici cambiamenti sul piano economico, informatico, sociale e culturale. Tali trasformazioni, causando profonde ripercussioni sulla struttura e sulle dinamiche del soggetto e della collettività, sul modo stesso di concepire l'educazione, l'istruzione e la formazione, impongono attenta analisi e valutazione specialmente sotto il profilo pedagogico-educativo. Nel mondo postmoderno, neoliberale e neopositivista in cui sono chiamati a vivere e interagire, tutte le cittadine e tutti i cittadini della Terra detengono un disperato bisogno di comunità. Tutti noi, nel mondo globale e interconnesso, abbiamo anche un disperato bisogno di educazione, di un approccio educativo che riesca a farci riconoscere opportunamente non solo i rischi relati alla vita presente, ma anche le grandi opportunità insite nella corrente stagione di pace e di democrazia. Al tal fine, l'approccio interculturale risulta essere il più indicato, promuovendo il contatto, l'incontro, il dialogo e il confronto (Bauman & Portera, 2021). Pertanto, specialmente a scuola, abbiamo un enorme bisogno di formazione a competenze didattiche interculturali, tese a promuovere negli alunni non solo un armonico sviluppo personale, ma anche il processo di socializzazione, di interazione interpersonale e di assunzione di compiti e ruoli, nel rispetto di regole condivise e dell'ambiente fisico e naturale.

Il presente articolo vuole essere un modesto riconoscimento allo stimatissimo amico e collega, Prof. Giuseppe Zanniello, ricordando a

grandi linee il suo fondante e continuativo contributo alla nascita e allo sviluppo della didattica interculturale, specialmente in Italia (cfr, anche La Marca, 2022).

Durante la sua lunga e apprezzatissima carriera di ricercatore e docente, in numerosi interventi a convegni nazionali e internazionali, e in prestigiose pubblicazioni, il Prof. Zanniello ha affermato che l'educazione interculturale può essere la risposta più idonea e concreta che la scuola è in grado di offrire a fronte delle molteplici insidie e sfide attuali. In tale ambito, durante i lunghi anni di attività scientifica, Zanniello ha realizzato a Palermo uno dei primi convegni internazionali sulla didattica interculturale.

Tale pionieristico evento è stato frutto dell'attività di coordinamento a Palermo di un programma internazionale (sfociato poi in uno dei primi programmi Erasmus) sulla Pedagogia interculturale (con l'Università di Freiburg, Salonicco e South Hampton). I risultati dei lavori sono stati oggetto di ulteriore riflessione congiunta e hanno dato corpo alla pubblicazione, presso l'editrice La Scuola di Brescia, di uno dei primi volumi di didattica interculturale in Italia "Interculturalità nella scuola" (Zanniello, 1992). In tale testo, curato dallo stesso Zanniello, vi sono anche i contributi dei Proff. Luigi Secco, Norbert Boteram, Gunter Brinkmann, Michael Bosch, Nikolaos Avgelisis, Agostino Portera, Maria Teresa Moscato e Giordano Formizzi. Fra gli ulteriori apporti del Prof. Zanniello alla pedagogia e alla didattica interculturale, giova ricordare il contributo "Interculturalità nella scuola materna" (Zanniello, 1994). Successivamente, Zanniello ha curato la pubblicazione degli Atti del Simposio Internazionale "La dimensione interculturale dell'insegnamento", che contiene la sua relazione introduttiva "Interculturalità e pluralismo nella scuola", pubblicata poi in un testo da lui curato (Zanniello, 2003). Inoltre, particolarmente prestigioso è stato l'aver fondato (assieme alla Prof.ssa Concetta Sirna dell'Università di Messina, con la partecipazione di numerose altre università italiane e straniere, un dottorato di ricerca in "Pedagogia interculturale", che ha accompagnato lo sviluppo e la crescita accademica di molte giovani ricercatrici e molti giovani ricercatori nel settore interculturale, non solo in Sicilia. Fra i numerosi contributi nel settore interculturale del Prof. Zanniello, giova ricordare anche l'apprezzatissima relazione, dal titolo "L'educazione alla convivenza civile: il ruolo della scuola primaria", nell'ambito del convegno internazionale "Diversity in Education in an international context", organizzato da me a Verona, nell'aprile del 2005.

Tale contributo è stato poi inserito in un volume, da me curato, dal titolo “Educazione interculturale nel contesto internazionale” (Zanniello, 2006). Infine, fra le pubblicazioni più rilevanti, non possiamo esimerci dal citare il contributo “Verso un’educazione interculturale”, presentato al convegno organizzato nel 2016 dal Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC), nell’ambito della presentazione del Diciottesimo Rapporto (Zanniello, 2016).

1. Perché formazione e didattica in chiave pedagogica interculturale?

Come ho avuto modo di esplicitare meglio in numerose pubblicazioni¹, a mio parere, tenendo conto di tutti i rischi e di tutte le opportunità, nella presente stagione della democrazia e della complessità, la risposta pedagogica (e didattica) più idonea dovrà necessariamente essere di natura interculturale. Nel XXI secolo, dinanzi ai rapidissimi cambiamenti, alla pluralità sul piano etico, assiologico e religioso, sarà indispensabile *intendere tutta l’educazione e tutta la formazione in termini interculturali*.

L’introduzione del concetto di “educazione interculturale” rappresenta un rivoluzionario cambiamento di paradigma pedagogico, che ha consentito di superare strategie educative a carattere prettamente compensatorio (o *assimilazionistico*), dove l’alterità, l’emigrazione, lo sviluppo e la vita in contesto multiculturale erano intesi solamente in termini di rischio di disagio o di malattia. Prendendo atto della *dinamicità* delle singole culture, la pedagogia interculturale non associa la vita in una società complessa solamente a tali rischi, ma li considera come delle *opportunità* di arricchimento e di crescita personale e collettiva. È merito dell’approccio interculturale l’aver recepito e superato sia le tesi dell’universalismo culturale sia quelle del relativismo, riconoscendone limiti e rischi e conservando gli elementi positivi, integrandoli in una nuova sintesi. Ponendo la relazione, l’interazione e lo scambio come base di ogni rapporto interpersonale, specialmente fra soggetti

1 Per maggiori approfondimenti, cfr. Portera 2022; Portera 2020; Grant & Portera, 2011.

linguisticamente, etnicamente e culturalmente differenti, l'approccio interculturale si presta più di ogni altro alla formazione nei settori educativi nella società complessa, pluralistica e multiculturale.

Nella stagione del postmodernismo, della solitudine e della crescente insicurezza assiologica e morale, al centro di ogni decisione educativa non può esservi la tecnica, il profitto, l'automobile, il computer o l'audience: bisogna collocarvi la persona umana, a prescindere dal Paese di nascita, dalla lingua o dalla religione. Si tratta di recuperare il valore della persona, della cultura e dell'intervento educativo e formativo.

In questo senso la pedagogia, specie se intesa in maniera interculturale, può fornirci la cartina e la bussola per individuare bene insidie e chances della globalizzazione e della vita in società multietniche e multiculturali, perché il cambiamento possa essere tradotto in termini di arricchimento e crescita umana.

Chiunque si accinga ad assumere il ruolo di educatrice o di educatore, non solo in ambito scolastico-istituzionale, ma anche in quello familiare (cfr. anche Portera, 2004), è necessario che acquisisca adeguate competenze pedagogiche interculturali: nella società pluralistica e multiculturale, la professionalità richiesta agli insegnanti e agli educatori dovrà necessariamente comprendere gli elementi fondanti della pedagogia interculturale.

Purtroppo, in Italia la scuola si trova ancora a gestire la presenza di alunni immigrati in termini di emergenza, oscillando tra l'etnicizzazione e l'irrigidimento dei percorsi di apprendimento e la rappresentazione di una «normale eterogeneità». Peraltro, successivamente alla caduta del fascismo, in Italia (uno dei pochi Paesi democratici a disgiungere l'insegnamento dall'educazione e a non prevedere un Ministero dell'Educazione) anche nei documenti ufficiali e nelle circolari Ministeriali si continua ad affermare che il compito degli insegnanti sia solo di "istruire" (cosa impossibile da attuare: come si può insegnare italiano o storia in maniera neutra?).

A tutt'oggi, insegnanti e dirigenti non paiono essere consapevoli che occorre affrontare il sapere in maniera globale, cogliendo la complessità e superando la parcellizzazione della conoscenza (cfr. anche Morin, 2000). A tal proposito, diviene necessario e urgente *acquisire competenze interculturali*, mediante appositi corsi di formazione.

A scuola un mutamento radicale dovrà avvenire anche sul piano *metodologico e didattico*. Fondamentale sarà la capacità di stimolare negli alunni nuovi modi di pensare, di agire e di relazionarsi in chiave inter-

culturale. Segnatamente, come emerge da una recente ricerca (Portera, 2019; Portera, 2021a), per gli insegnanti, l'acquisizione di apposite competenze interculturali consente di concepire la didattica interculturale come aperta alla complessità, atta a valorizzare le esperienze e il vissuto di tutti gli alunni presenti in classe, tenendo conto di ogni forma di diversità (cultura, genere, abilità, disabilità, orientamento religioso o politico, ecc.). In classe sarà fondamentale stimolare relazioni autentiche fra alunni (e fra alunni e docenti), promuovendo incontro, dialogo, confronto e gestione dei conflitti (educazione al pensiero divergente e creativo, all'assertività, nel rispetto di valori imprescindibili, regole e limiti). Oltre all'uso opportuno delle nuove tecnologie come strumento per promuovere l'inclusione, sul piano metodologico e didattico, a scuola particolarmente indicate sono, per esempio (cfr. anche La Marca, 2015), la metodologia del *cooperative learning*, che stimola il lavoro in gruppo, la divisione dei ruoli, l'interazione faccia a faccia e l'apprendimento in piccoli gruppi; la metodologia decostruttiva, fondata sulla decostruzione di stereotipi, pregiudizi e luoghi comuni, da cui si possono scaturire atteggiamenti xenofobi o razzisti; la metodologia ludica, che punta sul coinvolgimento diretto, attraverso *role playing*, drammatizzazioni e tecniche teatrali per promuovere empatia, comprendere e rispettare punti di vista diversi dal proprio; la metodologia pragmatica, in cui si attivano per gli alunni esperienze interculturali pratiche e attive, come ad esempio gli scambi culturali; la metodologia degli *ethical dilemmas*, in cui si stimolano i soggetti coinvolti a dividersi in gruppi, ognuno dei quali assume una posizione da difendere su un argomento controverso.

2. Contributo del Prof. Zanniello a Pedagogia e didattica interculturale nella scuola

Dalle numerose pubblicazioni del Prof. Zanniello prima richiamate, è possibile articolare numerose riflessioni che, oltre alle indicazioni concrete per educatori e insegnanti, assumono altresì il carattere di linee di ricerca e guida per futuri studiosi e ricercatori nel settore della didattica interculturale. Innanzitutto, occorre ricordare che le riflessioni di Zanniello si innervano nel suo lungo scambio scientifico e legame di stima e amicizia con il Prof. Luigi Secco. In alcune fra le più rilevanti opere, Secco (1983; 1999; 2007) ricorda come la crescente convivenza

di più culture impone alla ricerca in ambito educativo di riconsiderare la relazione imprescindibile fra uomo e cultura, nonché la presenza di etnocentrismi, stereotipi e pregiudizi. In tale contesto, a suo parere, l'alterità non è da concepire come ostile o nemica. Al contrario, occorre muovere dalla comune umanità di tutti gli esseri viventi sulla Terra. Specie a fronte della crescente pluralità culturale presente, e soprattutto nelle scuole italiane, occorre sviluppare e promuovere una pedagogia dell'essere.

Al centro di ogni intervento educativo dovrà essere posto lo sviluppo integrale di ogni persona umana (studentessa e studente), a prescindere della propria appartenenza etnica, culturale, valoriale o religiosa. Facendo leva soprattutto sulla volontà degli educandi, occorre preservare la persona dalla sua identificazione con qualsiasi modello culturale fisso e definitivo. Laddove la persona si distingue dalla cultura, si serve di essa, ma non deve essere asservita, l'approccio interculturale consente di conservare il meglio del passato, aprendosi alle sfide e ai necessari cambiamenti insiti nel presente e nel futuro.

Movendo anche da tali riflessioni e insegnamenti, l'assunto fondante di Zanniello (1992; 2003; cfr. anche Pedone, 2022) si configura nell'affermazione che a scuola, mediante l'ausilio della pedagogia interculturale, non si dovrebbe mirare a insegnare le culture (né quella italiana né, tantomeno, le culture diverse). Piuttosto, al contrario, ogni attività didattica dovrebbe essere tesa a fornire un impulso propositivo sui piani dell'educazione, della formazione e dello sviluppo integrale di tutte le alunne e tutti gli alunni presenti in classe:

- nella promozione di valori;
- nel contribuire a costruire l'identità personale;
- nel radicamento sul piano religioso.

Tale concetto, non condiviso da molti, a mio parere, costituisce una delle colonne portanti della pedagogia interculturale. Detenere un forte orientamento culturale, identitario, valoriale e religioso non solo non è in antitesi con l'educazione interculturale, ma ne rappresenta l'elemento caratterizzante e costitutivo. Come trattato sopra, la relazione interculturale non si concretizza solo mediante il rispetto e l'accettazione (elementi sicuramente preziosi, vicini all'approccio multiculturale), ma soprattutto per il tramite dell'incontro autentico, dell'ascolto del dialogo e della gestione dei conflitti.

Il concetto di educazione è sinonimo di cambiamento.

Educare non vuol dire lasciare la persona dell'educando così come è, ma significa aiutarla a perseguire il proprio "dover essere" (Flores D'Arcais, 1972), la propria "forma migliore di vita" (Secco, 2007, p. 10). Un confronto autentico non può avvenire nascondendo le proprie radici culturali o religiose (come le proposte di togliere il Crocifisso dalla aule scolastiche o non allestire il presepe per non offendere bambine e bambini di religione differente). Per dialogare non basta l'ascolto: è anche fondamentale saper esprimere in maniera appropriata e assertiva le proprie idee e convinzioni. La qualcosa implica anche il mostrarsi in maniera autentica e congruente. Tali concetti sono chiaramente espressi anche nelle riflessioni di Zanniello (2016, pp. 59-60), quando afferma «Chi educa propone ai minori delle verità, faticosamente conquistate da lui, nella speranza di dare ai più giovani il meglio di sé».

Un educatore, l'insegnante, ma anche il giovane con identità culturale chiara e stabile non teme l'incontro e il confronto con quelle degli altri.

Alla luce delle numerose pubblicazioni nel settore, nonché le esperienze pratiche e le ricerche scientifiche, Zanniello (1992; 2003) offre altresì un quadro specifico e dettagliato circa le competenze interculturali dell'insegnante. Fra le più rilevanti è possibile innanzitutto enucleare l'accettazione, il rispetto e la comprensione verso l'alterità. Tali fondati atteggiamenti dovranno essere incarnati soprattutto sul superamento delle divisioni e sulla consapevolezza della comune natura umana. Fondamentale diviene anche la capacità di comprendere il punto di vista altrui. Ciò implica pure il riuscire a stabilire un rapporto empatico, nonché la capacità di decentramento, mediante il saper bilanciare la propria identità, accompagnato dalla consapevolezza di non cadere nel rischio dello sradicamento culturale, valoriale o religioso.

Inoltre, particolare attenzione dovrà essere posta al settore della comunicazione. L'acquisizione di abilità comunicative, incentrate anche sul saper parlare ed esprimere chiaramente il proprio punto di vista, dovranno essere fondate sulla consapevolezza che l'incontro con l'alterità costituisce un arricchimento culturale per tutte le persone coinvolte.

Sotto il profilo prettamente didattico, da parte del docente, le strategie «nondovrebberoorientatetantoinarilevareledifferenzepoichéquestocomporterebbeilpericolodiconcentrarsi sulla differenza in quanto tale senza permettere di superare la soggettività» (Zanniello, 2016, p.

35). Al contrario, occorre un deciso orientamento verso le somiglianze. Educatori e insegnanti dovrebbero evitare il rischio di essere orientati solamente ad evidenziare le differenze, magari mediante presentazioni esotiche o folcloristiche in classe.

Il pericolo, in tal caso, potrebbe essere di sortire risultati opposti a quelli previsti, ossia evocare stereotipi e pregiudizi, piuttosto di promuovere comprensione, ascolto e dialogo. Punto fondamentale diviene anche l'educazione interculturale nell'insegnamento della storia (Zanniello, 1999), laddove l'insegnante, piuttosto che trasmettere acriticamente dati, nomi e fatti, dovrebbe impiegare l'opportunità dell'esperienza del passato per educare a valori, in parte universali, tesi a promuovere lo sviluppo integrale e assiologico di tutte le persone umane della Terra.

Segnatamente, in forza di ciò, la storia potrebbe divenire veramente maestra di vita per educare al rispetto, alla pace e alla solidarietà interculturale (intesa anche come internazionale, intercontinentale, intergenerazionale, interreligiosa, ecc).

In particolare, nell'ambito della didattica interculturale (cfr. anche Zanniello 2006), da parte di dirigenti, insegnanti e personale ausiliario, a scuola diviene particolarmente significativo acquisire specifiche competenze interculturali. Grazie a ciò, essi dovrebbero riuscire a superare approcci di tipo assimilazionistico e compensatorio, che considerano come inferiori o perdenti lingue e culture di bambini immigrati. Tantomeno, occorre valutare come "speciali" i loro bisogni educativi; il rischio sarebbe di pensare l'emigrazione come elemento patologizzante e tutti i bambini di nazionalità non italiana come portatori di disabilità. Al contrario, sarà necessario considerare l'intervento educativo e didattico interculturale come rivolto a tutte le alunne e a tutti gli alunni presenti in classe, a prescindere da ogni forma di differenza.

3. Conclusioni

Il tempo presente è caratterizzato da società sempre più complesse, multietniche e multiculturali. Peraltro, a scuola le differenze non scaturiscono solamente dalla presenza di bambini provenienti da contesti di migrazione. Molti alunni sono diversi sotto molti altri profili: economico, sociale, di genere, di status (accettati o esclusi dal gruppo), vicini o lontani ai principi postmoderni, in situazione di mobbing, di disagio o di disturbo fisico psichico o psicosomatico, ecc..

Il modello democratico, pur mostrandosi imperfetto e gravido di limiti, a tutt'oggi è sicuramente "il migliore possibile", la forma di governo migliore che gli esseri umani sono riusciti a produrre (Popper, 1973). La democrazia, essendo caratterizzata dal pluralismo e dalle pari opportunità di accesso di tutti i cittadini, offre l'enorme chance di tramutare le diversità somatiche, culturali e di credo in vere e proprie opportunità di arricchimento.

Da più fonti emerge come, specie nelle società complesse e multiculturali, per vivificare, sostenere e rafforzare la democrazia, la strada maestra è basata sull'*educazione interculturale alla cittadinanza democratica* tesa soprattutto alla promozione di inclusione e partecipazione democratica, riconoscendo la diversità come risorsa e come opportunità (Portera, 2021b; Portera, Dusi & Guidetti, 2010). La qualcosa implica la capacità di gestire opportunamente conflitti, acquisendo abilità di ascolto e di dialogo (sul piano verbale, non verbale e paraverbale).

Per quanto oggi, nel tempo del neoliberalismo, del *carpe diem* e "vai dove ti porta il cuore" sussistano forti malintesi di spontaneismo, tali competenze non possono essere improvvisate, ma sono da educare, insegnare e apprendere per il tramite di profonda riflessione pedagogica e appositi interventi educativi. In una società democratica e pluralistica, per gestire al meglio gli inevitabili conflitti e cogliere il massimo delle opportunità, bisognerà far leva soprattutto sull'educazione e sull'insegnamento a bambini e giovani, che hanno diritto ad essere preparati adeguatamente a vivere come cittadini a pieno titolo. Per continuare a riflettere e per progettare interventi adeguati in tal senso è necessario (ri)scoprire il ruolo della pedagogia interculturale.

Attualmente, come trattato sopra e come si evince dalle numerose pubblicazioni di Zanniello, oltre all'inserimento di bambine e bambini con background migratorio, la scuola affronta anche la sfida di arginare e confrontare le culture del capitalismo e del neoliberalismo, dell'individualismo e della competizione non solo come metodo ma anche come fine.

Per fermare tali minacce, che rischiano di spingere l'essere umano verso derive spontaneistiche, è necessario che non solo la scuola ma anche la famiglia rivendichino il ruolo educativo e formativo al pensiero critico, rispettoso di ogni forma di diversità, promuovendo esseri umani e società eque, a misura della persona umana. Una buona educazione e una buona scienza dell'educazione non possono considerare solo parte della situazione di vita dell'educando, ma dovranno considerarlo nella

sua interezza, nei vari aspetti della sua persona e del suo specifico percorso esistenziale. In tal senso, occorre fare in modo che la pedagogia interculturale non sia più considerata come una “pedagogia per stranieri”. Come illustrato nelle pagine precedenti e come ribadito da Zanniello, essa, pur inglobando tutti gli aspetti positivi delle correnti filosofiche e pedagogiche precedenti, è intesa *come rivolta a tutti*, senza alcuna distinzione; è da considerare come la risposta migliore possibile a fronte delle molteplici diversità e differenze (non solo etnia, cultura, lingua o religione, ma anche ceto sociale, genere, abilità, diritti politici, ecc.) che l’educatore e l’insegnante si trovano a gestire.

Attuare a scuola competenze realmente interculturali (Portera, 2017; Portera & Milani, 2019) per educatori e insegnanti vuol dire essere in grado di gestire eventi e rapporti professionali complessi, che richiedono maggiore flessibilità. Affinché dalla relazione educativa (anche la relazione insegnante-alunno implica sempre elementi educativi) possa scaturire vero arricchimento, occorre che le insegnanti e gli insegnanti si pongano in modo dinamico e creativo, cercando di essere attenti ai reali bisogni degli alunni, entrando in contatto anche con le parti “estrane” della propria personalità (ciò che dell’alunno straniero fa paura, spesso ha a che fare con le proprie parti identitarie rimosse o negate).

Concludendo, nella stagione del postmodernismo, del neoliberalismo, della solitudine e dell’insicurezza assiologica e morale, al centro delle decisioni politiche e sociali non bisogna porre la tecnica, il profitto economico, l’informatica, i telefonini, le macchine o l’audience. Più che mai, in tutti i Paesi del mondo, diviene necessario e urgente *investire e promuovere la persona umana* nella sua interezza, a prescindere da caratteristiche personali e/o sociali. Segnatamente, occorre recuperare la *tensione morale* (necessità di valori, regole e limiti condivisi), la *responsabilità* (intesa come capacità di saper pensare con la propria testa e di saper rispondere dei propri atti) e la *cura* (non tanto e non solo nell’accezione della cura medica o psicoterapeutica in caso di disturbi e malattie, ma specialmente nel senso preventivo, presente nella etimologia inglese di *I care*; nel volto dell’Altro di Lévinas; nella promozione della cultura del “m’importa” di don Milani).

Bibliografia

- Bauman, Z., & Portera, A. (2021). *Education and Intercultural Identity*. London: Routledge.
- Flores D'Arcais, G. (1972). *Preliminari di una fondazione del discorso pedagogico*. Padova: Liviana.
- Grant, C.A., & Portera, A. (2011). *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*. New York: Routledge.
- La Marca, A. (2015). Temi emergenti e aspetti didattici della pedagogia interculturale. In A. Portera, A. La Marca, M. Catarci, *Pedagogia interculturale* (pp. 11- 191). Brescia: La Scuola.
- La Marca, A. (ed.) (2022). *Ricerca didattica e formazione degli insegnanti. Studi in onore di Giuseppe Zanniello*. Brescia: Morcelliana.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pedone, F. (2022). La dimensione interculturale nella scuola. In A. La Marca (ed.), *Ricerca didattica e formazione degli insegnanti. Studi in onore di Giuseppe Zanniello*. Brescia: Morcelliana.
- Popper, K.R. (1973). *La società aperta ed i suoi nemici. Platone totalitario*. Roma: Armando.
- Porter, A., & Milani, M. (eds.) (2019). *Competenze interculturali e successo Formativo*. Pisa: ETS.
- Portera A. (2017). Intercultural Competences in Education. In A. Portera, & C.A. Grant (ed.), *Intercultural Education and Competences for the Global World* (pp. 23-46). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Portera, A. (2004). *Educazione interculturale in famiglia*. La Scuola: Brescia.
- Portera, A. (2019). Competenze pedagogiche interculturali nell'era postmoderna. In A. Portera, M. Milani, *Competenze interculturali e successo formativo* (pp. 15-36). Pisa: ETS.
- Portera, A. (2020). *Manuale di pedagogia interculturale*. Bari: Laterza.
- Portera, A. (2021a). Global versus intercultural citizenship education. In *Prospects Unesco Springer*. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09577-3>.
- Portera A., Dusi P., & Guidetti B. (eds.) (2010). *L'educazione interculturale alla cittadinanza*. Milano; Franco Angeli.
- Portera, A. (2021b). Intercultural competences: different models and critical reflections. In A. Portera, R. Moodley, M. Milani (2020). *Intercultural Mediation, Counseling and Psychotherapy in Europe* (pp. 38-62). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Portera, A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: Il Mulino.
- Secco, L. (1983). *Educazione alla volontà*. Brescia: La Scuola.
- Secco, L. (1999). *Dall'educabilità all'educazione*. Verona: Morelli.
- Secco, L. (1999). Preliminari della pedagogia interculturale come pedagogia dell'essere. *Studium educationis*, 4, pp. 620-632.
- Secco, L. (2007). Dall'educabilità all'educazione: Riflessioni pedagogiche. In

- A. Portera, W. Böhm, L. Secco, *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa: lineamenti introduttivi* (pp. 3-28). Torino: Utet.
- Zanniello, G. (1992). Introduzione e I problemi scolastici del rientro (pp. 57-81). In G. Zanniello (Ed.), *Interculturalità nella scuola* (pp. 5-11). Brescia: La Scuola.
- Zanniello, G. (1994). Interculturalità nella scuola materna. *Scuola materna*, 5, pp. 8-11.
- Zanniello, G. (1999). Educazione umanistica interculturale nell'insegnamento della storia. In L. Secco, & A. Portera (Eds.). *L'educazione umanistica interculturale nelle agenzie educative* (pp. 65-69). Padova: Cedam.
- Zanniello, G. (2003). Interculturalità e pluralismo nella scuola. In Zanniello G. (Ed.), *La dimensione interculturale dell'insegnamento* (pp. 23-36). Palermo: Palumbo.
- Zanniello, G. (2006). L'educazione alla convivenza civile: il ruolo della scuola primaria. In A. Portera (Ed.), *Educazione interculturale nel contesto internazionale* (pp. 49-56). Atti del Convegno Diversity in Education in an international context (Verona, 20-23 Aprile 2005), Milano: Guerini.
- Zanniello, G. (2016). Verso un'educazione interculturale. In Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC) (Ed.), *A scuola nessuno è straniero. Scuola Cattolica in Italia*. Diciottesimo Rapporto, 2016, (pp. 29-65). Brescia: La Scuola.

— Sessione 1 —
Competenze digitali e communities

I.

Qualità e modalità di gestione della didattica a distanza nel periodo di pandemia da Covid-19: uno studio follow up condotto con le scuole

Quality and management methods of distance learning in the Covid-19 pandemic period: a follow-up study conducted with schools

Davide Capperucci – *Università di Firenze*

Abstract

L'articolo presenta uno studio follow up della ricerca nazionale della SIRD sulla Didattica a distanza nel periodo di emergenza da COVID-19. Il follow up regionale, realizzato nel 2021 con un campione di 2.939 insegnanti di ogni ordine e grado della Toscana, ha inteso rilevare a distanza di un anno dal primo lockdown, i cambiamenti nelle modalità di gestione della DaD, nonché l'efficacia formativa percepita dai docenti rispetto all'esperienza precedente. La ricerca è stata condotta attraverso la somministrazione del medesimo questionario della rilevazione del 2020, con l'aggiunta di alcuni item funzionali a rilevare le differenze riscontrate tra la prima e la seconda somministrazione dello strumento. I risultati dello studio, rispetto alla somministrazione del 2020, mostrano una maggiore preparazione e percezione di competenza da parte dei docenti del campione regionale nell'uso della DAD, che da misura emergenziale sembra essere diventata – con gradualità – modalità formativa integrativa della didattica in presenza. Permangono tuttavia criticità diffuse per quanto riguarda l'uso di strategie didattiche attive, le modalità di valutazione degli apprendimenti, la formazione in servizio del personale, gli interventi per alunni con disturbi specifici dell'apprendimento e bisogni educativi speciali e il monitoraggio dell'efficacia della DaD, con differenze significative tra ordini e gradi scolastici.

This article presents a follow-up study of the SIRD national research on distance learning in the Covid-19 period of emergency. The regional follow-up, carried out in 2021 with a sample of 2,939 teachers of all school levels in Tuscany, was aimed at detecting

changes in the management methods of distance learning (DAD), as well as the teachers' perceived training effectiveness, one year after the first lockdown, as compared to the previous experience. The research was conducted through the administration of the same questionnaire as in the 2020 survey, with the addition of some functional items to detect the differences found between the first and second administration of the tool. The results of the study, compared to the administration in 2020, show a greater preparation and perception of competence by the teachers of the regional sample in the use of DAD, which from an emergency measure seems to have gradually become an integrative training method of face-to-face teaching. However, widespread criticalities remain regarding the use of active teaching strategies, the methods of assessing learning, the in-service training of staff, interventions for pupils with specific learning difficulties and special educational needs and the monitoring of the effectiveness of DAD, with significant differences between school orders and levels.

Parole chiave: Pandemia da Covid-19, Didattica a distanza, competenze degli insegnanti, ricerca follow up

Keywords: Pandemic from Covid-19, Distance education, teacher skills, follow-up research

1. Introduzione

Sia durante che dopo l'emergenza causata dalla pandemia da COVID-19, ricercatori, politici, giornalisti, cittadini si sono chiesti quale contributo la ricerca pedagogico-didattica avrebbe potuto fornire all'educazione in situazioni di grave eccezionalità, che cosa le scuole e gli insegnanti impegnati nella gestione della didattica a distanza (DaD) abbiano appreso da questa esperienza e come essa possa essere impiegata anche una volta superata la crisi pandemica. Il presente contributo, a partire da un'indagine follow up della ricerca della Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) sulla DaD (Lucisano, 2020) – realizzata con un campione regionale di insegnanti – ha inteso rispondere ad alcuni di questi interrogativi, indagando l'esperienza degli insegnanti in momenti diversi della pandemia e riflettendo a partire dai dati raccolti sulle criticità incontrate, su quelle ancora aperte e sugli sviluppi futuri della DaD.

2. La DaD: tra emergenza e innovazione didattica

Il diffondersi del Corona virus ha comportato per le scuole una ridefinizione delle modalità di gestione della didattica con un repentino passaggio dall'insegnamento in presenza a quello online. L'andamento della pandemia ha imposto blocchi e tentativi di riapertura delle scuole, che a singhiozzo si sono succeduti da marzo 2020 fino all'inverno del 2021, questo ha fatto sì che la didattica fosse regolata non tanto dai principi educativi e dalla progettualità esplicitata nei Piani Triennali dell'Offerta Formativa, quanto dalle condizioni di emergenza legate al numero dei contagi. Il ricorso alla DaD ha rappresentato in alcuni momenti l'unica alternativa percorribile per mantenere un legame, un contatto, una relazione educativa tra alunni, insegnanti e genitori. Mentre in passato la didattica a distanza è stata una delle possibili alternative di formazione, più utilizzata nella scuola secondaria, nelle università e nell'educazione degli adulti, meno nella scuola dell'infanzia e del primo ciclo, con la pandemia e la chiusura delle scuole essa è diventata l'unica modalità per continuare a garantire il diritto all'istruzione delle giovani generazioni, minacciato da cause esterne di portata globale.

I provvedimenti del Governo e del Ministero dell'Istruzione, prima con il decreto-legge 25 marzo 2020, n. 19 poi con il DM 26 giugno 2020, n. 39, hanno fornito un quadro di riferimento per la definizione di un *Piano scolastico per la didattica digitale integrata*, che ha previsto un bilanciamento tra attività sincrone e asincrone, secondo paradigmi di *blended learning* già sperimentati (Garrison, Kanuka, 2004; Picciano, Dziuban, Graham, 2013), e la proposta di un sistema duale, che ha avuto maggiore applicazione a livello universitario che scolastico. La didattica digitale integrata (DDI), talvolta definita con eccessivo entusiasmo nei documenti ministeriali «metodologia innovativa di insegnamento-apprendimento», ha fin dall'inizio messo in evidenza i limiti organizzativi e gestionali ad essa connessi, a cui si sono sommate difficoltà logistiche legate alla connettività, condizioni di arretratezza delle infrastrutture informatiche e una preparazione inadeguata del corpo docente nell'applicazione di competenze digitali alla didattica (Limone, Pace, 2015). Le condizioni sopra richiamate, esasperate dalle difficoltà sanitarie, sociali, psicologiche indotte dalla pandemia, hanno contribuito ad alimentare un certo scetticismo verso la didattica a distanza, sia negli addetti ai lavori (dirigenti scolastici, insegnanti, educatori, ecc.) sia nell'opinione pubblica, che ha riguardato non tanto la DaD in sé o l'impiego delle tecnologie applicate alla didattica, quanto la loro efficacia sul fronte degli apprendimenti in un contesto ancora troppo arretrato per poterli considerare strumenti utili e applicabili a livello sistemico (Goodyear, 2005).

I datidisponibili per valutare in modo affidabile l'impatto della didattica a distanza sullo sviluppo di conoscenze e competenze negli studenti sono ancora pochi, sia per quanto riguarda la scuola che l'università, per tale ragione diventa importante fare ricerca in questo ambito, allo scopo di rilevare le criticità riscontrate dalle scuole e dagli insegnanti, nella convinzione tuttavia che le condizioni forzose determinate dalla pandemia abbiano comunque contribuito allo sviluppo di competenze che prima erano sicuramente meno presenti in buona parte degli insegnanti e degli educatori (Hevner, 2007; Yelland, Cope, Kalantzis, 2008; Ranieri, Gaggioli, 2020).

3. Lo studio follow up condotto con le scuole: aspetti metodologici

Lo studio in questione rappresenta un follow up della ricerca nazionale SIRD “*Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19*”, realizzata in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM) nel 2020 e con la partecipazione di numerose Università italiane. Il quadro teorico di riferimento e l'impianto metodologico dello studio follow up riprendono quelli della ricerca nazionale condotta dalla SIRD, a cui si rimanda per ulteriori approfondimenti (Lucisano, 2020).

Obiettivi della ricerca

La ricerca nazionale perseguiva l'obiettivo di analizzare e comprendere quanto è stato possibile realizzare dagli insegnanti e dalle scuole in merito all'uso della DaD durante il primo *lockdown* (Lucisano, 2020). Allo stesso modo lo studio follow up ha inteso rilevare a distanza di un anno (nella primavera-estate del 2021) i cambiamenti nelle modalità di gestione della DaD e i punti di forza/debolezza percepiti dai docenti rispetto all'esperienza precedente.

Partecipanti

Alla ricerca nazionale del 2020 hanno preso parte 16.133 insegnanti (curricolari e di sostegno, titolari e supplenti), pari al 2% del totale degli insegnanti italiani, residenti in 1.834 Comuni (il 23% di tutti quelli italiani), con una copertura di tutte le regioni del Paese. Nel dettaglio sono stati raggiunti 1.910 insegnanti di scuola dell'infanzia, 6.831 di scuola primaria, 4.003 di scuola secondaria di I grado, 3.272 di scuola secondaria di II grado e 117 in servizio nei C.P.I.A., nella formazione professionale e

nell'educazione degli adulti. In Toscana è stato coinvolto il 2,2% dei docenti pari a 1.160 unità. Lo studio follow up, condotto da giugno a luglio 2021, ha raggiunto circa il 3% dei docenti toscani pari a 2.939 insegnanti di diversi ordini e gradi scolastici, di cui il 4,4% di scuola dell'infanzia, il 29,4% di scuola primaria, il 23,9% di scuola secondaria di I grado, il 42,2% di scuola secondaria di II grado, lo 0,2% di altra tipologia. In entrambe le rilevazioni (nazionale e follow up) per la Toscana la distribuzione per ordine di scuola è simile, con una prevalenza di docenti delle scuole secondarie di II grado, mentre nel campione nazionale è presente una prevalenza di docenti di scuola primaria. La fascia d'età maggiormente rappresentata in tutti i campioni costituiti è quella dei docenti tra 46-55 anni. Coloro che hanno risposto sono soprattutto docenti curricolari di ruolo, seguiti dai curricolari supplenti e, in misura diversa in base all'ordine di scuola, da docenti di sostegno titolari e supplenti.

In tutti i casi siamo di fronte a campioni non rappresentativi della popolazione degli insegnanti italiani e/o toscani, perché non estratti casualmente, ma sollecitati da docenti universitari, associazioni dei docenti, Ufficio Scolastico Regionale (USR). Occorre quindi fare attenzione a generalizzare i risultati rispetto alla popolazione di riferimento.

Strumento di ricerca

Trattandosi della riproposizione di una ricerca già realizzata in passato, come strumento per la raccolta dei dati è stato impiegato lo stesso questionario utilizzato nella prima rilevazione nazionale con l'integrazione di alcuni item funzionali a rilevare il cambiamento tra la prima e la seconda somministrazione e che cosa è mutato nella percezione degli insegnanti, nelle loro pratiche e negli interventi messi in atto dalle scuole rispetto all'uso della DaD. Sono stati quindi ripresi i 10 assi attorno ai quali era stato strutturato il questionario (1. L'impatto sulla rimodulazione della programmazione didattica; 2. Gli strumenti tecnologici utilizzati; 3. Le modalità di svolgimento della didattica sincrona e asincrona; 4. Le strategie didattiche utilizzate; 5. La preparazione degli insegnanti a svolgere la didattica a distanza; 6. Le criticità incontrate nella didattica a distanza; 7. La qualità delle forme di collaborazione attivate; 8. I problemi incontrati nella valutazione degli studenti; 9. Gli interventi realizzati per gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento e Bisogni Educativi Speciali; 10. La valutazione complessiva dell'esperienza) con alcune modifiche. Nel dettaglio, l'asse 5 è stato così riformulato: *Formazione specifica sulla DAD successiva al lockdown/Monitoraggio e supporto*, per rilevare quali interventi formativi sono stati attivati dalle scuole per incrementare le competenze dei docenti nell'uso della DaD, e l'aggiunta di un nuovo asse, l'11 - *Confronto tra l'esperienza di DAD realizzata nell'a.s. 2020/2021 e quella*

dell'anno precedente, allo scopo di intercettare i cambiamenti intervenuti nonché i punti di forza e di debolezza emersi a distanza di un anno. Dalle 122 domande, di cui 6 a risposta aperta, che componevano il questionario impiegato nella ricerca nazionale si è passati a 133 per quello utilizzato nello studio follow up regionale. La compilazione è stata sollecitata grazie alla collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana.

I primi risultati dello studio follow up

In questa sezione, per ragioni di sintesi, saranno illustrati solo alcuni dei dati raccolti grazie allo studio follow up, con un'attenzione particolare agli assi del questionario che sono stati arricchiti o aggiunti con la rilevazione regionale del 2021.

L'asse 5 del questionario ha inteso analizzare se e in che misura le scuole toscane, dopo il primo lockdown, hanno promosso iniziative di formazione finalizzate ad implementare le competenze dei docenti rispetto alla gestione di interventi didattici a distanza e alla costruzione di ambienti di apprendimento online.

	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado	Tot
Dopo l'esperienza del Lockdown del 2020, nella sua scuola è stata svolta una formazione specifica sulle modalità didattiche in ambiente di apprendimento a distanza?	59,2%	62,6%	64,3%	60,2%	61,8%
Dopo l'esperienza del Lockdown del 2020, nella sua scuola è stata svolta una formazione specifica sulle nuove tecnologie?	55,4%	65,0%	65,6%	64,1%	64,3%
Dopo l'esperienza del Lockdown del 2020, nella sua scuola è stata svolta una formazione specifica sulle modalità di valutazione in ambiente di apprendimento a distanza?	26,9%	40,1%	35,0%	37,5%	37,2%

Tab. 1. Formazione sulla DaD del campione Follow up Toscana 2021

Dalle risposte alle domande riportate nella Tab. 1 emerge come mediamente durante o dopo il periodo di emergenza circa il 60% dei docenti abbia svolto una formazione specifica sulle modalità didattiche in ambienti

di apprendimento a distanza o sulle nuove tecnologie. Questa tendenza è meo presente negli insegnanti di scuola dell'infanzia (59,2% e 55,4%). Il tema delle modalità di valutazione in ambienti di apprendimento a distanza risulta essere molto meno presente, infatti complessivamente solo il 37,2% dei rispondenti dichiara che la propria scuola si sia attivata in tal senso.

	Follow up Toscana 2021					SIRD Italia 2020				
	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado	Tot	Infanzia	Primaria	Sec. I Grado	Sec. II grado	Tot
La sua scuola ha attuato un monitoraggio degli strumenti (computer, tablet, smartphone, LAN) in possesso degli studenti?	46,9%	73,8%	81,7%	68,9%	72,5%	57,9%	84,2%	83,5%	76,8%	79,4%
La sua scuola ha previsto iniziative specifiche per supportare gli studenti privi della strumentazione necessaria?	66,9%	86,8%	92,9%	92,7%	89,9%	68,1%	92,4%	94,3%	93,3%	90,2%
La sua scuola ha previsto forme di monitoraggio e valutazione dell'efficacia della DAD?	37,7%	35,6%	40,2%	34,9%	36,5%	56,8%	63,4%	64,8%	63,9%	63,0%
Pensa che in futuro integrerà, volontariamente, la sua didattica con forme di DAD?	25,4%	31,6%	47,5%	46,4%	41,4%	39,4%	55,4%	65,4%	60,7%	57,0%

Tab. 2. Monitoraggio e supporto in merito alla disponibilità di strumenti tecnologici, confronto tra lo studio Follow up Toscana 2021 e l'indagine nazionale SIRD 2020

Il questionario del follow up ha inteso rilevare anche in che misura le scuole abbiano mantenuto costante il supporto ai docenti e agli studenti nella messa a disposizione di strumenti e dotazioni tecnologiche in grado di assicurare l'accesso alla didattica a distanza. Nel 2020, come rilevato anche dalla ricerca nazionale SIRD (Tab. 2), si registra un'elevata attenzione da parte delle scuole nel fornire agli alunni la strumentazione necessaria per partecipare alla DaD ed eventualmente per supportare coloro che sono privi di tale strumentazione. Questa attenzione è leggermente diminuita nel 2021. Anche il dato sulle forme di monitoraggio e valutazione

dell'efficacia della DaD diminuisce nel 2021, così come la percentuale di docenti che pensano di integrare volontariamente forme di DaD nella propria didattica. Questo dato può essere interpretato come la conseguenza di quello che potremmo definire «*effetto stanchezza*», a cui ha contribuito la condizione di disagio creata dalla pandemia mediante il ricorso alla didattica a distanza come unica soluzione possibile. Seppure con valori diversi per ordine e grado scolastico, emerge come poco diffusa la volontà degli insegnanti di mettere a sistema quanto appreso sull'uso della DaD anche in future attività di insegnamento (41,4%).

La poca attenzione dedicata al monitoraggio dell'efficacia delle esperienze di didattica a distanza promosse dalle scuole è confermata dalle difficoltà che buona parte dei docenti sostiene di aver incontrato nella valutazione riferita ad ambienti online.

	Follow up Toscana 2021	SIRD Toscana 2020	SIRD Italia 2020
	Totale	Totale	Totale
Le indicazioni sulla valutazione fornite dal Ministero	82,3%	77,7%	73,5%
Le linee guida individuate dal collegio docenti	94,6%	89,6%	87,0%
Criteri di valutazione diversi da quelli che utilizzo ordinariamente	50,8%	73,7%	72,9%
Colloqui orali, interrogazioni	85,4%	71,0%	64,3%
Compiti scritti	79,0%	68,5%	71,4%
Test	74,0%	62,8%	61,0%
Ricerche e altri lavori pratici	77,1%	64,0%	63,9%
Lavori di gruppo	53,4%	25,1%	24,3%
Modalità di autovalutazione	50,0%	41,9%	44,1%
Rubriche di valutazione costruite ad hoc	45,9%	52,5%	53,0%

Tab. 3. La valutazione nella DaD

La valutazione del profitto degli studenti è stato uno degli aspetti più critici segnalato dai docenti. La maggior parte di essi ha dichiarato di aver seguito le indicazioni sulla valutazione fornite dal Ministero e le linee guida del collegio docenti, allo stesso tempo ha dichiarato di aver utilizzato criteri di valutazione diversi da quelli impiegati in presenza. Le criticità relative alla valutazione persistono anche nel 2021, come confermano i dati dello studio follow up messi a confronto con i valori della ricerca SIRD sia a livello nazionale che regionale (Tab. 3). Sebbene nel 2021 sia presente un

maggior utilizzo di tutti gli strumenti di valutazione, le modalità valutative prevalenti restano quelle tradizionali (colloqui orali, interrogazioni, 85,4%; compiti scritti, 79,0%; test, 74,0%), anche ricerche e altri lavori pratici (77,1%) vengono utilizzati piuttosto frequentemente. I lavori di gruppo, l'autovalutazione e le rubriche di valutazione vengono impiegati in misura minore. Solo nella scuola dell'infanzia prevalgono modalità valutative alternative.

Per individuare i punti di forza e di debolezza della DaD nel lungo periodo, il follow up 2021 ha cercato di valutare l'esperienza nel suo complesso, andando a rilevare la percezione dei docenti in merito al carico di lavoro sostenuto. La maggior parte dei docenti ha riferito come la DaD abbia richiesto un forte "carico di lavoro" e "partecipazione" anche nel 2021 (con una media rispettivamente di 4,1 e 3,8 su 5). La condivisione con i colleghi (3,3) e il supporto organizzativo e tecnologico della scuola (3,4) hanno avuto un ruolo importante nelle esperienze condotte online. I punti maggiormente critici restano l'inclusione di tutti gli studenti (2,2) e la possibilità di un'adeguata valutazione degli apprendimenti (2,2). Secondo la percezione restituita dagli insegnanti, come nel 2020, anche nel 2021 a fronte di un forte carico di lavoro e coinvolgimento attivo dei docenti l'efficacia della DaD sembra essere piuttosto bassa.

Dal confronto tra l'esperienza di DAD del 2021 e quella precedente, limitatamente al campione del follow up Toscana 2021, vengono segnalate minori difficoltà riguardo aspetti inerenti l'organizzazione didattica. Restano però problematici (circa il 30% ha riscontrato le stesse difficoltà dell'a.s. precedente): la valutazione, le relazioni con le famiglie e la gestione della classe (Tab. 4).

	Maggiore efficacia (%)	Uguale efficacia (%)	Minore efficacia (%)
Supporto organizzativo della scuola	48,5	49,9	1,6
Supporto organizzativo della scuola	47,4	46,4	6,2
Possibilità di raggiungere pienamente gli studenti	38,7	52,5	8,8
Interazione e comunicazione con gli studenti	37,4	53,7	9,0
Apprendimento degli studenti	37,1	51,5	11,4
Coinvolgimento e partecipazione degli studenti	36,0	50,4	13,6
Inclusione di alunni con disabilità, BES, DSA	33,9	54,5	11,6
Realizzazione di un'adeguata valutazione	28,9	61,3	9,8

Tab. 4. Efficacia della DaD, confronto tra l'a.s. 2019/2020 e l'a.s. 2020/2021 per il solo campione Follow up Toscana 2021

Nel complesso i docenti valutano la seconda esperienza di DaD (a.s. 2020/2021) più efficace della precedente solo in relazione al supporto organizzativo e tecnologico della scuola. In tutti gli altri aspetti prevale la percezione di una stessa efficacia (quindi bassa) dell'anno precedente.

Tra i dati maggiormente significativi rilevati nel campione follow up 2021 vi è quello relativo alla stima dei raggiunti. Nel primo anno di DaD la stima dei *parzialmente raggiunti* era intorno al 16-18% per l'Italia e 15-19% per la Toscana; dei *non raggiunti* rispettivamente il 6-8% e il 5-7%, ad eccezione della scuola dell'infanzia per la quale le percentuali erano ancora più elevate. Nel 2021, per la Toscana aumenta complessivamente la percentuale dei *raggiunti*, pari all'86% per gli studenti della scuola secondaria di II grado, all'83% per la scuola secondaria di I grado, al 90% per la scuola primaria e al 73% per la scuola dell'infanzia.

Conclusioni

Lo studio follow up riferito all'a.s. 2020/2021 realizzato in Toscana ha permesso di guardare la scuola in una duplice prospettiva, ponendo un occhio al recente passato e uno sguardo proiettato verso il futuro (Arendt, 2001). Nel primo caso i dati sull'uso della DaD durante la pandemia hanno enfatizzato alcune fragilità storiche del nostro sistema d'istruzione, come la presenza di dotazioni organiche insufficienti e condizionate dal precariato, l'inadeguatezza dell'edilizia scolastica, la mancanza di risorse, l'assenza o scarsa qualità di connettività alla rete che ha costretto all'isolamento migliaia di studenti, la scarsa preparazione iniziale e in servizio del corpo docente rispetto all'uso delle TIC e della didattica a distanza, la necessità di implementare le competenze valutative dei docenti ancor più se riferite alla DaD. Le risposte al questionario descrivono in maniera piuttosto chiara le criticità che gli insegnanti hanno incontrato nella realizzazione di interventi di didattica a distanza e che rimandano ad un incremento del carico di lavoro, all'insoddisfazione per i risultati di apprendimento conseguiti a seguito di periodi prolungati di didattica online, alle forme di interazione e comunicazione, al grado di autonomia degli studenti, al rapporto con le famiglie e all'inclusione. Questi sono gli aspetti che occorre considerare seriamente per incrementare il funzionamento della didattica a distanza e l'incidenza che questa può avere sulla formazione dei giovani (Cirelli, 2020).

Nel secondo caso, pensando al futuro e facendo tesoro di quanto appreso durante la pandemia, il ricorso alla didattica a distanza ha aperto nuove possibilità e prospettive per "fare didattica", supportate anche dalle maggiori competenze nell'uso delle TIC e nella gestione di ambienti di ap-

prendimento non in presenza maturate dai docenti proprio durante il *lock-down* (D'Alonzo, 2017; Rossi, 2017). Questa esperienza e queste nuove acquisizioni non possono andare disperse, ma devono essere fonte di arricchimento delle pratiche degli insegnanti per poter utilizzare modalità di formazione diversificate, adatte ed efficaci in molteplici situazioni apprenditive e sempre più rispondenti ai bisogni formativi degli alunni (Galdieri, 2020; Williamson, Eynon, Potter, 2020). Per fare ciò occorre supportare attraverso la ricerca e la formazione il lavoro degli insegnanti impegnati nella progettazione, attuazione e valutazione di azioni didattiche che, anche se condotte attraverso la DaD, non possono rinunciare a sviluppare apprendimenti di qualità, facendo in modo che la didattica a distanza da misura emergenziale possa trasformarsi in strumento di rinnovamento e innovazione didattica.

Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (2001). *Tra passato e futuro*. Milano: Bompiani.
- Cirelli, C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 1(12), 203-208.
- d'Alonzo, L. (2017). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti.
- Galdieri, M. (2020). Flessibilità e adattamento al cambiamento nella trasposizione didattica a distanza. *Education Sciences & Society-Open Access*, 11(1), 477-503.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), 95-105.
- Goodyear, P. (2005). Educational design and networked learning: patterns, pattern languages and design practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 21(1), 82-101.
- Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Hevner, A. R. (2007). A three cycle view of design science research. *Scandinavian Journal of Information Systems*, 19(2), 87-92.
- Limone, P., & Pace, R. (2015). The Learning by Design Framework in School and Out-of-School Context: Research Experiences and Perspectives. In B. Cope, & M. Kalantzis (Eds.), *A Pedagogy of Multiliteracies. Learning by Design* (p. 157). London: Palgrave Macmillan.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong, Life-wide Learning*, 16(36), 3-25.

- Picciano, A. G., Dziuban, C. D., & Graham, C. R. (Eds.) (2013). *Blended learning: Research perspectives*. New York, NY: Routledge.
- Ranieri, M., & Gaggioli, C. (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria. *Práxis Educativa*, 15, 1-20.
- Rossi, P. G. (2017). Dall'uso digitale nella didattica alla didattica digitale. In P. Limone, & D. Parmigiani (eds.), *Modelli pedagogici e pratiche didattiche* (p. 3). Bari: Progedit.
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Politica pandemica, pedagogie e pratiche: tecnologie digitali e formazione a distanza durante l'emergenza del coronavirus. *Apprendimento, media e tecnologia*, 45(2), 107-114.
- Yelland, N., Cope, B., & Kalantzis, M. (2008). Learning by Design: creating pedagogical frameworks for knowledge building in the twenty-first century. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(3), 197-213.

II.

Un sistema automatizzato di feedback personalizzato per il supporto nei processi di formazione: il modello COFACTOR

An automated customized feedback system to support training processes: the COFACTOR model

Antonio Marzano – *Università di Salerno*

Marta De Angelis – *Università del Molise*

Abstract

In ogni programma di formazione degli insegnanti una delle azioni da svolgere, preliminare alla fase dell'attuazione dell'intervento, è l'analisi dei bisogni (AB). Pur nell'ambito dei vincoli dettati dagli specifici obiettivi del corso individuati in coerenza con quanto previsto nel Piano di Miglioramento, l'AB è finalizzata a identificare le esigenze e i bisogni dei partecipanti rispetto ai quali organizzare la realizzazione dell'intervento. Questo primo momento va considerato come una fase integrante del processo di formazione. In tal senso, nel Laboratorio di Ricerca in Media Education e Didattica @ttiva (RIMEDI@) dell'Università di Salerno è stato sviluppato un sistema automatizzato di feedback personalizzato per il supporto nei processi di formazione (Customized Feedback system to support training, COFACTOR) che può essere utilizzato nell'AB in funzione diagnostica e autovalutativa nei contesti formativi. Negli ultimi due anni il sistema è stato proposto a studenti universitari e insegnanti per testarne l'usabilità e l'efficacia e i risultati sono stati incoraggianti.

The needs analysis (NA) is one of the actions to be carried out in every teacher training program, preliminary to the implementation phase of the intervention. While, within the constraints dictated by the specific objectives of the course identified in accordance with the provisions of the Improvement Plan, the NA is aimed at identifying the requirements of the participants in order to organize the implementation of the intervention. This first moment

must be considered as an integral phase of the training process. In this sense, an automated customized feedback system (CustOmized FeedbACk sysTem to suppOrt tRaining, COFACTOR) was developed in the Research Laboratory in Media Education and Active Didactics (RIMEDI@) of the University of Salerno to support training processes for a diagnostic and self-assessment function in training contexts. Over the past two years, the system has been proposed to university students and teachers to test its usability and effectiveness, and the results have been encouraging.

Parole chiave: Formazione degli insegnanti; Analisi dei bisogni; Feedback personalizzato.

Keywords: Teacher training; Training Needs Analysis; Customized feedback.

1. Introduzione

Le fondamentali ricerche e indagini che sono state sviluppate in campo psicologico e pedagogico sulla natura dei processi mentali, sulle caratteristiche della mediazione educativa e sulle modalità didattiche più efficaci per rispondere alle diverse specificità soggettive, offrono importanti contributi per la pianificazione di percorsi formativi commisurati alle caratteristiche di ogni partecipante (studente o insegnante), per assicurare l'efficacia e la qualità dell'offerta erogata. Si è in sostanza registrato il passaggio da una società dell'informazione statica ad una in cui la conoscenza si connota per il suo alto grado di dinamicità e quindi necessita di frequenti aggiornamenti (Calvani, 2007); si è definito in questo modo il passaggio da saperi cristallizzati a saperi dinamici e fluidi (Kline, 1996).

Le forme del conoscere e conseguentemente le modalità di accesso al sapere sono velocemente mutate e la rivoluzione digitale ha generato conseguenze e cambiamenti sulla divisione del lavoro cognitivo in quanto è mutato il tessuto connettivo del sapere sociale e individuale su cui è costruito l'attuale sistema d'istruzione italiano, "soprattutto dei saperi che vengono impiegati nella produzione, nella formazione, nello sviluppo e nella relazione di competenze" (Margiotta, 2003, p. 250). Le conseguenze della rivoluzione digitale riguardano, dunque, il modo di selezionare, organizzare, utilizzare e ricostruire la conoscenza.

La società dell'informazione produce precise istanze alla società della conoscenza nella quale:

- “il valore non viene più identificato nelle risorse materiali [...] ma nell’informazione, che genera conoscenza e produce sapere;
- il problema delle organizzazioni [...] diviene quello di controllare il processo attraverso cui l’informazione è prodotta, condivisa, ricercata;
- diviene di primaria importanza lo sviluppo della risorsa umana, che sempre più si lascia comprendere nei termini di un lavoratore della conoscenza, cioè di un soggetto che opera vieppiù in funzione della propria capacità di applicare e trasferire la conoscenza che possiede, piuttosto che nel senso di una expertise tecnica finalizzata e circoscritta” (Rivoltella, 2010, p. 39).

Lo sviluppo tecnologico ed informativo ha reso i contesti culturali visuti estremamente complessi e in organizzare ed attuare percorsi formativi adeguati per consentire a tutti i futuri cittadini di esercitare con pieno diritto di cittadinanza la propria mobilità culturale e professionale è un’esigenza cruciale che richiede lo sviluppo di strategie funzionalmente volte a migliorare le specifiche competenze professionali degli insegnanti (in ingresso e in servizio) volte a favorire lo sviluppo e la crescita della personalità di ciascuna persona-alunno valorizzata per le sue peculiari caratteristiche.

Tutto questo richiede l’organizzazione di *sistemi formativi* altamente flessibili sia in termini di tempo e di spazio che di possibilità di utilizzo di strumenti innovativi, anche per la personalizzazione dei percorsi (Marzano, 2013). È in questo contesto e da queste sintetiche premesse che si intende partire per proporre un sistema automatizzato di feedback personalizzato che possa fungere da supporto per il miglioramento dei processi formativi, dedicandoci in particolar modo ad approfondire le tematiche relative alla formazione in servizio degli insegnanti.

2. Il modello COFACTOR

È compito precipuo di ogni docente progettare prima ed organizzare poi tutti i possibili e specifici percorsi formativi; un’impostazione di tal tipo richiede l’utilizzazione integrata di almeno quattro ordini differenti di competenza professionale: la capacità di “conoscere” gli allievi per rilevare le conoscenze, le abilità, le competenze già in loro possesso e che costituiscono i prerequisiti da cui partire, indispensabili per tracciare i successivi ed ulteriori approfondimenti e sviluppi formativi; la conoscenza approfondita dei saperi distintivi delle specifiche discipline e/o delle aree disciplinari (gli oggetti, i linguaggi, i metodi d’indagine) e il significato proprio di ogni singolo sistema simbolico-culturale; la capacità di tradurre i saperi delle specifiche discipline e/o delle aree disciplinari in chiave formativa de-

finendo l'area delle competenze, la componente cognitiva delle abilità-obiettivo oggetto dell'apprendimento (il tipo di prestazione attesa e richiesta, i criteri di valutazione); le necessarie competenze in ordine alle metodologie didattiche e agli strumenti da utilizzare.

Questi aspetti, interagenti nella progettazione formativa, comportano la creazione e la pianificazione di itinerari didattici diversificati secondo i differenti tipi di apprendimento-obiettivo: elementari, intermedi o superiori. L'obiettivo è quello di integrare flessibilmente ed in maniera sistemica contenuti, strategie, metodologie e tecniche didattico-formative secondo le finalità educative e gli obiettivi esplicitati all'interno del PTOF, punti di riferimento *circolare*, a loro volta, per l'adozione dei criteri più idonei attraverso cui effettuare la progettazione curricolare.

Questi stessi aspetti necessitano di specifiche competenze professionali e in questo scenario la formazione in servizio degli insegnanti assume un ruolo essenziale e imprescindibile. Il programma di maggior rilievo internazionale in questo senso può essere individuato nel *Visible Learning plus* di Hattie (2017), un autore che ha avuto il merito di portare all'attenzione la rilevanza della ricerca *evidence-based* nel suo complesso e le indicazioni che gli insegnanti ne possono ricavare. Si tratta di un programma dove il concetto di "visibilità" dell'impatto conseguito pervade ogni passaggio, costringendo a rendere costantemente trasparente il risultato agli occhi di tutti i soggetti coinvolti (insegnanti e alunni). Si articola in quattro passaggi: workshop formativo iniziale rivolto agli insegnanti; presentazione della filosofia generale del metodo, principi fondamentali dell'efficacia, modalità tecniche per la valutazione dell'impatto; valutazione della capacità all'accoglienza e al perseguimento del programma; interventi sui *mind frame* degli insegnanti; osservazione in classe delle azioni effettuate; valutazione a distanza di tempo dei risultati dei miglioramenti da parte degli alunni con calcolo del guadagno al di là di quanto ci si può aspettare normalmente (Calvani, Marzano, 2019).

In questa sede ci dedicheremo in particolare ad approfondire, in riferimento al programma di formazione, una delle azioni da svolgere, preliminare alla fase dell'attuazione dell'intervento, l'analisi dei bisogni (AB). La rilevazione delle necessità formative, l'acquisizione e l'elaborazione di tutte le informazioni che daranno forma e struttura all'intero piano di interventi possono essere considerati "come un punto di snodo cruciale di un processo progettuale adeguato: è su questo terreno (e su quello confinante dell'analisi del contesto socio-organizzativo) che si *misura* il grado di appropriatezza della progettazione formativa" (Lipari, 1995, p. 83). Se per fabbisogno formativo possiamo intendere l'insieme dei contenuti di specifici interventi di formazione formulati a partire dai bisogni emersi, è solo con un'attenta, precisa e puntuale AB che è possibile definire un piano di interventi valido ed efficace. È chiaro quindi che l'AB non può essere

ridotta a mera azione condotta “a tavolino”, fondata su ipotesi e consuetudini di natura organizzativa, di duplicazione e replicazione del *trend formativo* del momento. Essa, al contrario, va intesa come attività di ricerca situata e contestualizzata: la successiva pianificazione delle attività dovrà evidenziare le finalità e gli obiettivi dell'intervento formativo e quindi, in ultima analisi, il miglioramento che s'intende perseguire (Marzano, 2019). Pur nell'ambito dei vincoli dettati dagli specifici obiettivi del corso, individuati in coerenza con quanto previsto nel Piano di Miglioramento, l'AB è finalizzata dunque a identificare le esigenze e i bisogni dei partecipanti rispetto ai quali organizzare la realizzazione dell'intervento.

Questo primo momento va considerato come una fase integrante del processo di formazione (Marzano, Calvani, 2020). In tal senso, nel Laboratorio di Ricerca in Media Education e Didattica @ttiva (RIMEDI@) dell'Università di Salerno è stato sviluppato un sistema automatizzato di feedback personalizzato per il supporto nei processi di formazione (Customized Feedback system to support training, COFACTOR) che può essere utilizzato nei contesti formativi per l'AB in funzione diagnostica e autovalutativa (Marzano, 2022).

Nei limiti di questa trattazione, ci limitiamo a descriverne sinteticamente il processo. Nel primo incontro di un percorso formativo l'esperto/formatore invia un link a tutti i partecipanti per la compilazione di un questionario on line. Dopo aver fornito i propri dati il partecipante risponde al questionario (dove vengono descritte situazioni didattiche ed è proposta una risposta/soluzione sulla quale viene richiesta all'intervistato una valutazione in termini di accordo o di disaccordo) compilando il modulo creato con *Google Form* e lo invia; il sistema elabora le risposte e l'utente riceve via e-mail un feedback personalizzato relativo alle valutazioni espresse. Nella prossima figura (Fig. 1) se ne rappresenta il modello.

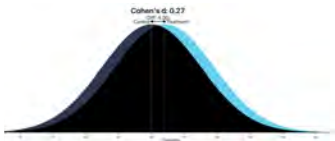


Fig. 1. Il modello COFACTOR (adattato da Marzano, 2022)

L'esperto (il formatore) può gestire on line una dashboard con la quale è possibile visualizzare un report completo relativo alle percentuali delle risposte corrette fornite dai partecipanti rispetto ai comportamenti attesi (Fig. 2).

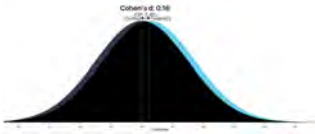


Fig. 2. La visualizzazione delle risposte fornite dai partecipanti

Queste informazioni possono essere presentate e commentate dall'esperto e gli esiti inviati a ciascun insegnante sono oggetto di riflessione e di discussione collettiva in modo da consentire una maggiore consapevolezza di tutti quegli aspetti che possono potenzialmente interferire sullo sviluppo di un adeguato livello di expertise. L'attenzione primaria va posta sugli item che presentano la massima dissonanza rispetto alla risposta attesa per generare situazioni di conflitto cognitivo, capaci di sollecitare riflessioni e revisioni sui punti di vista posseduti. Sulla base delle risultanze emerse dall'analisi delle risposte possono poi essere definiti analiticamente e condivisi i contenuti e le attività da proporre negli incontri successivi¹.

3. Alcune esperienze sul campo e conclusioni

Negli ultimi due anni COFACTOR è stato utilizzato con insegnanti partecipanti a corsi di formazione in servizio e studenti universitari. La prima applicazione sul campo, nel 2020, ha visto coinvolti 144 insegnanti (Calvani, Marzano, Morganti, 2021). Per la costruzione degli input è stato utilizzato l'*Effective Teaching Questionnaire* (ETQ), uno strumento ideato da

1 È importante precisare che occorrono particolari cautele nella lettura dei dati. Per un approfondimento relativo a questo aspetto, cfr. Calvani, Marzano e Miranda, 2021.

Antonio Calvani (2014) e costruito con lo scopo di presentare alcune situazioni didattiche che richiedono una valutazione per proporre alcuni e specifici principi di didattica efficace. ETQ ha visto una prima applicazione con insegnanti e studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria nel 2019 (Menichetti, Pellegrini, Gola, 2019). La versione utilizzata nel 2020 è uno sviluppo dell'ETQ originale e consta di 50 item (ETQ3). Agli insegnanti, per ogni item/situazione e la relativa soluzione proposta, era richiesto di esprimere il grado di approvazione effettuando una scelta su una scala a cinque livelli (da 1 = non condivisa a 5 = pienamente condivisa). COFACTOR è stato utilizzato in due successive iniziative di formazione che hanno visto coinvolti 333 docenti. Anche in questo caso, l'AB è stata effettuata attraverso la somministrazione dell'ETQ3. L'ultima applicazione ha visto il coinvolgimento di 279 studenti, durante il primo semestre dell'anno accademico 2021-22, iscritti al corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Salerno e dell'Università di Perugia. In questo caso è stata predisposta una nuova versione del questionario ETQ (ETQ4, 68 item) in cui sono stati aggiunti nuovi item riguardanti conoscenze sulla didattica speciale (Miranda, 2022).

Al fine di ricevere, un feedback dai partecipanti coinvolti, in alcuni corsi di formazione in servizio rivolti a insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado (dicembre 2021 e gennaio 2022), è stato chiesto di rispondere a un questionario di gradimento (9 domande alle quali fornire una risposta su una scala di Likert a 4 livelli) utilizzando il link inserito nella e-mail contenente i feedback personalizzati. Al fine di rendere maggiormente evidenti le opinioni degli insegnanti si sono aggregate le percentuali delle modalità estreme e contigue delle variabili considerate (*No e Più no che sì; Più sì che no e Sì*). Sono stati raccolti 157 questionari e i pareri che emergono sono sostanzialmente positivi (Tab. 1)

	Livelli	N.	%
A1. Il questionario è utile per avvicinare i punti di vista degli insegnanti alle conoscenze della didattica efficace.	<i>No e Più no che sì</i>	41	26.1
	<i>Più sì che no e Sì</i>	116	73.9
A2. Gli esempi proposti sono chiari.	<i>No e Più no che sì</i>	49	31.2
	<i>Più sì che no e Sì</i>	108	68.8
A3. I feedback ricevuti sono esaustivi.	<i>No e Più no che sì</i>	33	21.1
	<i>Più sì che no e Sì</i>	124	78.9
A4. I feedback ricevuti sono chiari.	<i>No e Più no che sì</i>	24	15.3
	<i>Più sì che no e Sì</i>	133	84.7
A5. I feedback ricevuti mi hanno stimolato a migliorare la capacità di riflettere sul mio agire didattico.	<i>No e Più no che sì</i>	38	24.2
	<i>Più sì che no e Sì</i>	119	75.8
A6. Le situazioni proposte hanno favorito una riflessione riguardante il mio agire didattico.	<i>No e Più no che sì</i>	46	29.3
	<i>Più sì che no e Sì</i>	111	70.7
A7. I feedback ricevuti mi hanno stimolato ad analizzare il modo in cui lavoro in classe.	<i>No e Più no che sì</i>	35	22.3
	<i>Più sì che no e Sì</i>	122	77.7
A8. Ho trovato difficoltà nella compilazione del questionario.	<i>No e Più no che sì</i>	153	97.5
	<i>Più sì che no e Sì</i>	4	2.5
A9. Ho ricevuto il feedback subito dopo aver inviato il questionario.	<i>No e Più no che sì</i>	1	0.7
	<i>Più sì che no e Sì</i>	156	99.3

Tab. 1. I risultati del questionario (da Marzano, 2022)

Questi dati sono incoraggianti e confermano i giudizi positivi che gli stessi insegnanti hanno manifestato in maniera informale nel corso degli incontri.

In conclusione, riteniamo possibile affermare che COFACTOR si è dimostrato adatto a identificare i bisogni formativi degli insegnanti nella fase iniziale dei percorsi formativi e a stimolare processi riflessivi e autovalutativi. Questi elementi andranno comunque ulteriormente indagati per ve-

rificarne l'affidabilità. Il sistema è stato applicato finora per la formazione in servizio degli insegnanti e con studenti universitari e, oltre a poter costituire un'azione propedeutica a numerose attività formative (discussione guidata con esperti, osservazione pratica, modellamento, ecc.), è tuttavia possibile ipotizzarne l'estensione ad altri ambiti formativi o a differenti domini disciplinari.

Riferimenti bibliografici

- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2007). *Tecnologia, scuola, processi cognitivi. Per una ecologia dell'apprendere*. Milano: Franco Angeli.
- Calvani, A., Marzano, A., & Miranda, S. (2021). Formazione degli insegnanti alla didattica efficace. Come orientare l'osservazione e il cambiamento delle pratiche in classe? *Formazione & Insegnamento*, 19(1), 599-621. DOI: http://dx.doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_53.
- Calvani, A., Marzano, A., & Morganti, A. (2021). *La didattica in classe. Casi, problemi e soluzioni*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., & Marzano, A. (2019). Ricerca informata da evidenze e piani di miglioramento delle scuole. Un'integrazione indispensabile. In G. Domenici & V. Biasi (Eds.), *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti* (pp. 92-103). Milano: Franco Angeli.
- Hattie J. (2017). *Visible Learning plus. 250+ Influences on Student Achievement*, <https://www.visiblelearningplus.com/sites/default/files/250%20Influences%20Final.pdf>.
- Kline, P. (1996). *Manuale di psicometria*. Roma: Ubaldini.
- Lipari, D. (1995). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Marzano, A. (2022). La personalizzazione di feedback a supporto della formazione degli insegnanti: il sistema COFACTOR. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 28, 48-60.
- Marzano, A. (2019). Formazione per il cambiamento della scuola. Piani di miglioramento, azione e riflessione: un circolo teorico-pratico da ricomporre. In C. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 127-152). Firenze: SApIE.
- Marzano, A. (2013). *L'azione d'insegnamento per lo sviluppo di competenze*. San Cesario di Lecce: Pensa.
- Marzano, A., & Calvani, A. (2020). Evidence based education and effective teaching: How to integrate methodological and technological knowledge into teacher training. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 125-141.
- Menichetti L., Pellegrini, M., & Gola G. (2019). Cornici mentali e stereotipie didattiche nella formazione degli insegnanti. *Formazione & Insegnamento*, 17, 1, 351-74.

- Margiotta, U. (2003). Innovazione tecnologica e formazione universitaria delle competenze. In L. Galliani (ed.), *Educazione Versus Formazione. Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Miranda, S. (2022). Orientare gli atteggiamenti dei futuri docenti verso interventi efficaci: ristrutturare misconcezioni e punti di vista didattici ingenui. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 25, 141-160.
- Rivoltella, P., C. (2010). Rappresentare. Conoscenza, media, tecnologia. In A. Cattaneo, & P. Rivoltella (eds.), *Tecnologie, formazione, professioni. Idee e tecniche per l'innovazione*. Milano: UNICOPLI.

III.

Communities per lo sviluppo delle 4Cs dei futuri insegnanti¹

Communities for enhancing 4Cs of future teachers

Elif Gulbay – *Università degli Studi di Palermo*

Federica Martino – *Università degli Studi di Palermo*

Abstract

Il P21's Framework for 21st Century Learning ha sviluppato una visione unificata e collettiva per l'apprendimento conosciuto come il Quadro di riferimento per l'apprendimento del XXI secolo per aiutare gli insegnanti ad integrare le 4Cs nella loro pratica didattica quotidiana. Educare alle 4Cs è una delle sfide del XXI secolo e delle Online Learning Communities. Nel nostro caso l'iniziativa eTwinning for Future Teachers può essere uno dei mezzi per il loro sviluppo sia nei docenti che negli studenti. Alla presente ricerca hanno preso parte 29 futuri docenti di scuola primaria e dell'infanzia con età compresa tra i 20 ed i 26 anni di quattro Nazioni Europee: Italia, Francia, Germania e Turchia, tutti partecipanti al progetto eTwinning "*Qualified teacher of the future*" nell'a.a. 2021/2022. Ci siamo chiesti in che modo i progetti eTwinning influiscono sulla percezione delle competenze relative alla creatività, alla collaborazione, alla comunicazione e al pensiero critico. Durante il focus group si è chiesto ai partecipanti quali capacità relative alle 4Cs avessero maturato maggiormente grazie alla partecipazione ad eTwinning. Dall'indagine emerge che prendere parte alla community eTwinning e parteciparvi attivamente è un ottimo percorso di formazione iniziale per gli insegnanti e un vettore per l'innovazione della scuola. Secondo gli intervistati, infatti, le attività proposte durante i progetti hanno influito sulle sfere didattiche, organizzative, professionali e personali sviluppando le 4C dell'apprendimento.

1 Questo contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori. In particolare, E. Gulbay ha scritto i paragrafi 1, 2 e 5; F. Martino i paragrafi 3, 3.1, 3.2 e 4.

The P21 Framework for 21st Century Learning has developed a unified and collective vision for the 21st Century Learning Framework to help teachers integrate the 4Cs into their daily teaching practice. Educating to 4Cs is one of the challenges in the 21st century and Online Learning Communities and in our case the eTwinning for Future Teachers initiative can be an important means for their development both in teachers and students. 29 future primary and kindergarten teachers aged between 20 and 26 from four European countries took part in this research: Italy, France, Germany and Turkey, all participating in the eTwinning project «Qualified teacher of the future» in the academic year 2021/2022. We asked ourselves how eTwinning projects affect the perception of skills related to creativity, collaboration, communication and critical thinking? During the focus group the participants were asked which skills related to 4Cs they had matured most thanks to their participation in eTwinning. The results show that taking part in the eTwinning community and actively participating in it is an excellent initial training path for teachers and a vector for school innovation. According to the interviewees, the activities proposed during the projects have influenced the didactic, organizational, professional and personal spheres by developing the 4Cs of learning.

Parole chiave: communities; eTwinning; formazione iniziale; le 4Cs.

Keywords: communities; eTwinning; Initial Teacher Education; 4Cs.

1. eTwinning nella formazione iniziale degli insegnanti e le 4Cs

L'appartenenza alla comunità europea va sviluppata in tutto il percorso educativo per i cittadini del domani e, in tal senso, eTwinning assume un ruolo di strumento di formazione professionale grazie alla promozione delle nuove tecnologie ed ai molteplici canali comunicativi che utilizza. Inoltre, eTwinning rispetta e valorizza i diversi stili educativi, incentivando ambienti di apprendimento collaborativi, autentici e fortemente personalizzati.

Come affermato da Boffo et al. (2018, p. 282) «la community di eTwinning è una grande opportunità per sperimentare concretamente la formazione lungo tutto l'arco della vita e migliorare la qualità dei processi di istruzione e insegnamento».

Le ricerche condotte sul campo hanno dimostrato che eTwinning apporta un miglioramento delle competenze dei docenti che partecipano attivamente ai progetti nazionali o internazionali (Nucci et al. 2021; Kearney & Gras-Velazquez, 2015). Infatti, esso rappresenta per gli insegnanti un'occasione che consente contemporaneamente di innovare la didattica, utilizzare la metodologia *project based learning* e di sviluppare competenze trasversali.

Per verificare questa tesi, abbiamo condotto una ricerca qualitativa sull'impatto di eTwinning nella formazione dei futuri docenti e sulle competenze trasversali maggiormente sviluppate a seguito della partecipazione ai progetti internazionali.

La ricerca mira a indagare in che modo i progetti eTwinning hanno influito sullo sviluppo delle *soft skills* nei futuri docenti intervistati. Pertanto, le competenze trasversali su cui si concentrano le domande e le ipotesi di ricerca fanno riferimento alla creatività, al pensiero critico, alla collaborazione e alla comunicazione.

Per aiutare gli insegnanti ad integrare le 4Cs (creatività, pensiero critico, collaborazione, comunicazione) nell'insegnamento, il P21's Frameworks for 21st Century Learning² ha sviluppato una visione unificata e collettiva per l'apprendimento conosciuto come il Quadro di riferimento per l'apprendimento del XXI secolo.

Le 4C, seppur intrinseche nei risultati delle ricerche citate sopra, non sono finora state il focus di un'indagine nel contesto eTwinning ed è proprio per questo che abbiamo voluto trattarle nella nostra ricerca. Infatti, il focus della ricerca riguarda l'impatto di eTwinning nello sviluppo delle 4C.

2. Campione e metodologia della ricerca

Il campione è composto da 30 futuri docenti di scuola dell'infanzia e primaria con età compresa tra i 20 ed i 26 anni di quattro Nazioni: Italia, Francia, Germania e Turchia, tutti partecipanti al progetto eTwinning "Qualified teacher of the future".

È stata condotta un'indagine qualitativa, articolata da vari *focus group*, per analizzare il fenomeno da diversi punti di vista. Riteniamo che questo approccio, non rigido, favorisca un'intensa comunicazione tra una fase e l'altra dell'indagine ed un ritorno all'unitarietà dell'oggetto di analisi, con particolare attenzione alla qualità dell'indagine e non alla quantità di oggetti o casi indagati.

2 ???????? MANCA NOTA

Tuttavia, per l'analisi e l'interpretazione di alcuni dati si è optato l'approccio *mixed methods*.

La scelta di questa metodologia, principalmente qualitativa, ci ha consentito di comprendere in che termini eTwinning può essere un mezzo strategico e innovativo per fare scuola, grazie all'uso corretto delle nuove tecnologie, la comunicazione in lingua straniera e la formazione iniziale e permanente in un contesto multiculturale.

Nei paragrafi successivi, si riflette sul piano concettuale con l'intenzione di guidare la rilevazione sistematica di conoscenze e competenze maturate attraverso la partecipazione alla comunità di eTwinning.

3. Gli strumenti di rilevazione dei dati

3.1 *L'intervista semi-strutturata*

Questa ricerca parte dalle ipotesi che eTwinning sviluppa le competenze trasversali nei futuri docenti, influenzando positivamente il loro sviluppo professionale e la loro formazione iniziale.

Le tre domande generali di ricerca, nate dalle suddette ipotesi e formulate per orientare lo studio, sono ancorate al quadro teorico precedentemente illustrato, e sono le seguenti:

- *In che modo la partecipazione ai progetti eTwinning influisce sulla formazione iniziale dei futuri insegnanti?*
- *Qual è l'impatto di eTwinning sullo sviluppo delle competenze trasversali?*
- *In che modo i progetti eTwinning influiscono sulla percezione delle competenze relative alla creatività, alla collaborazione, alla comunicazione e al pensiero critico?*

Si vuole, quindi, esplorare più in profondità i significati che i futuri docenti conferiscono ai progetti eTwinning, indagando quali competenze trasversali sono state maggiormente sviluppate e in che modo.

La rilevazione dei dati utili a rispondere alle domande di questa ricerca si è svolta tramite un'intervista semi-strutturata in forma scritta somministrata tramite un questionario. Quest'ultimo, realizzato con Google Moduli, è stato scritto in lingua inglese³ in modo da essere comprensibile a tutti gli intervistati in quanto provenienti da diverse Paesi.

3 L'inglese è utilizzato come lingua veicolare in quanto è lingua internazionale parlata da oltre due miliardi di persone sul nostro pianeta.

Gli *items* del questionario sono 12, che descriviamo di seguito:

- I primi tre vertono alla conoscenza della nazionalità, l'età e il sesso degli intervistati;
- Il quarto chiede: *What do you think are the skills and competencies that a primary school teacher should have in the 21st century? What do you think should be the criteria to be a qualified teacher?* ossia “Secondo te, quali competenze dovrebbe avere un insegnante di scuola primaria nel XXI secolo? Quali dovrebbero essere i criteri per definire un insegnante di qualità?”
- Il quinto propone una scala di valutazione in relazione alle competenze sviluppate a seguito della partecipazione ad eTwinning.
- La sesta domanda: *Which activities of the eTwinning projects have developed digital skills and why?* cioè “Quali attività svolte durante i progetti eTwinning hanno promosso le competenze digitali e in che modo?”;
- Il settimo item si sofferma su un'altra competenza e chiede: *Which activities of the eTwinning projects have developed creativity and why?* ossia “Quali attività svolte durante i progetti eTwinning hanno promosso la creatività e in che modo?”;
- L'ottavo item domanda: *Which activities of the eTwinning projects have developed collaboration and leadership and why?* ossia “Quali attività svolte durante i progetti eTwinning hanno promosso la collaborazione e in che modo?”;
- Il nono chiede: *Which activities of the eTwinning projects have developed intercultural communication skills and why?* cioè “Quali attività svolte durante i progetti eTwinning hanno promosso le competenze nella comunicazione interculturale e in che modo?”;
- Il decimo si sofferma sulle app utilizzate durante i progetti eTwinning chiedendo *Which apps did you use most in eTwinning?*
- Il penultimo interroga su: *How do you think eTwinning will affect your teaching career?* ossia “Come pensi che eTwinning influenzerà la tua futura carriera da insegnante?”;
- Infine, l'ultimo item pone la seguente domanda: *Will you use eTwinning with your future students?* “Userai eTwinning con i tuoi futuri studenti?”

La scala usata è quella Likert da 1 a 5 punti tramite cui l'intervistato è chiamato ad esprimere il suo grado di accordo/disaccordo a ciascuna affermazione proposta⁴.

4 Nella versione originale creata da Likert le opzioni di risposta erano: *strongly agree* (completamente d'accordo); *agree* (d'accordo); *uncertain* (incerto); *disagree* (in disaccordo); *strongly disagree* (in completo disaccordo).

3.2 *Il Focus Group*

Abbiamo utilizzato il Focus Group come strumento per avviare una proficua discussione e per verificare se l'esperienza eTwinning sviluppa le competenze trasversali.

Il gruppo con cui è stato condotto il Focus Group, seppur composto da futuri insegnanti di differenti aree geografiche, era formato da 9 dei futuri docenti intervistati in precedenza con il questionario, di età compresa tra i 21 e i 24 anni. Pertanto si è rilevato omogeneo per la professionalità e per il vissuto nel contesto. Il campione di ricerca è quindi rappresentativo del vissuto indagato tramite l'indagine.

Il Focus Group si è svolto sulla piattaforma "Zoom" a conclusione dei due progetti internazionali. Sono state poste varie domande-stimolo tra cui:

- *eTwinning ha contribuito allo sviluppo delle competenze riconducibili alla creatività, alla collaborazione ed alla comunicazione interculturale? In che modo?*
- *L'esperienza eTwinning ha influito sulla tua capacità di pensiero critico? Se sì, in che modo?*
- *Quali attività svolte durante i progetti eTwinning hanno contribuito più di altre al miglioramento/consolidamento delle tue competenze trasversali?*
- *Come pensi eTwinning possa influire nel tuo futuro da insegnante?*

Da queste domande-stimolo sono emerse le percezioni di ogni partecipante sull'esperienza vissuta con eTwinning che verranno esplicitate e approfondite nel seguente paragrafo relativo all'analisi e l'interpretazione dei dati.

4. **Discussione dei risultati**

Per quanto riguarda l'analisi quantitativa, sono state effettuate le analisi dei dati relativi al campione come età, Paese di provenienza e sesso.

L'età dei 29 intervistati (25=F; 4=M) è compresa tra i 20 e i 26 anni.

I Paesi di provenienza degli intervistati sono Italia, Francia, Germania e Turchia in particolar modo 10 dei futuri docenti provengono dalla Francia, 4 dalla Germania, 3 dall'Italia e 12 dalla Turchia.

Dall'analisi delle risposte alla domanda sulle *competenze dell'insegnante nel XXI secolo* si evince come la maggior parte degli intervistati è fortemente convinta che per essere un docente di qualità bisogna sviluppare le seguenti skills: competenze digitali, competenze relazionali, pensiero critico e divergente, leadership e creatività. Inoltre, emergono in varie risposte le competenze relative alla capacità di collaborazione e comunicazione.

Qui di seguito si riportano alcune delle risposte al questionario tradotte in italiano.

«Le competenze che un insegnante deve avere nel XXI secolo sono: competenze linguistiche, competenze digitali, abilità pedagogiche e relazionali, creatività e innovazione, capacità di leadership e responsabilità, pensiero critico e capacità di problem solving, capacità di cooperare e comunicare, capacità di alfabetizzazione digitale, capacità imprenditoriali e flessibilità».

«Secondo me è imprescindibile per un insegnante del XXI secolo possedere competenze digitali, avere consapevolezza ed espressione culturale, avere un pensiero creativo e divergente e allo stesso tempo avere capacità di leadership».

I partecipanti hanno riportato un'alta soddisfazione in relazione alla loro esperienza eTwinning ritenendo che abbia migliorato le *competenze trasversali*. Come emerge dalla Fig. 1, sono state potenziate le seguenti 4C:

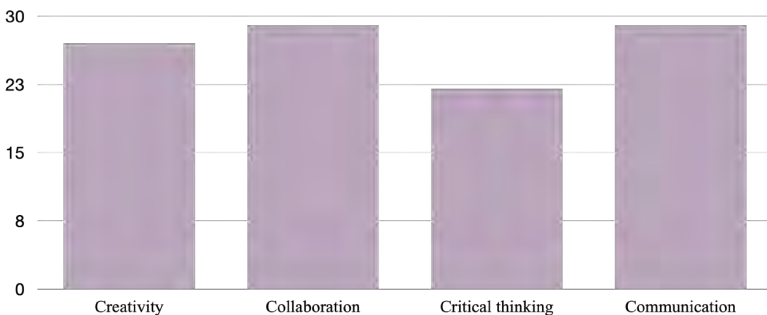


Fig. 1. Quali competenze trasversali hai sviluppato grazie ai progetti eTwinning?

Nello specifico, nel quesito relativo alla C della *creatività*, la percezione comune nelle varie risposte è che la realizzazione dei due progetti eTwinning ha sviluppato questa *skill* grazie alle attività proposte come ad esempio le infografiche, i PowerPoint, i video, lo *storytelling* e così via.

Dall'analisi dei dati si evince che 27 intervistati hanno attribuito il punteggio massimo della scala Likert ossia 5 (strongly agree) alla competenza della creatività e 2 di essi il punteggio 4 (agree).

È risultato, anche, che l'uso delle tecnologie digitali, della piattaforma eTwinning e delle app ha promosso l'allenamento del pensiero creativo portando alla dimostrazione di originalità e inventiva nel lavoro svolto.

Tutto ciò emerge dalle risposte al quesito “Quali attività svolte durante i progetti eTwinning hanno promosso la creatività e in che modo?”.

«Le infografiche sul cambiamento climatico e sulle competenze degli insegnanti in quanto insieme al mio gruppo abbiamo dovuto pensare ad un’idea originale e accattivante [...] i PowerPoint; la creazione del logo; l’ideazione della storia digitale [...] Credo che la creatività è una competenza che si potenzia con la pratica e le attività di eTwinning l’hanno rafforzata molto».

«Tutte le attività hanno promosso il pensiero creativo, l’infografica ha unito la competenza digitale alla creatività al fine di rendere il prodotto il più accattivante possibile ma anche la realizzazione della video presentazione dell’università ha promosso la mia creatività in quanto abbiamo cercato di creare un prodotto che potesse da un lato, risultare affascinante per lo spettatore e dall’altro, esplicitare al meglio i criteri della formazione universitaria nel nostro paese».

«L’attività che secondo me ha incrementato la mia creatività è stata la creazione dello storytelling. È stato necessario, infatti, immaginare una classe futura e creare delle scene per poter spiegare al meglio l’argomento trattato».

La *collaborazione*, un’altra delle 4C, è migliorata grazie alla partecipazione ad eTwinning; infatti, 28 intervistati hanno attribuito a questa competenza il massimo punteggio della scala Likert e uno solo il punteggio 4 ossia *agree*.

Dall’analisi delle risposte si nota che, durante i progetti eTwinning, la creazione dei gruppi misti di lavoro ha permesso la collaborazione tra i partecipanti promuovendo uno scambio interculturale e un confronto di idee. A scopo esplicativo si presentano le risposte di due degli intervistati con la relativa traduzione in italiano.

«Tutte le attività hanno promosso la collaborazione e la leadership, in quanto in ogni attività abbiamo dovuto cercare di mitigare il nostro carattere per collaborare ma allo stesso tempo far emergere la nostra opinione. L’attività che ha fatto emergere più di tutte queste competenze è stata quella dei mixed group in cui ci siamo potute immergere in culture differenti dalla nostra per la creazione della presentazione sull’ iter di formazione degli insegnanti nei paesi coinvolti».

«Tra le varie attività che ho svolto grazie ai progetti eTwinning senz’altro le attività in gruppi misti hanno incrementato le mie

competenze relative alla collaborazione e alla leadership. In questo caso, infatti, ci siamo confrontati con persone di diverse nazioni per la realizzazione di attività. È stato necessario innanzitutto suddividere i compiti in modo che ognuno valorizzi le proprie capacità e i propri punti di forza. Dopodiché attraverso dei meeting online si è trovato un punto in comune per realizzare il lavoro finale».

Inoltre, dalle risposte fornite, abbiamo notato che per quanto riguarda la C della *comunicazione* questa è risultata essere tra i fattori più emergenti.

La stragrande maggioranza degli intervistati ha associato questa *skill* alla consapevolezza interculturale, per tale motivo, dall'esame delle risposte al questionario appare evidente che eTwinning promuove una comunicazione interculturale.

«Grazie a eTwinning è migliorata in noi la capacità di comunicare in maniera interculturale. Comunicare in maniera interculturale significa vedere l'altra persona come risorsa proprio perché diversa da noi e quindi desiderare di conoscersi a vicenda per una crescita reciproca, personale e professionale».

Inoltre, nell'ambito concerne alla C della comunicazione, emerge l'importanza dell'inglese come lingua veicolare che ha consentito lo scambio di opinioni tra i partecipanti di nazioni differenti.

«[...] Soltanto grazie alla comunicazione in lingua inglese che fungeva da vettore è stato possibile concordare tutti insieme il lavoro da svolgere ed è stato possibile lo scambio di idee».

Per quanto concerne la C del *pensiero critico*, dalla discussione di gruppo avvenuta nel Focus Group, si denota una percezione comune e condivisa ossia che il contributo di eTwinning nella formazione dei futuri insegnanti ha offerto varie opportunità di crescita, tra cui lo sviluppo del pensiero critico grazie alle attività proposte dai progetti, all'uso consapevole del web e alla collaborazione con i colleghi di altri Paesi.

Gli intervistati hanno affermato che eTwinning, essendo una *community* online, favorisce una riflessione sull'uso critico delle tecnologie digitali e che, con i suoi progetti nazionali ed internazionali che affrontano argomenti rilevanti per la società come il cambiamento climatico e l'inclusione, promuove lo sviluppo del pensiero critico.

Inoltre, si evince, dalle risposte al questionario, che eTwinning assume un ruolo importante nella formazione di un futuro insegnante ed è condivisa la tesi che la partecipazione ai progetti influisca positivamente nella formazione iniziale e nello sviluppo professionale e personale in termini di competenze.

«eTwinning mi ha cambiata, non solo come futura docente ma anche e soprattutto come persona in divenire [...] La partecipazione ad eTwinning mi ha insegnato che la chiave per un apprendimento di successo è rappresentata dalla cooperazione, collaborazione e dalla capacità di riuscire a comunicare in maniera autentica».

«eTwinning è stata un'esperienza formativa a livello professionale e personale. Grazie ai progetti ho imparato tante cose e spero di saperle trasferire nella pratica didattica con i miei futuri alunni. Ho migliorato le mie competenze digitali, la creatività e la collaborazione con gli altri nonché la lingua inglese[...]

«[...] Penso che avrà un posto importante nella mia carriera [...]

«eTwinning ha senz'altro arricchito non solo il mio bagaglio culturale ma anche professionale. Attraverso i progetti ho potuto sviluppare nuove idee, conoscere modi diversi di pensare e agire. Ho potuto inoltre sviluppare varie competenze comunicative, manageriali e strategiche (creatività, apprendimento, progettualità, proattività)».

Dall'analisi dei dati emerge che gli intervistati hanno l'intenzione di trasferire il sapere appreso, grazie alla formazione iniziale con eTwinning, nella prassi didattica con i loro futuri alunni.

«Grazie ai progetti ho imparato tante cose e spero di saperle trasferire nella prassi didattica con i miei futuri alunni [...] Spero di utilizzare eTwinning nella mia carriera futura diventando, magari, insegnante eTwinner e creando dei progetti per alunni di scuola primaria».

«[...] eTwinning mi renderà un insegnante migliore, capace di formare il futuro cittadino».

La conduzione dei Focus Group ha confermato le risposte del questionario ed ha, inoltre, fatto emergere che le 4C vengono sviluppate con la pratica attiva, con l'uso della tecnologia riflessiva e con il *project based learning*. Tutti gli intervistati concordano che l'utilizzo di eTwinning può influire positivamente nel loro sviluppo professionale e personale, rivelandosi di fondamentale importanza per la formazione iniziale di un insegnante e, di conseguenza, per l'apprendimento degli alunni/e (Fig. 2).

Will you use eTwinning with your future students?

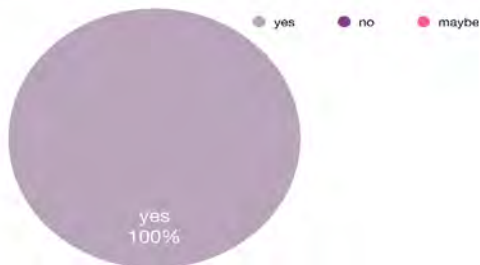


Fig. 2. Uso di eTwinning nella futura carriera da insegnante

Per la maggior parte degli intervistati la partecipazione ai due progetti internazionali “What kind of world do we want?” e “Qualified teacher of the future” ha rappresentato la prima esperienza con eTwinning. Alcuni degli interpellati hanno affermato di aver già vissuto esperienze con la community e di essere molto contenti di prender parte nuovamente ai progetti.

Conclusioni

Dal Focus Group emerge che, in una percezione condivisa da tutti, le competenze maturate dai futuri docenti, grazie alla partecipazione ad eTwinning, dovrebbero essere trasferite nella pratica educativa e didattica al fine di creare delle situazioni di apprendimento attivo per i discenti. Chiedere ai partecipanti quali capacità relative alle 4C definite dal Partnership for 21st Century Skills (2014) avessero maturato maggiormente grazie alla partecipazione ad eTwinning ci ha permesso di rilevare dati interessanti.

In particolare, in relazione alla creatività, sostengono di aver sviluppato la capacità di creare idee nuove, di comunicare nuove idee agli altri colleghi, di dimostrare originalità e inventiva nei lavori svolti e nelle attività proposte dagli eTwinners.

Per quanto concerne il pensiero critico gli intervistati concordano sull'aver potenziato la capacità di riflettere criticamente sulle esperienze e sui processi di apprendimento e di interpretare le informazioni per trarre conclusioni adeguate.

Inoltre, nell'ambito della collaborazione, gli intervistati sostengono di aver esercitato la flessibilità, di essersi impegnati per raggiungere un obiettivo comune e di aver sempre rispettato gli altri colleghi. Essi hanno affer-

mato che, grazie ai progetti eTwinning a cui hanno preso parte, si sono rafforzate le loro competenze interpersonali e di autogestione.

Un altro beneficio diffusamente condiviso sull'esperienza vissuta e che il *project based learning* su cui si basano tutti i progetti eTwinning permette non solo di apprendere in modo adeguato come progettare la didattica e come affrontare grandi temi in modo collaborativo, ma anche di partecipare attivamente, interagendo e sviluppando le proprie competenze relazionali e comunicative in un contesto virtuale e multiculturale. Infatti, il PBL rappresenta un punto focale nell'ambito della carriera di insegnamento ed è fondamentale nello sviluppo delle competenze trasversali.

L'ipotesi da cui ha preso avvio la suddetta ricerca si riferisce all'impatto positivo di eTwinning nella formazione iniziale dei futuri docenti e allo sviluppo di competenze trasversali grazie ai progetti.

I risultati della ricerca hanno mostrato anche che l'esperienza didattica e formativa dei futuri docenti con eTwinning si è rivelata positiva in termini di sviluppo professionale, personale e innovazione delle pratiche pedagogico-didattiche; infatti, gli intervistati sono concordi nell'affermare di voler utilizzare la piattaforma in futuro con i loro alunni al fine di trasferire nella prassi didattica ciò che hanno appreso durante la loro formazione iniziale.

La creatività, il pensiero critico, la collaborazione e la comunicazione sono le principali leve su cui agire per incrementare l'efficacia dei sistemi di istruzione e la formazione di cittadini liberi e indipendenti.

Secondo i futuri docenti partecipanti alla ricerca, le attività proposte durante i progetti hanno influito positivamente sulle sfere didattiche, organizzative, professionali e personali. Allora, prendere parte alla community eTwinning e parteciparvi attivamente è un ottimo percorso di formazione per gli insegnanti e un vettore per l'innovazione della scuola.

Dall'impiego efficace delle tecnologie digitali all'innovazione didattica, dalla promozione delle 4C dell'apprendimento permanente alla formazione tra pari, i futuri docenti hanno chiarito le motivazioni alla base di una percezione altamente positiva dell'esperienza esaminata.

Riferimenti bibliografici

- Boffo, V., Mancini, F., & Bellandi, M. (2018). eTwinning Traineeship: An Internationalization Model for the Study Course in Primary Education. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(1), 279-289.
- Gulbay, E. (2018). *Fostering learning and innovation skills in Initial Teacher Education*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Hesse-Biber, S.N., & Leavy, P. (2011). *The Practice of Qualitative Research* (2nd ed.). New York: Sage.

- Kearney, C., & Gras-Velazquez, A. (2015). *Dieci anni di eTwinning: l'impatto sulla pratica, le abilità e le opportunità di sviluppo professionale dei docenti raccontato dagli eTwinners*. European Schoolnet Bruxelles: Unita europea eTwinning.
- Nucci, D., Tosi, A., & Pettenati, M.C. (Eds.). (2021). *eTwinning e la formazione degli insegnanti. Studi, evidenze e prospettive della community italiana*. Roma: Carocci.
- P21 (2014). *Learning for the 21st Century: A Report and MILE. Guide for 21st Century Skills. Partnership for 21st Century Skills*. http://www.p21.org/storage/documents/P21_Report.pdf.
- P21 (2019). *Framework for 21st Century Learning Definitions*. Battelle for Kids. Retrieved from: https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Unità nazionale eTwinning INDIRE (2021). *eTwinning Italia 2014 -2020. Rapporto di Attività*. Unità nazionale eTwinning c/o Agenzia nazionale Erasmus+.
- Zammuner, V.L. (2006). *I focus group*. Bologna: Il Mulino.

IV.

La gestione del sovraccarico cognitivo nella scuola primaria

The management of cognitive overload in primary school

Sergio Miranda – *Università degli Studi di Salerno*

Rosa Vegliante – *Università degli Studi di Salerno*

Carole Montefusco – *Università degli Studi di Salerno*

Abstract

Il Progetto *DiGiSEL*, finanziato su fondi *ERASMUS+* (KA226) ha come obiettivo la formazione degli insegnanti per migliorare l'apprendimento degli alunni della scuola primaria. La prima fase è consistita nel condurre indagini per identificare quali siano i reali bisogni formativi verso cui concentrare l'attenzione. A tal fine, è stato impiegato il sistema *COFACTOR* per somministrare questionari ed analizzarne i risultati coinvolgendo circa 500 partecipanti tra studenti del corso di laurea in scienze della formazione primaria e insegnanti in servizio. Sono emerse evidenti lacune sulla gestione del sovraccarico cognitivo. L'obiettivo del progetto è preparare dei corsi specifici da fruire in e-learning per colmare tali lacune impiegando un approccio innovativo che tenga presente la *Cognitive Load Theory*, una teoria che si è concentrata sui meccanismi della mente umana e sui suoi limiti in termini di attenzione, memoria ed elaborazione e che è divenuta negli anni un riferimento per i modelli di *Instructional Design*, ed in particolare, per l'insegnamento nella scuola primaria.

The *DiGiSEL* Project, funded by *ERASMUS+* funds (KA226), aims to train teachers to improve the learning of primary school pupils. The first phase consisted in conducting surveys to identify what are the real training needs to focus attention on. To this end, the *COFACTOR* system was used to administer questionnaires and analyse the results, involving about 500 participants, including students of the degree course in primary education sciences and teachers in service. There were clear gaps in the management of cognitive overload. The aim of the project is to prepare specific courses to be used in e-learning to fill these gaps using an innova-

tive approach that takes into account the *Cognitive Load Theory*, a theory that has focused on the mechanisms of the human mind and its limits in terms of attention, memory and elaboration and which over the years has become a reference for *Instructional Design* models, and in particular, for teaching in primary school.

Parole chiave: Sovraccarico cognitivo; Cognitive Load Theory; Instructional Design; Multimedia learning.

Keywords: Cognitive overload; Cognitive Load Theory; Instructional Design; Multimedia learning.

1. Introduzione

Lo scenario di riferimento dell'iniziativa descritta in questo paper vede, in primis, alcuni punti dell'Agenda 2030¹ secondo i quali i docenti di scuola dovranno essere sempre più specializzati al fine di incrementare la qualità dell'istruzione offerta e garantire, al tempo stesso, principi di equità ed inclusività. Nelle dinamiche quotidiane c'è inoltre un altro aspetto da tenere in considerazione che è quello della sempre crescente esigenza di superare la discontinuità tra il “dentro” e il “fuori” la scuola (Resnick, 1987).

Negli ultimi anni tale scenario è mutato a causa della pandemia da COVID-19 portando gli stessi insegnanti ad un profondo ripensamento del “modo di fare scuola”, ad una ridefinizione dei tempi e degli spazi, ad una riprogettazione delle azioni didattiche e dell'utilizzo delle tecnologie. Ciò ha fatto emergere una serie di criticità (Hadar et al., 2020; Lucisano, 2020; Ranieri et al., 2020; Alves et al., 2021) che si potrebbero sintetizzare in alcuni aspetti chiave tra cui: il digital divide, l'aumento delle disuguaglianze, l'ancoraggio a metodologie didattiche esclusivamente trasmissive, l'incapacità di adottare nuove strategie didattiche, la difficoltà a riorganizzare gli ambienti di apprendimento.

In questo scenario si colloca il progetto *DiGiSEL, Digitally Improving Social and Emotional Skills of Primary School Teachers*, finanziato su bando *ERASMUS+* (N. 2020-1-TR01-KA226-SCH-098576) con l'obiettivo di

1 <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>, pag.17.

sviluppare competenze digitali, sociali ed emozionali degli insegnanti della scuola primaria attraverso la realizzazione di corsi capaci di migliorare l'apprendimento e il rendimento scolastico, le capacità di gestione della classe, le abilità di comunicazione interpersonale e le competenze nell'utilizzo di metodi, tecniche e strumenti online.

2. Sintesi del progetto

La pandemia di COVID-19 ha bloccato l'istruzione e la formazione da dicembre 2019 in tutto il mondo; l'analisi delle esigenze effettuate nei paesi partner mostra il bisogno di una formazione avanzata sullo sviluppo tecnico, sociale ed emotivo delle competenze insieme alle tecniche di insegnamento digitale.

Gli insegnanti con un'elevata alfabetizzazione sulle abilità sociali ed emotive e dotati di competenze digitali sono più probabilmente in grado di supportare la crescita degli studenti sia socialmente, che emotivamente e digitalmente. Tutto ciò richiede una trasformazione nei processi di apprendimento e di insegnamento nelle lezioni online.

DiGiSEL ha l'obiettivo di migliorare le competenze degli insegnanti della scuola primaria nello sviluppo sociale, emotivo e digitale attraverso la presentazione di corsi che mirano ad un'efficace gestione della classe agendo sui processi di comunicazione interpersonali, sviluppando empatia e comportamenti interattivi tra gli studenti e, infine, fornendo metodi e tecniche digitali specifici per questo grado di scuola.

Tale progetto vede come partenariato l'Università DUMLUPINAR di Kütahya (DPU, Turchia) come capofila, la Direzione Provinciale di Kütahya del Ministero dell'Istruzione (DPK, Turchia), la società formativa M&M Profuture (M&M, Spagna), l'Università degli Studi di Salerno (UNISA, Italia), l'Università Lumsa (LUMSA; Italia), l'Università WSB di Poznan (WSB, Polonia) e, come partner associato, l'Università di Zagabria (UNIZG, Croazia).

Il progetto prevede vari output. Il primo (O1) sul miglioramento delle capacità di apprendimento degli studenti nel livello di istruzione nelle scuole primarie è di responsabilità di UNISA. O1 ha lo scopo di studiare quali differenze si osservano tra le generazioni, come tali differenze influenzano sull'insegnamento e sull'apprendimento, che tipo di abilità far sviluppare agli attuali studenti.

Il secondo (O2) sulla gestione efficace della classe e sui processi di comunicazione interpersonale, è sviluppato da DPU. In O2 si intende includere approcci alla gestione della classe, alla comunicazione interpersonale (tra insegnante e studenti e tra studenti) e processi di gruppo nella comu-

nicazione in classe, comprese le abilità di assertività, negoziazione e leadership.

Il terzo (O3), che riguarda lo sviluppo dell'empatia e del comportamento tra gli studenti, è di responsabilità di M&M. O3 mira ad includere come comprendere e sviluppare le capacità di empatia degli studenti, come insegnare agli studenti ad affrontare le barriere all'empatia, come aiutarli a sviluppare migliori capacità di comunicazione con i coetanei e relazioni più positive.

Il quarto (O4), che riguarda lo sviluppo del pensiero creativo e delle capacità di risoluzione dei problemi, è di responsabilità di LUMSA. O4 ha lo scopo di includere il modo in cui gli insegnanti possono promuovere le abilità degli studenti necessarie per la risoluzione dei problemi, incluso il pensiero analitico, la creatività, il processo decisionale responsabile e l'innovazione nell'insegnamento e nell'apprendimento sin dai primi anni.

Il quinto (O5) su come utilizzare metodi, tecniche e strumenti online nell'istruzione primaria, è sviluppato da WSB. In O5 si intende studiare come supportare gli insegnanti nel trasferimento e nella trasformazione delle loro conoscenze, abilità e competenze pedagogiche in piattaforme di insegnamento e apprendimento digitali, utilizzando al contempo l'apprendimento socio-emotivo.

Il sesto (O6), che riguarda lo sviluppo di versioni digitali innovative dei corsi, è di responsabilità di UNISA. Tutti i corsi creati negli output (da O1 a O5) verranno digitalizzati con i loro contenuti ed esercizi e condivisi su una piattaforma (Moodle) in una forma innovativa.

L'ultimo obiettivo (O7) la cui responsabilità è di DPU, riguarda la produzione di articoli scientifici su tutti i risultati conseguiti nei progetti e nei vari obiettivi realizzativi. Le attività descritte in questo articolo fanno riferimento all'O1.

3. L'analisi del fabbisogno

La prima fase dell'O1 è consistita nel condurre indagini per identificare quali siano i reali bisogni formativi verso cui concentrare l'attenzione.

L'unità di analisi è un campione di convenienza costituito da circa 500 partecipanti di cui: 237 sono studenti dell'Università degli Studi di Salerno iscritti al secondo anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria; 74 sono studenti dell'Università degli Studi di Salerno iscritti al quarto anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria; 42 sono studenti dell'Università degli Studi di Perugia iscritti al quinto anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria; 154 sono insegnanti in servizio nella scuola primaria e provenienti da varie parti del territorio italiano.

Per condurre questa analisi è stato impiegato il *CustOmyzed FeedbACK sysTem to support tRaining* (COFACTOR; Marzano, 2022) per somministrare un questionario ed analizzarne i risultati.

Il questionario impiegato parte dall'*Effective Teaching Questionnaire* (ETQ) ideato da Antonio Calvani (2014) che si basa su varie ricerche sulle cornici mentali (Hattie, 2012; 2016; Hattie e Zierer, 2018) e sui modelli di *Instructional Design* (Gagné & Briggs, 1974; Merrill, 2002; Rosenshine, 2012) già sperimentato sugli insegnanti in altre iniziative (Menichetti, Pellegrini & Gola, 2019; Calvani, Marzano, Miranda, 2021). Esso permette un confronto con esperti per far emergere le componenti possedute dai docenti che sono fattori determinanti per una didattica efficace. ETQ è organizzato in quattro dimensioni relative alla professionalità degli insegnanti: progettuale, cognitiva, valutativa e gestionale.

Ogni dimensione è un insieme di abilità per situazioni che gli insegnanti possono trovare nella loro carriera e che dovrebbero essere in grado di affrontare. Queste situazioni e le conseguenti azioni sono gli item del questionario. Ogni item ha una risposta di riferimento e delle note che spiegano perché il comportamento descritto è accettabile o meno sulla base delle esperienze di esperti. Chi compila ETQ indica quanto è d'accordo con ogni situazione descritta.

COFACTOR consente di costruire e personalizzare questionari interattivi per gestire indagini, raccogliere risposte, preparare statistiche, report di sintesi e analisi di dettaglio, consegnare in maniera totalmente automatica feedback personalizzati a ciascun partecipante. Il sistema consente di specificare, per ogni item, un incipit che descrive una situazione, un conseguente comportamento da adottare per affrontarla, una risposta attesa su una scala da 1 (totalmente in disaccordo) a 5 (totalmente d'accordo) e un feedback formativo. Il partecipante, in relazione alla situazione e al comportamento descritto da incipit e item, risponde quanto è d'accordo sulla medesima scala. COFACTOR consente di raggruppare gli item in cluster o dimensioni e di identificare in quali aree i partecipanti hanno specifici bisogni formativi. I questionari vengono generati direttamente in *Google Form*, quindi accessibili da un'ampia gamma di dispositivi (computer, tablet o smartphone) purché connessi a Internet e dotati di un comune *web browser*. COFACTOR è stato sviluppato con *Google Script* in un *Google Sheet* che funge da pannello di controllo, dunque non richiede alcuna installazione o la presenza di un server dedicato, ma viene eseguito direttamente nel *Google Cloud* (cfr. Fig.1).

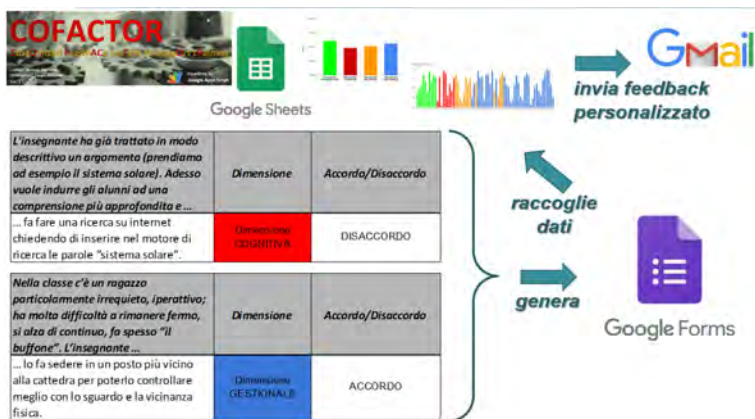


Fig. 1. La logica di funzionamento di COFACTOR

Dall'analisi dei dati raccolti tramite COFACTOR sono emerse evidenti lacune nelle quattro dimensioni previste dal questionario. Osservando la Fig.2 è possibile rilevare che la valutazione media nelle quattro dimensioni si aggira intorno al 50%. In particolare, la dimensione cognitiva risulta essere al di sotto del 50%. È proprio sulle lacune in questa dimensione che si ci è concentrati nel lavoro descritto in questo paper.

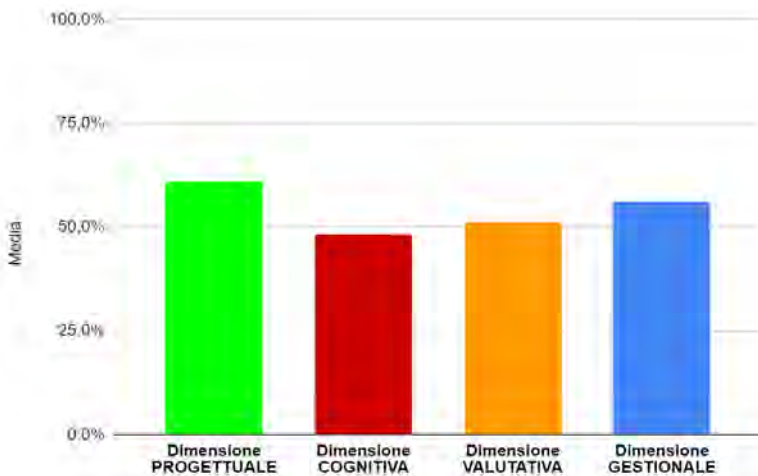


Fig. 2. Valutazioni medie per dimensione

Negli ultimi trent'anni, la ricerca cognitiva si è concentrata sui meccanismi della mente umana e sui suoi limiti in termini di attenzione, memoria ed elaborazione. Questi limiti sono stati presi in considerazione dalla *Cognitive Load Theory* che è divenuta negli anni un riferimento per i modelli di *Instructional Design*, ridimensionando alcuni approcci multimediali molto diffusi che godono di grande appeal, ma che appaiono scarsamente suffragati da base sperimentale. Particolarmente nella scuola primaria, elementi visivi seduttivi, aspetti scenografici e animazioni che sono considerati stimoli per il coinvolgimento degli studenti, sono invece inutili ai fini dell'apprendimento, distolgono da eventuali obiettivi e, spesso, sono addirittura dannosi.

Nel questionario somministrato, gli item che fanno riferimento alla dimensione cognitiva sono nove (gli item 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 e 19). Su alcuni di questi (si osservino in Fig. 3 gli item 11, 13, 16 e 18) la posizione degli insegnanti, siano essi in formazione o in servizio, è sempre distante da quella degli esperti, poiché prevale una visione ingenua o poco ancorata alle teorie di riferimento o alle evidenze raccolte e presenti in letteratura.

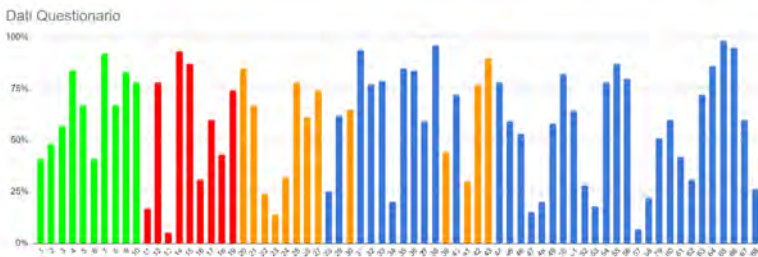


Fig. 3. Valutazioni medie per item

Questi item hanno consentito di identificare nella gestione del sovraccarico cognitivo uno degli ambiti all'interno dei quali si presentano le maggiori lacune e, pertanto, una tematica su cui concentrare parte degli interventi formativi da sviluppare nel corso del progetto *DiGiSEL*.

4. Un corso sulla gestione del sovraccarico cognitivo

Quasi tutti i modelli sull'istruzione efficace si avvalgono del ricco tessuto sperimentale capitalizzato dalla *Cognitive Load Theory* (Sweller, 1988; Mayer, 2005), il cui presupposto fondamentale consiste nell'identificare il

limite principale all'apprendimento nel sovraccarico di informazioni che vanno gestite dalla memoria di lavoro.

A questo riguardo, nel 1991, lo psicologo John Sweller ha introdotto l'importante concetto di carico cognitivo (*cognitive load*). Esso si riferisce all'impegno di elaborazione e di immagazzinamento delle informazioni che si produce nella memoria di lavoro: l'ipotesi principale è che gran parte delle difficoltà di apprendimento dipendono dalla limitatezza di questa memoria e dalle condizioni di sovraccarico a cui facilmente è sottoposta.

La CLT è uno dei riferimenti teorici più importanti capace di legare una visione dei processi cognitivi ad una serie di raccomandazioni didattiche conseguenti, che tutti gli insegnanti dovrebbero conoscere nel suo complesso imparando ad applicarla nella pratica.

Più specificamente, si adotta il modello dei due canali separati, indipendenti ma interconnessi, per l'informazione visiva e per quella verbale: l'informazione prima di accedere alla memoria semantica viene elaborata separatamente in una memoria ecoica e in una memoria iconica; ogni canale ha dei precisi limiti di saturazione. La riflessione intorno al concetto di carico cognitivo ha portato alla distinzione fra carico cognitivo *intrinseco*, *estraneo* e *pertinente*.

Il carico cognitivo *intrinseco* è il carico di lavoro imposto da un determinato compito, dovuto alla sua naturale complessità; è dunque un aspetto interno al contenuto da apprendere o al problema da risolvere. Questo tipo di carico è più o meno complesso in funzione dell'esperienza dell'allievo ovvero a ciò che un allievo già conosce e sa fare. Quando il carico cognitivo intrinseco è troppo alto, bisogna ridurlo attraverso particolari tecniche. Tra queste, la più comune è la scomposizione (*chunking*).

Il carico cognitivo *estraneo* riguarda le forme di lavoro cognitivo imposte alla memoria di lavoro che non contribuiscono all'apprendimento desiderato. Per l'istruzione, è fondamentale ridurre il carico cognitivo estraneo, allo scopo di poter disporre di maggiore spazio di memoria per attivare processi che producono apprendimento. Molti metodi istruttivi, però, non tengono conto di questo fattore e fanno uso di contenuti ridondanti o non pertinenti all'apprendimento, producendo dispersione o scissione dell'attenzione.

Il carico cognitivo *pertinente* (*germane*) indica quel carico di lavoro «buono» che la mente impiega per apprendere effettivamente. Un buon intervento istruttivo deve preoccuparsi di tenere quanto più basso possibile il carico cognitivo estraneo e, nel contempo, di tenere alto il carico pertinente.

Questo concetto riguarda varie attività cognitive: i processi metacognitivi, le strategie di apprendimento non ancora automatizzate, la ricerca all'interno dei materiali di apprendimento di schemi e modelli che consentono astrazioni e le ristrutturazioni nelle rappresentazioni dei pro-

blemi. Pertanto, il carico pertinente è condizionato dal carico intrinseco.

Nella CLT, ad esempio, l'attenzione è rivolta all'uso incontrollato della multimedialità. Va eliminato il cosiddetto *Effetto Las Vegas*, ossia tutti gli elementi visivi seduttivi e gli stimoli volti a suscitare emozioni e favorire motivazioni negli studenti. Tra questi, occorre citare anche gli aspetti scenografici delle animazioni e degli ambienti tridimensionali che attirano in modo suggestivo il visitatore.

Questi effetti sono inutili ai fini dell'apprendimento, distolgono da eventuali obiettivi di apprendimento e, spesso, sono addirittura dannosi, in quanto producono carico cognitivo estraneo oppure attivano preconcenze erranee che diventano un ostacolo alla comprensione.

Anche determinate strategie o metodi dell'attivismo e del costruttivismo sono oggetto di perplessità o critiche secondo la CLT, poiché l'ampio spazio decisionale adatto all'adulto esperto, può creare problemi nell'allievo della scuola primaria quando non è opportunamente combinato con più specifiche teorie di *Instructional Design*, più in linea con l'architettura cognitiva, le sue capacità ed i suoi limiti. In breve, questi ambienti, dando ampia libertà agli allievi, non garantiscono l'adozione di comportamenti idonei e, in certi casi, le attività da compiere possono divenire addirittura un ostacolo all'apprendimento.

Il problema è che gli studenti giovani non sono capaci di fare un'adeguata scelta degli strumenti loro offerti. Anche la navigazione ipertestuale e la ricerca di informazioni in rete risentono di sensibili differenze tra novizi ed esperti in termini di disorientamento.

Facendo riferimento alle quattro architetture di istruzione dello schema classico di Clark (recettiva, direttiva, scoperta guidata, esplorativa; Clark, 2010), nell'ambito dell'insegnamento nella scuola primaria, quelle più efficaci sono quelle ricettive e direttive poiché le attività con ampi gradi di libertà come le ricerche in classe, lo studio di casi e l'esplorazione libera impongono un carico cognitivo estraneo più alto e, quindi, possono essere ritenute valide per soggetti di età maggiore ossia con maggiori conoscenze, capacità ed esperienze.

I modelli che guidano poco l'allievo, ossia quelli con bassa funzione istruttiva, tendono ad andare nettamente peggio di quelli con alta funzione istruttiva.

Tali modelli rischiano di provocare dispersione cognitiva e conseguente frustrazione, di mantenere le cattive concezioni originarie negli allievi e di allungare i tempi di apprendimento.

Dunque su allievi giovani, i metodi di scoperta guidata sono più efficaci di quelli di scoperta totale (*pure inquire*). Quando gli studenti hanno troppa libertà, falliscono nel venire in contatto con il materiale che deve essere appreso.

Queste riflessioni si tradurranno nel progetto DiGiSEL in un corso da fruire in e-learning. In esso saranno raccolti e presentati contenuti specifici sulla CLT e le problematiche identificate, proponendo ai partecipanti anche una serie di suggerimenti per evitare problemi di carico cognitivo ai loro studenti. Tra questi, ad esempio:

- *Navigazione confusa*: evitare che gli studenti debbano faticare per trovare informazioni importanti rendendo queste in documenti o fonti a portata di mano;
- *Distrazioni*: evitare nei software di presentare gif animate danzanti, font arcobaleno e grandi pulsanti lampeggianti;
- *Informazioni non essenziali*: evitare tutto ciò che non è essenziale, prediligendo la sintesi alla prolissità;
- *Paragrafi lunghi*: evitare testi troppo lunghi ricorrendo a piccoli paragrafi, titoli in grassetto, elenchi puntati, che sono utili perché offrono “interruzioni per gli occhi” agli studenti.

Conclusioni

Una buona progettazione è essenziale nell'apprendimento multimediale perché permette di ridurre il carico cognitivo intrinseco in caso di contenuti molto complessi e di ridurre il carico cognitivo estraneo liberando la memoria di lavoro.

Negli ultimi trent'anni, dominati dall'avvento di internet e dall'incremento della disponibilità di informazioni, la ricerca cognitiva si è orientata verso la comprensione dei meccanismi mentali che attengono alla gestione del sovraccarico informativo. La mente umana ha dei limiti in termini di capacità d'attenzione, capacità di memoria e di elaborazione. Questi limiti incidono sull'efficacia dell'apprendimento e, pertanto, sono stati presi in considerazione dalla teoria del carico cognitivo. Questa teoria suddivide il carico cognitivo della mente umana in tre componenti (carico cognitivo estraneo, intrinseco e pertinente) che si influenzano a vicenda. Lo scopo di una buona progettazione dell'insegnamento/apprendimento è quello di intervenire sul carico cognitivo intrinseco e di ridurre il carico cognitivo estraneo. L'intervento sul primo, riduce, di fatto, anche il carico pertinente, ossia la complessità dell'apprendimento. La riduzione del carico estraneo, invece, libera la memoria di lavoro e rende così l'apprendimento più efficace e duraturo.

Il corso del progetto *DiGiSEL* si occuperà di tali tematiche intervenendo, di fatto sull'*Instructional Design* e, di conseguenza, sulla qualità dell'insegnamento dei docenti della scuola primaria, ovvero, si spera, sulla qualità degli apprendimenti degli allievi.

Ringraziamenti

Le attività qui descritte sono state svolte nell'ambito del progetto *DiGiSEL, Digitally Improving Social and Emotional Skills of Primary School Teachers* (2020-1-TR01-KA226-SCH-098576), finanziato dal programma ERA-SMUS+ dell'Unione Europea.

Alcune attività sono state condotte in collaborazione con *S.Ap.I.E., Società per l'apprendimento e l'Istruzione Informati da Evidenza*. Un particolare ringraziamento va ad Antonio Calvani, Antonio Marzano e Annalisa Morganti per aver supportato la raccolta dei dati.

Riferimenti bibliografici

- Alves, R., Lopes, T., & Precioso, J. (2021). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: factors that explain professional well-being. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 203-217.
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., Marzano, A., & Miranda, S. (2021). Formazione degli insegnanti alla didattica efficace. Come orientare l'osservazione e il cambiamento delle pratiche in classe? *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 19(1), 599-621.
- Clark, R. C. (2010). *Evidence-Based Training Methods. A Guide for Training Professionals*. Alexandria (Va): ASTD Press.
- Gagné, R., & Briggs, L. J. (1974). *Principles of instructional design*. New York, Holton: Rinehart & Winston.
- Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B., & Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 573-586.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. NY: Routledge.
- Hattie, J., & Zierer, K. (2018). *10 Mindframes for Visible Learning. Teaching for success*. London and New York: Routledge.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong, Life-wide Learning (LLL)*, 36, 3-25.
- Marzano, A. (2022). CustOmized FeedbACk sysTem to suppOrt tRaining, CO-FACTOR. *Italian Journal of Educational Research*, 28, 48-60.
- Mayer, R.E. (2005). Cognitive Theory of Multimedia Learning. In R.E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 31-48). New York: Cambridge University Press.
- Menichetti, L., Pellegrini, M., & Gola, G. (2019). Cornici mentali e stereotipie

- didattiche nella formazione degli insegnanti. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17(1), 351-374.
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology. Research and Development*, 50(3), 43-59.
- Ranieri, M., Gaggioli, C., & Borges, M.K. (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria. *Práxis Educativa*, 15, 1-20.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think*. Washington DC: National Academy Press.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research based principles that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12-19.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive science*, 12(2), 257-285.

V.

Sviluppo della Saggezza e Cittadinanza Digitale

Wisdom Development and Digital Citizenship

Alessandra La Marca – *Università degli Studi di Palermo*

Ylenia Falzone – *Università degli Studi di Palermo**

Abstract

Lo sviluppo dei media digitali costituisce un elemento fortemente strutturale all'interno delle diverse dimensioni dell'esistenza, incidendo sui processi di significazione della realtà e di costruzione identitaria individuale e sociale. In questo quadro diventa essenziale una progettazione educativa che intenda far sviluppare la competenza tecnologica legata ai concetti di *digital wisdom* e di *digital citizenship*, per approcciarsi in maniera critica, competente ed etica nei confronti delle nuove sfide della vita digitale. Essere saggi digitali consente agli studenti di oggi, non solo di rafforzare le loro competenze tramite le tecnologie esistenti, ma anche di rispondere in modo appropriato alle sfide di un apprendimento sempre più complesso. Durante l'a.a. 2021/22 è stata condotta un'indagine esplorativa con un campione di 1173 studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo. Gli strumenti utilizzati sono il *Wisdom Development Scale* di Brown e Green (2006) e il SELFIE for Teachers che ha come quadro di riferimento il DigCompEdu. L'indagine ci ha permesso di verificare la consapevolezza che gli studenti hanno riguardo le loro competenze digitali e di misurare otto fattori fondamentali dello sviluppo della saggezza: il livello di conoscenza di sé, la gestione delle emozioni, l'altruismo, la capacità di giudizio, l'impegno ispiratore, la conoscenza della vita, le abilità della vita e la volontà di imparare.

* Il contributo è frutto della riflessione e della ricerca di entrambe le autrici. In particolare, A. La Marca è autrice dei paragrafi 1, 4, 6; Y. Falzone è autrice dei paragrafi 2, 3, 5.

In the current post-media society, the media is a strong structural element within the different dimensions of existence, affecting the processes of signification of reality and construction of individual as well as social identity. In this context, an educational design is important to develop the technological competence related to the concepts of digital wisdom and digital citizenship, to approach in a critical, competent and ethical way to the new challenges of digital life. Being digitally wise allows today's students not only to strengthen their natural abilities through existing technologies, but also to respond appropriately to learning networks that are increasingly complex. The research has been conducted during the academic year 2021-2022 with the participation of 1173 teacher trainees enrolled in the Primary Education Degree Program of the University of Palermo. The tools used are the Wisdom Development Scale by Brown and Green (2006) and the SELFIE for Teachers, whose framework is the DigCompEdu. The survey allowed us to verify the awareness that students have about their digital skills and to measure eight fundamental factors of wisdom development: level of self-knowledge, emotion management, selflessness, judgment, inspirational commitment, knowledge of life, life skills and a willingness to learn.

Parole chiave: saggezza digitale, competenza digitale, cittadinanza digitale, tirocinanti

Keywords: digital wisdom, digital competence, digital citizenship, interns

1. Introduzione

Fin dalla fine del Ventesimo secolo il nostro rapporto con le tecnologie digitali ha subito un drastico cambiamento; internet ha cambiato il concetto che abbiamo di spazio, tempo e la relazione tra persone e macchine, configurando i nuovi ambienti digitali come vere e proprie dimensioni dell'esistenza (Rivoltella, 2017). Nell'attuale società della conoscenza i media supportano e ampliano la nostra realtà personale, culturale, sociale e formativa e l'interazione uomo-macchina che si è venuta a creare materializza la visione McLuhanista di "*media as extensions of man*", ma anche la metafora ecologica dei media come ambienti, cioè di Internet come ecosistema e specie in sviluppo, che ci porta a riflettere sulle trasformazioni percettive e cognitive dell'essere umano in questo ambiente (Fabbri, 2020; Scolari, 2015).

Questo modo di vivere le tecnologie identifica un rapporto in cui sembra non esserci più la distinzione tra essere connessi o disconnessi; le tecnologie, infatti, hanno pervaso così tanto la nostra quotidianità da essere invisibili. Questo porta a una realtà nella quale Internet ha cambiato il modo in cui la conoscenza, l'informazione e i servizi sono prodotti, consumati e scambiati, modificando anche il modo di esprimere le emozioni (Buckingham, Manzoli, Farinacci, 2021; Serrano-Puche, 2015).

La cultura digitale richiede dunque lo sviluppo di competenze e abilità diverse, sia strumentali che cognitivo-intellettuali, socioculturali, assiologiche ed emotive (Ferrés, Piscitelli, 2012). Pertanto, bisogna essere consapevoli del rischio di ridurre la competenza digitale alla sua dimensione più tecnologica e strumentale, che induce a concentrarsi sulla conoscenza tecnica, sulle procedure per l'uso e la gestione dei dispositivi e dei programmi, dimenticando atteggiamenti e valori (Gutiérrez, Tyner, 2012). Al contrario, è essenziale articolare il livello socio-emotivo nell'insieme delle dimensioni della competenza digitale.

Lo studio condotto da Area-Moreira (2014) associa le competenze a dimensioni diverse, individuandone cinque: quella strumentale, relativa al settore tecnico; quella cognitiva, relativa all'acquisizione di nuove conoscenze e competenze; la comunicativa, focalizzata sulla comunicazione e le interazioni personali; la cinetica, finalizzata allo sviluppo di valori etici, democratici e critici verso la tecnologia; e la dimensione emotiva, relativa all'insieme degli affetti, sentimenti ed emozioni che nascono nell'esperienza negli ecosistemi digitali.

In breve, lo sviluppo delle competenze digitali favorisce l'uso sicuro, critico e creativo delle TIC per l'occupazione, l'apprendimento, il tempo libero, lo sviluppo personale e la partecipazione alla società (Ferrari, 2012). Questa alfabetizzazione è stata integrata e riconosciuta nell'agenda di diverse organizzazioni internazionali e, di conseguenza, i paesi hanno rinnovato la loro politica e legislazione in materia di istruzione (Martínez-Bravo, Sádaba Chalezquer, Serrano-Puche, 2022).

2. Digital wisdom e digital citizenship

Nell'attuale società post-mediale le tecnologie costituiscono un elemento essenziale all'interno delle diverse dimensioni dell'esistenza, a causa anche della rapida diffusione di dispositivi e app che hanno permesso agli utenti di essere connessi in qualsiasi luogo e in qualsiasi momento, incidendo così sui processi di significazione della realtà e di costruzione identitaria individuale e sociale (Falcinelli, 2021; Fabbri, 2020). Questo nostro andare

verso una progressiva convergenza al digitale ci pone necessariamente di fronte a diversi interrogativi pedagogici. Dall'avvento di Internet ci sono state crescenti preoccupazioni circa le opportunità che esso presenta, ma anche i rischi connessi ad un suo uso immersivo. Da un lato, Internet facilita l'apprendimento, la socializzazione e la partecipazione nella società offrendo l'opportunità di connettersi con il mondo, dall'altro aggrava le questioni di privacy, disinformazione e forme di abuso online, come il cyberbullismo (Polizzi, Harrison, 2022; Livingstone et al., 2017).

In questo quadro è indispensabile sostenere un approccio critico e problematico ai media; infatti, se i media digitali vengono utilizzati in maniera acritica e superficiale possono trasformarsi in strumenti di omologazione culturale, che azzerano la riflessività e minano la libertà personale, la capacità di intenzionare e di scegliere in maniera attiva e responsabile. Ma se usati consapevolmente possono rappresentare strumenti flessibili e personali volti alla libertà di pensiero e di scelta, mezzi culturali privilegiati di democratizzazione della società, ambienti sociali per sviluppare e agire una cittadinanza partecipata online che affianca e integra, completandola, quella reale (Riva, 2018).

Negli ultimi anni si è affermato il concetto di *digital competence* che ha trovato una definizione specifica nella Raccomandazione espressa da Consiglio d'Europa rispetto alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, configurandosi come una delle 8 competenze chiave necessarie per la formazione dei cittadini europei. La competenza digitale presuppone «l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Essa comprende l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali, la sicurezza, le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico»¹. La raccomandazione, dunque, pone enfasi sulla necessità che i cittadini non siano semplicemente "addestrati" all'uso dello strumento tecnologico, ma imparino ad approcciarsi alle ICT in modo competente, scegliendo, analizzando e valutando le informazioni che esse veicolano. Utilizzare in modo consapevole tali strumenti significa esprimere attraverso essi la propria creatività per risolvere problemi e assumere decisioni (La Marca, 2014). La definizione di competenza digitale è dunque complessa e si cerca di individuarne le dimensioni fondamentali. Oggi è evidente che alle competenze tecniche e alla destrezza digitale bisogna affiancare atteggiamenti

1 Raccomandazione CE del 22.05.2018, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

critici, riflessivi, etici e responsabili nell'ottica della *digital wisdom* (Blau, Peled, Nusan, 2016; Shamir-Inbal, Blau, 2016).

La competenza digitale, dunque, concorre a quella che Prensky chiama *saggezza digitale* definita come «concetto duplice che si riferisce sia a quella che deriva dall'uso della tecnologia digitale ai fini di accedere a una potenza cognitiva che va oltre la nostra capacità innata sia a quella che consiste nell'uso prudente della tecnologia per incrementare le nostre capacità» (Prensky 2013, p. 77).

Il web è un luogo di comunicazione, informazione e scambio di conoscenze, e rappresenta dunque un contesto aggiuntivo per l'istruzione, in cui poter acquisire conoscenze, abilità e competenze necessarie per la cittadinanza attiva e l'inclusione sociale. All'interno di questi luoghi i cittadini sono in grado di impegnarsi in ricchi scambi cognitivi e relazionali, per queste ragioni emerge l'esigenza di una *digital citizenship education*, cioè fornire ai cittadini strumenti di guida e le competenze critiche di cui hanno bisogno per navigare in ambienti digitali in modo etico e consapevole (Fabri, 2019, 2020).

All'interno della società complessa e transitoria di oggi, emerge la necessità di una progettazione educativa che intenda far sviluppare la competenza tecnologica legata ai concetti di *digital wisdom* e di *digital citizenship*. La progettazione di percorsi critici al digitale in vista dell'acquisizione di competenze di cittadinanza risulta funzionale all'appropriazione di nuovi alfabeti e strategie comunicative emancipativi e di nuovi spazi inclusivi in cui abitare ed esperire il presente, in un'ottica di empowerment individuale, sociale, politico, guardando al futuro in una prospettiva – sempre più urgente – di sostenibilità.

3. Campione e Scopo della ricerca

Poiché la competenza digitale costituisce un problema importante non solo nell'educazione ai media digitali, ma nell'educazione alla cittadinanza *tout court* (Rivoltella, 2011), durante l'a.a. 2021/22 è stata condotta un'indagine esplorativa con un campione di 1173 studenti tirocinanti frequentanti il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo (Fig. 1). Il presente lavoro si propone di esplorare le posizioni degli studenti in merito il grado di consapevolezza che essi hanno riguardo le loro competenze digitali e di misurare otto fattori fondamentali dello sviluppo della saggezza. Il taglio della ricerca è stato decisamente pedagogico: dunque l'obiettivo guida non è stato determinare delle medie statistiche riguardo alle dimensioni della saggezza indicate, quanto piuttosto spingere a una riflessione che possa portare in futuro a

una progettazione didattico-educativa che tenga conto del carattere pluralistico e conflittuale del sistema mediale e in cui sia centrale la mediazione pedagogica (strumento catalizzatore di emancipazione) per stimolare un ruolo attivo nei ragazzi nello sviluppo di competenze tecnologiche legate al concetto di saggezza.

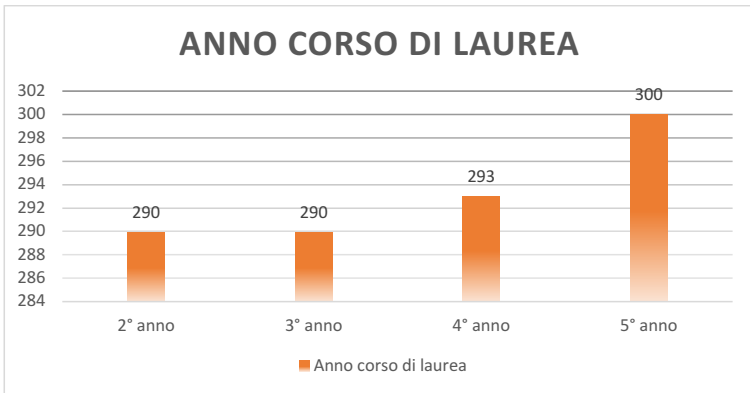


Fig. 1. Distribuzione rispondenti per anno di corso frequentato

4. Wisdom Development Scale e SELFIE for Teachers

L'indagine è stata condotta utilizzando due strumenti con fini esplorativi diversi: la *Wisdom Development Scale* di Brown e Green (2006) e lo strumento SELFIE for Teachers, che ha come quadro di riferimento il Dig-CompEdu. L'indagine ci ha permesso di verificare il grado di consapevolezza che gli studenti hanno riguardo le loro competenze digitali e di misurare otto fattori fondamentali dello sviluppo della saggezza. La scelta di integrare questi due strumenti nasce dalla consapevolezza che sviluppare un atteggiamento saggio nelle varie dimensioni dell'esistenza può portare alla riflessione continua delle proprie pratiche, una persona saggia sa utilizzare le tecnologie per potenziare la sua intelligenza, per trovare le risposte più efficaci a problemi complessi, facendolo con senso critico, consapevolezza e responsabilità nei confronti degli effetti che dall'uso di queste tecnologie potrebbero derivare per gli altri.

4.1 *Wisdom Development Scale*

Lo strumento *Wisdom Development Scale* (WDS), Brown e Green (2006), è stato presentato con lo scopo di orientare gli studenti alla riflessione per promuovere una loro maturazione e sensibilizzarli nei vari fattori indagati. È uno strumento che descrive la saggezza, come essa si sviluppa e le condizioni che ne facilitano lo sviluppo, ma mira anche ad indagare quello che gli studenti traggono dalle loro esperienze educative. Nello specifico misura otto fattori ritenuti fondamentali dello sviluppo della saggezza, su scala tipo Likert a 7 punti, che varia da completamente in disaccordo (1) ad assolutamente d'accordo (7):

- il livello di conoscenza di sé (descrive quanto bene si conoscono i propri interessi, punti di forza e debolezza);
- la gestione delle emozioni e l'altruismo (descrivono l'attenzione e l'empatia nei confronti degli altri, quanto si è disposti a coinvolgerli ed aiutarli);
- la capacità di giudizio (consapevolezza che esistono diversi modi di guardare un problema e tenere conto di diversi aspetti nella presa di decisioni);
- l'impegno ispiratore, la conoscenza della vita (comprendere la realtà e le incertezze della vita);
- le abilità della vita (capacità di anticipare problemi);
- e la volontà di imparare (descrive un'umiltà di base in quello che si conosce e il continuo desiderio a conoscere).

La WDS può aiutare i ricercatori a identificare se gli individui stanno sviluppando la saggezza e quali fattori ed esperienze intrapersonali la influenzano. Può indicare quali tipi di esperienze sembrano avere maggiori probabilità di promuovere lo sviluppo della saggezza, in tutti gli aspetti dell'attività umana. Queste esperienze possono includere la scuola, le relazioni, l'impegno nella comunità; questi fattori potrebbero contribuire a progettare esperienze di apprendimento più integrative e olistiche.

4.2 *SELFIE for Teachers*

Il *Selfie for Teachers* è stato sviluppato nell'ambito dell'iniziativa Europea DigCompEdu, framework relativo alle competenze digitali dei professionisti dell'educazione; è uno strumento di autovalutazione e autoriflessione che permette di individuare i propri livelli di competenza digitale in ciascuna area del framework (Ferrari, Punie, 2013). Nella pre-

sente indagine sono stati selezionati sette item poiché in linea con le attività svolte dai tirocinanti da remoto e dunque fondamentali per portare gli studenti a riflettere sulle loro pratiche:

- Gestire ambienti di apprendimento online, tenendo conto dell’etica e della gestione dei dati;
- Usare criteri di ricerca e selezione per individuare le risorse digitali per l’insegnamento e l’apprendimento;
- Creare risorse digitali che sostengano e migliorino gli obiettivi didattici e di apprendimento;
- Condividere contenuti digitali nel rispetto delle norme sulla proprietà intellettuale e del diritto d’autore;
- Progettare, sviluppare e svolgere attività di apprendimento con tecnologie digitali per migliorare i risultati degli studenti;
- Usare le tecnologie digitali per favorire e migliorare la collaborazione degli studenti nell’ottica dell’apprendimento collettivo e individuale;
- Usare le tecnologie digitali per migliorare i processi di apprendimento autoregolato degli studenti, promuovere l’apprendimento autonomo e attivo, responsabilizzando gli studenti rispetto al loro apprendimento, spostando così l’attenzione dall’insegnamento all’apprendimento.

5. Analisi dei dati

5.1 *Wisdom Development Scale*

Dello strumento WDS saranno commentati i dati dei fattori che indagano la conoscenza di sé, l’impegno ispiratore e la volontà di imparare. I dati raccolti mostrano alti livelli di accordo dei rispondenti con tutti i fattori analizzati. Nel caso del fattore della *conoscenza di sé* gli studenti dichiarano di conoscere i propri interessi, le proprie convinzioni e i propri punti di debolezza e valori. Chi dichiara di conoscere sé stesso si caratterizza per autenticità e genuinità, aspetti mantenuti costanti nei diversi contesti di vita (Fig. 2).

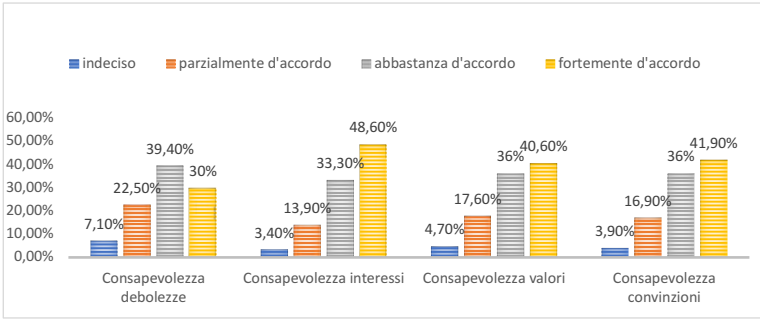


Fig. 2. Conoscenza di sé

In generale si attesta un'equa distribuzione delle risposte, si vuole evidenziare che mentre il 39,4% dichiara di essere abbastanza consapevole delle proprie debolezze, il 49% è fortemente consapevole dei propri interessi. Avere la capacità di comprendere le proprie debolezze e punti di forza, permette di percorrere la via della propria crescita.

Nella Fig. 3 sono riportati alcuni degli item relativi al fattore *impegno ispiratore* che indagano la fiducia nelle proprie conoscenze e capacità, l'essere pronti a gestire situazioni complicate e la tendenza ad essere un modello per gli altri e ad ispirarli.

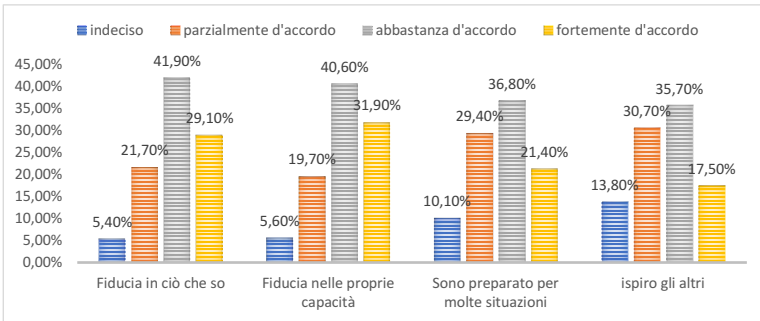


Fig. 3. Impegno ispiratore

Sono riportati gli item relativi alla fiducia nelle proprie conoscenze poiché soltanto il 29% (340 risposte) dichiara di essere fortemente d'accordo con l'affermazione, e anche per quanto riguarda l'item sulla fiducia nelle proprie capacità. Abbiamo riportato l'item sul sentirsi preparati nell'af-

frontare diverse situazione perché si è riscontrata una percentuale più bassa dei rispondenti fortemente in accordo con questa affermazione (21,4%).

Nella Fig. 4 vengono mostrate le frequenze delle risposte per il fattore *volontà di imparare*. Anche in questo caso si attestano risposte in accordo con le affermazioni presentate. In generale non ci sono stati item con una percentuale alta di risposte in disaccordo con le affermazioni presentate.

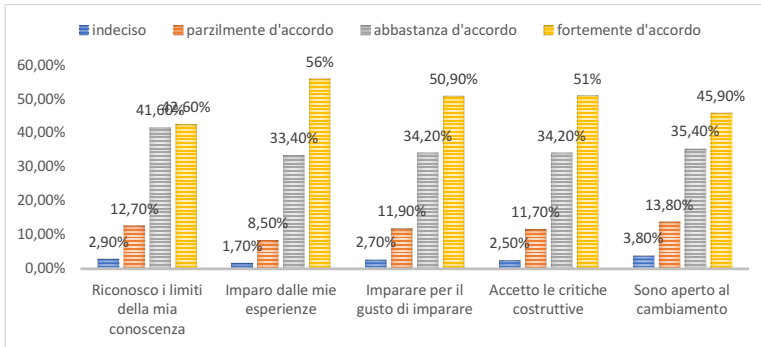


Fig. 4. Volontà di imparare

Una persona saggia si contraddistingue quando sa riconoscere i limiti della propria conoscenza e imparare dalle esperienze passate per migliorare le azioni future. Si attesta un'alta concordanza anche sugli item relativi all'imparare per il gusto di imparare, essere aperti al cambiamento e accettare le critiche costruttive.

5.2 SELFIE for Teachers

Attraverso i sette item selezionati dallo strumento SELFIE for Teachers sono state raccolte le opinioni degli studenti relativamente all'utilizzo delle tecnologie nella loro pratica e, nello stesso tempo, le stesse affermazioni sono state fonte di un esercizio di riflessione sull'utilizzo delle tecnologie in modo consapevole.

Per quanto riguarda la gestione degli ambienti di apprendimento online la maggior parte dichiara di analizzare le funzionalità tali ambienti al fine di poter applicare nella pratica quelle che più riflettono le considerazioni etiche, difatti il 39,8% applica strategie di gestione dei dati per promuovere una condotta etica (Fig. 5).

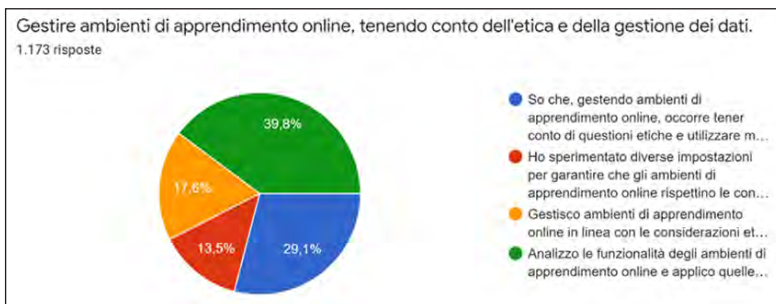


Fig. 5. Considerazioni etiche

Per ciò che riguarda i criteri di ricerca e selezione nell'individuazione delle risorse digitali e online gli studenti dichiarano di usare diversi strumenti e portali utilizzare risorse che siano in linea con le diverse esigenze didattiche (39,7%); si vuole però sottolineare che solo una piccola parte (3,4%) ha indicato di riflettere sulle ricerche online per poi adeguarle ai diversi contesti (Fig. 6).



Fig. 6. Scelta degli strumenti

Per quanto riguarda la creazione di risorse digitali per migliorare gli obiettivi didattici e di apprendimento, il 48,3% degli studenti tirocinanti è attento nel selezionare gli strumenti che più soddisfino le esigenze d'apprendimento. Soltanto una piccola percentuale (6,9%) indica di soffermarsi a valutarle e adeguarle in base ai riscontri ricevuti (Fig. 7).

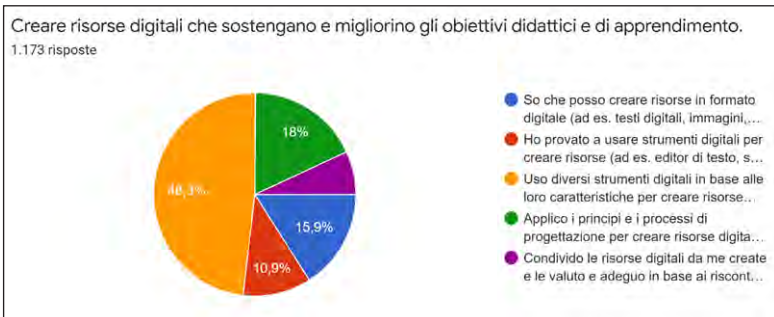


Fig. 7. Creare risorse digitali

Quando utilizzano le risorse digitali, il 41,3% degli studenti sono consapevoli che ad esse si dovrebbero applicare le norme sulla proprietà intellettuale e del diritto di autore, ma solo il 10,7% dichiara effettivamente di applicare tali norme quando condividono le risorse digitali create (Fig. 8).



Fig. 8. Condivisione contenuti digitali

Per quanto riguarda la progettazione, lo sviluppo e lo svolgimento di attività con le tecnologie, il 38,7% le usa per migliorare la partecipazione attiva degli studenti, in linea con gli approcci pedagogici innovativi, anche se si evince una scarsa riflessione e riprogettazione delle stesse in base ai risultati ottenuti (9,7%) (Fig. 9).

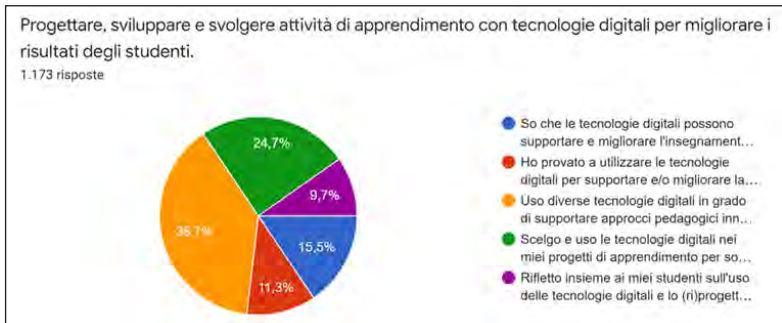


Fig. 9. Progettazione, sviluppo e svolgimento attività con le tecnologie

Il 40,3% utilizzano le tecnologie digitali in base alle loro funzionalità per favorire e sostenere l'apprendimento collaborativo, ma solo il 6,6% riflette sull'uso di tali strumenti e li riprogetta per l'apprendimento individuale o collaborativo (Fig. 10).

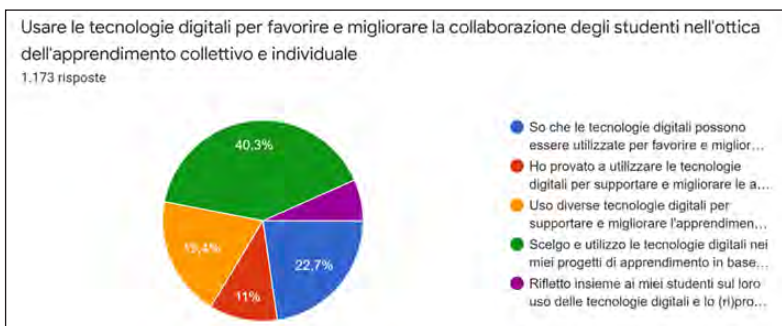


Fig. 10. Usare le tecnologie per migliorare la collaborazione

Infine, il 38,4% sceglie e usa le tecnologie digitali in base alle loro funzionalità per favorire le abilità di apprendimento autoregolato (Fig. 11).

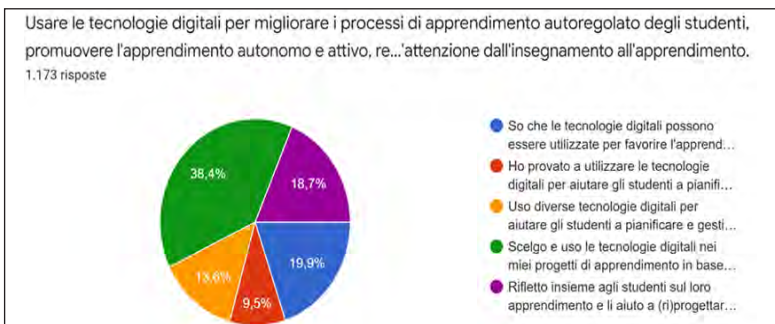


Fig. 11. Tecnologie e apprendimento autoregolato

Conclusioni

Dal quadro teorico e dall'indagine condotta emerge la necessità di una maggiore riflessione delle implicazioni etiche nell'uso della tecnologia. A seguito dell'indagine esplorativa ci si è posti una domanda cruciale la cui risposta sarà alla base di future ricerche. Che tipo di saggezza hanno bisogno di sviluppare gli utenti nell'era digitale e come indagare un costrutto così complesso?

Nell'era digitale gli studenti saggi devono possedere una complessità cognitiva che permetta loro di affrontare le complessità derivanti dagli ambienti online, così da essere in grado di mostrare creatività e pensiero critico ed essere capaci di riconoscere il potenziale di una risorsa online. Essere saggi digitale permette non solo di rafforzare le proprie competenze tramite le tecnologie esistenti, ma anche di rispondere in modo appropriato alle sfide di un apprendimento sempre più complesso.

La sfida che si pone ai ricercatori è, dunque, quella di rivendicare la superiorità del modello pedagogico didattico rispetto quello tecnico insito nello strumento tecnologico, così da poter trasformare i media digitali in strumenti di empowerment individuale e sociale. È fondamentale proporre agli studenti un apprendimento per competenze che consideri l'educazione alla cittadinanza elemento essenziale per costruire cittadini critici, responsabili ed etici abitanti attivi e consapevoli nella società del futuro.

Riferimenti bibliografici

- Area Moreira, M. (2014). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. *Revista Integra Educativa*, 7(3), 21-33.
- Buckingham, D., Manzoli, G., & Farinacci, E. (2021). Media education in the

- digital age: an interview with David Buckingham. *Sociologia della Comunicazione*, 62, 17-32.
- Blau, I., Peled, Y., & Nusan, A. (2016). Technological, pedagogical and content knowledge in one-to-one classroom: teachers developing “digital wisdom”. *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1215-1230.
- European Education Area (n.d.). *SELFIE for Teachers*. In: <https://education.ec.europa.eu/it/node/1737>
- Fabbri, M. (2019). Digital citizenship skills as an essential factor in Lifelong-Lifewide-Lifedeeep Education. *Pedagogia Oggi*, 17(2), 285-299.
- Fabbri, M. (2020). Preadolescenti onlife: educare alla cittadinanza digitale. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 10(1), 139-161.
- Falcinelli, F. (2021). I “new media” in un’azione didattica orientata alla promozione della competenza digitale. *Sociologia della Comunicazione*, 62, 33-49.
- Ferrari, A. (2012). Digital competence in practice: An analysis of frameworks. *Sevilla: JRC IPTS*, 10, 82-116.
- Ferrari, A., & Punie, Y. (2013). DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe. *European Commission Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies*. doi:10.2788/52966
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38(19), 75-82.
- Gutiérrez, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38(19), 31-39.
- La Marca, A. (2014). *Competenza digitale e saggezza a scuola*. Brescia: La Scuola.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2017). European research on children’s internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society*, 20(3), 1103-1122.
- Martínez-Bravo, M.C., Sádaba Chalezquer, C., & Serrano-Puche, J. (2022). Dimensions of Digital Literacy in the 21st Century Competency Frameworks. *Sustainability*, 14(3), 1867.
- Polizzi, G., & Harrison, T. (2022). Wisdom in the digital age: a conceptual and practical framework for understanding and cultivating cyber-wisdom. *Ethics Inf Technol*, 24(1), 16.
- Prensky, M. (2012). *Brain Gain. Technology and the Quest for Digital Wisdom*. London: Palgrave; trad. it. (2013). *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*. Trento: Erickson.
- Riva, M. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 33-50.
- Rivoltella, P.C. (2011). *Saggezza digitale: l’educazione mediale tra sfida etica e scuola di cittadinanza. Educare tra scuola e formazioni sociali*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P.C. (2017). *Tecnologie di comunità*. Brescia: La Scuola.
- Scolari, C.A. (2015). *Ecología de los Medios. Entornos, Evoluciones e Interpretaciones*. Barcelona: Gedisa.
- Serrano-Puche, J. (2015). Emociones en el uso de la tecnología: Un análisis de las investigaciones sobre teléfonos móviles. *Observatorio*, 9(4), 101-112.
- Shamir-Inbal, T., & Blau, I. (2016). Developing digital wisdom by students and teachers: The impact of integrating tablet computers on learning and pedagogy in an elementary school. *Journal of Educational Computing Research*, 54(7), 967-996.

VI.

eTwinning per i futuri insegnanti: una metodologia formativa per lo sviluppo delle soft skills degli studenti di Scienze della Formazione Primaria

eTwinning for future teachers: a training methodology for the development of soft skills of students of Primary Education

Marika Calenda – *Università degli Studi della Basilicata*

Marzia Luzzini – *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Luciana Soldo – *Ambasciatrice eTwinning USR Basilicata*

Abstract

L'iniziativa eTwinning *Initial Teachers Education* (ITE) ha l'obiettivo di far diventare eTwinning uno strumento per introdurre un modo diverso di fare scuola, attraverso l'uso delle nuove tecnologie, la comunicazione in lingua straniera, l'apprendimento in contesto collaborativo e multiculturale. Il progetto eTwinning nella formazione iniziale degli insegnanti può fornire un valido supporto per promuovere una dimensione di apprendimento collaborativo, dove gli studenti possono sviluppare gli aspetti della comunicazione, della conversazione, della flessibilità e della condivisione di prospettive all'interno di uno spazio di dialogo e di ascolto sia reale che virtuale (Boffo, 2015). Il presente lavoro propone una riflessione sulle potenzialità formative delle attività eTwinning nelle *digital* e *soft skills* (Gulbay, 2018), soprattutto per quanto concerne alcune dimensioni comuni ai due ambiti, come la creatività, la capacità critica, la comunicazione, la collaborazione e descrive le fasi del progetto ITE "Enjoy... STEM!". La progettualità eTwinning ha introdotto una metodologia formativa che ha coinvolto gli studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Cattolica di Milano e dell'Università degli Studi della Basilicata in esperienze di progettazione condivisa, nell'ottica dell'internazionalizzazione, sulle metodologie didattiche innovative, come la metodologia *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), il metodo degli Episodi di Apprendimento Situato (Rivoltella, 2013) e il metodo CLIL con gli Eas (Leone, Luzzini, 2016).

The eTwinning Initial Teachers Education (ITE) initiative aims to make eTwinning a tool to introduce a different way of doing school, through the use of new technologies, communication in a foreign language, learning in a collaborative context, and multicultural. The eTwinning project in initial teacher education can provide an useful support to promote a collaborative learning dimension, where students develop aspects of communication, conversation, flexibility and sharing of perspectives within a space of dialogue and listening both real and virtual (Boffo, 2015). This work proposes a reflection on the educational potential of eTwinning activities in digital and soft skills (Gulbay, 2018), especially as regards some dimensions common to the two areas, such as creativity, critical ability, communication, collaboration and it describes the phases of the ITE project “Enjoy... STEM!”. ETwinning planning introduced a training methodology that involved students of the degree course in Primary Education of the Catholic University of Milan and of the University of Basilicata in shared planning experiences, with a view to internationalization, on innovative teaching methodologies, such as the Content and Language Integrated Learning (CLIL) methodology, the Situated Learning Episodes method (Rivoltella, 2013) and the CLIL method with Eas (Leone, Luzzini, 2016).

Parole chiave: soft skills, eTwinning, competenza digitale, formazione iniziale insegnanti.

Keywords: soft skills, eTwinning, digital competence, initial teachers training.

1. Introduzione

L’iniziativa eTwinning *Initial Teachers Education* (ITE) ha l’obiettivo di far diventare eTwinning, la *community* europea per i gemellaggi elettronici tra docenti in formazione e in servizio, uno strumento per introdurre un modo diverso di fare scuola, attraverso l’uso delle nuove tecnologie, la comunicazione in lingua straniera, l’apprendimento in contesto collaborativo e multiculturale. Il progetto eTwinning nella formazione iniziale degli insegnanti fornisce un valido supporto per promuovere una dimensione di apprendimento collaborativo, dove gli studenti possono sviluppare gli aspetti della comunicazione, della conversazione, della flessibilità e della condivisione di prospettive all’interno di uno spazio di dialogo e di ascolto, sia reale che virtuale (Boffo, 2015). Per gli studenti di Scienze della formazione

primaria, le esperienze di apprendimento eTwinning contribuiscono a creare le condizioni per aprirsi a una formazione iniziale degli insegnanti in parte diversa da quella curricolare e per introdurre una metodologia formativa specificamente orientata allo sviluppo della competenza digitale e delle soft skills (Gulbay, 2017; La Marca, Gulbay, Di Martino, 2018; La Marca, Gulbay, 2018).

La connessione, sociale ed emotiva, facilitata dalle Tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) gioca un ruolo decisivo negli ambienti di apprendimento innovativi e, più specificamente, il ruolo della collaborazione degli insegnanti attraverso le reti è cruciale nel favorire la diffusione di pratiche pedagogiche innovative. A tal proposito, Kamylyis, Bocconi e Punie (2012) sostengono che fornendo agli insegnanti opportunità concrete per ampliare la discussione sull'innovazione promossa dalla diffusione delle TIC per l'apprendimento, come strumenti per condividere know-how pedagogico e contenuti educativi, reti come eTwinning possano contribuire ad accelerare il cambiamento educativo e a diffondere l'innovazione pedagogica a livello di sistema, alimentando le connessioni tra comunità locali degli insegnanti e sistema scolastico. eTwinning è considerato un esempio concreto di come l'innovazione per l'apprendimento basata sulle TIC possa essere implementata su larga scala. In una prospettiva sistemica, coinvolgendo gli insegnanti attraverso i meccanismi dei social network, eTwinning offre servizi online che supportano la connessione degli insegnanti, favorendo la collaborazione e il networking con attori del mondo reale: personale docente, esperti, formatori degli insegnanti, ambasciatori eTwinning. I progetti eTwinning sono solitamente collegati al curriculum, aiutano a sostenere il dialogo tra le diverse discipline utilizzando e/o ricreando contenuti educativi aperti, come progettazioni e micro progettazioni didattiche. In questo modo eTwinning influenza le pratiche di insegnamento/apprendimento attraverso attività significative che promuovono competenze trasversali, come il *problem solving*, la creatività, la comunicazione e la consapevolezza interculturale (Crawley, Gilleran, 2011; Kamylyis, Bocconi, Punie, 2012). Il presente lavoro propone una riflessione sulle potenzialità formative delle attività eTwinning per lo sviluppo di alcune dimensioni trasversali comuni alle *digital* e *soft skills*, come creatività, capacità critica, comunicazione e collaborazione (Gulbay, 2018) e descrive le fasi del progetto ITE "Enjoy... STEM!".

2. Competenza digitale e soft skills nella formazione dei futuri docenti

L'art. 3, comma 4, lettera b del D.M. 249/2010 stabilisce che costituisce parte integrante dei percorsi formativi, ai fini del raggiungimento degli obiettivi della formazione iniziale degli insegnanti "l'acquisizione delle competenze digitali previste dalla raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio 18 dicembre 2006. In particolare dette competenze attengono alla capacità di utilizzo dei linguaggi multimediali per la rappresentazione e la comunicazione delle conoscenze, per l'utilizzo dei contenuti digitali e, più in generale, degli ambienti di simulazione e dei laboratori virtuali". Il costrutto di competenza digitale è definito come un insieme multidimensionale e articolato di conoscenze, abilità e attitudini della persona, ritenute indispensabili per agire consapevolmente e per partecipare alla vita sociale, culturale ed economica, esercitando pienamente la cittadinanza digitale (Calvani, Fini, Ranieri, 2010; Hobbs, 2010). Il costrutto prevede la capacità di accedere alle fonti e analizzare in modo critico le informazioni, di comprendere le dimensioni etiche della comunicazione digitale, la fruizione critica e consapevole delle tecnologie informatiche. Già nel 1997 nell'opera *Digital Literacy*, Gilster affermava che "la competenza digitale concerne il padroneggiare le idee, non la tastiera". Sebbene si tratti di un volume piuttosto datato, vale la pena ricordare la concezione di *digital literacy* tratteggiata dall'autore e che va oltre le abilità strumentali per usare la tecnologia e i dispositivi. Il costrutto delineato allude, piuttosto, a una prospettiva in cui internet è un ecosistema e un riflesso della società che richiede competenze concernenti il contesto digitale, la sua valutazione, l'attendibilità, la sicurezza e, soprattutto, il pensiero critico.

Nel corso del tempo si è passati da una concezione della competenza digitale basata sulla pura conoscenza tecnica a un approccio integrato con altre dimensioni come quella critico-cognitiva e quella della responsabilità etica e sociale; oggi, infatti, la maggior parte degli esperti concorda nel ritenere che la competenza digitale risulti dalla combinazione di capacità tecniche, competenze intellettuali e competenze relazionali e sociali (Capuccio, 2017; Tammaro, Iannotta, Zanazzi, 2020). Il costrutto di competenza digitale prevede la capacità di accedere alle fonti e analizzare in modo critico le informazioni, di comprendere le dimensioni etiche della comunicazione digitale, la fruizione critica e consapevole delle tecnologie informatiche, fino a definire l'impegno nella cittadinanza attraverso le tecnologie digitali (Vuorikari, Kluzer, Punie, 2020).

Nell'ambito della formazione degli insegnanti sono tradizionalmente presenti alcuni importanti framework che rappresentano i punti di riferimento imprescindibili del dibattito scientifico sul costrutto di competenza

digitale e sulla progettazione di percorsi per promuoverne lo sviluppo. A livello internazionale, è ampiamente riconosciuta l'importanza di introdurre il modello TPACK, *Technology, Pedagogy and Content Knowledge*, in particolare attraverso modalità che vedono i tre domini di conoscenza integrati ed esemplificati tramite modellazione e messi in pratica in contesti "autentici" da parte dei discenti (Admiraal et al., 2017). A questo proposito, l'Università Cattolica di Milano dal 2015 e da quest'anno l'Università degli Studi della Basilicata hanno proposto attraverso la piattaforma eT-winning una integrazione tra pedagogia, contenuti di materia e tecnologia creando una proposta ricca e maggiormente rispondente alle competenze dei futuri insegnanti.

Un'altra proposta arriva dall'UNESCO con il modello *ICT Competency Standards for Teachers: Policy Framework* (2008) che descrive la competenza digitale come una risorsa indispensabile per progettare esperienze digitalmente significative e per preparare gli studenti ad affrontare situazioni lavorative, comunicative e di sviluppo personale con un forte substrato tecnologico. La competenza digitale proposta dal framework UNESCO è definita attraverso gli ambiti della *technology literacy, knowledge literacy e knowledge creation* con l'obiettivo di formare una professionalità docente tecnologicamente attrezzata e in grado di supportare adeguatamente gli studenti nello sviluppo dei traguardi di competenza digitale. Altro imprescindibile punto di riferimento concettuale intorno al quale poter orientare i percorsi di istruzione è il nuovo DigComp 2.2, il framework europeo per le competenze digitali, pubblicato per la prima volta dalla Commissione Europea nel 2013 e successivamente aggiornato nel 2016 (DigComp 2.0) e nel 2017 (DigComp 2.1). Il recente quadro di riferimento esplicita tre aree di competenza riconducibili ad attività e usi specifici, 1. Informazione e alfabetizzazione dei dati; 2. Comunicazione e collaborazione; 3. Creazione di contenuti *digital* e due aree trasversali, 4. Sicurezza; 5. Risoluzione dei problemi, applicabili a qualsiasi ambito di attività svolta con il supporto della tecnologia e del digitale.

Da questa sintetica trattazione dei principali nuclei tematici intorno ai quali si articola il dibattito sulle *digital skills* si può constatare come, con il passare del tempo, la dimensione critico-cognitiva, della responsabilità etico e sociale, le competenze relazionali e sociali, siano diventate costitutive della competenza digitale e come alcuni ambiti trasversali, quali la risoluzione di problemi, la comunicazione, la collaborazione risultino in comune con le cosiddette *soft skills*. Infatti, nell'ambito delle competenze trasversali, o *soft skills*, l'OECD (2018) annovera sia abilità emotive, sia abilità sociali e cognitive: in particolare ci si riferisce, per l'ambito cognitivo, all'importanza dello sviluppo del pensiero critico, del pensiero creativo e dell'auto-regolazione dei processi di apprendimento e, per gli ambiti emotivo e so-

ziale, al ruolo fondamentale, sia per il successo formativo dell'allievo sia per quello professionale dell'adulto, dell'empatia, dell'auto-efficacia e delle capacità di collaborazione e comunicazione.

In altre parole, “possiamo definire le soft skills come abilità di tipo socio-emotivo, cognitivo e meta-cognitivo, fondamentali per lo sviluppo personale, per l'adattamento sociale e per il successo sia formativo sia lavorativo; esse vengono spesso ritenute complementari alle competenze tecniche specifiche” (Biasi, Caggiano, Ciraci, 2019, p. 94).

Nel 1999, Bennett, Dunne e Carré fornirono una puntuale classificazione delle soft skills articolata in quattro categorie. Esse riguardavano: la sfera della gestione del sé, la sfera della gestione dell'informazione, la sfera delle abilità relazionali e le strategie per affrontare produttivamente un compito. La dimensione della gestione del sé è riferita ad abilità come saper gestire il tempo, riconoscere obiettivi e priorità, organizzare e monitorare il proprio apprendimento; la sfera della gestione dell'informazione riguarda l'abilità di saper usare in modo appropriato le fonti, le tecnologie, i media, le informazioni; la sfera delle abilità relazionali include la capacità di saper rispettare i punti di vista e i valori altrui, lavorare produttivamente in contesti cooperativi, delegare, negoziare, saper attendere, formulare critiche costruttive; l'ultimo ambito riguarda le strategie per affrontare efficacemente un compito, per esempio saper focalizzare i problemi, riconoscere le caratteristiche principali di una situazione problematica, formulare ipotesi per la loro risoluzione.

Il *National Center of Vocational Education Research* (NCVER) introduce nel 2003 una definizione più ampia e articolata secondo cui le soft skills comprendono abilità cognitive, come problem-solving, programmazione e gestione delle informazioni, pensiero creativo, capacità di apprendere ad apprendere, disposizioni ad agire personali, quali responsabilità, flessibilità, capacità di gestire il tempo, autostima, abilità interpersonali, ovvero capacità di comunicare e di lavorare in gruppo, oltre a capacità professionali, come l'apertura all'innovazione e l'imprenditorialità e alle cosiddette competenze di cittadinanza. Heckman e Kautz (2012), nell'identificare le cosiddette competenze trasversali, hanno dato risalto soprattutto ad alcuni aspetti di personalità, rifacendosi ai *Big Five* elaborati da McCrae e Costa (1987), ossia i cinque fattori che riguardano la coscienziosità, la stabilità emotiva, l'apertura all'esperienza, l'estroversione e l'amicizia.

Gli esiti della ricerca condotta in Italia dalla Fondazione Agnelli in collaborazione con l'Università di Genova sulle competenze trasversali dei laureati, suggeriscono di considerare tra le soft skills le capacità di: risolvere problemi, analizzare e sintetizzare informazioni, formulare giudizi in autonomia, comunicare efficacemente, apprendere in maniera continuativa, lavorare in gruppo, essere intraprendente (Mangano, 2014). Dall'Amico

(2016) ha realizzato una mappatura di ventuno soft skills, raggruppate nelle tre macro-aree: farsi strada nel mondo del lavoro; padroneggiare le competenze sociali; raggiungere risultati. Anche AlmaLaurea ha messo a punto una lista di quattordici soft skills per i laureati in cerca di lavoro da cercare di valorizzare nel curriculum vitae, che include: autonomia, fiducia in se stessi, flessibilità/adattabilità, resistenza allo stress, capacità di pianificare e organizzare, precisione/attenzione ai dettagli, capacità di apprendere in maniera continuativa, di conseguire obiettivi, di gestire le informazioni, intraprendenza, capacità comunicativa, abilità nel problem-solving, capacità di teamwork, disposizione alla leadership.

Dunque, le abilità personali e sociali sono caratteristiche socio-emotive intra e interpersonali, essenziali per lo sviluppo individuale, la partecipazione sociale e il successo nelle attività lavorative, tra queste le capacità comunicative, la capacità di lavorare in team e l'adattabilità risultano di grande interesse nel campo della formazione e dello sviluppo professionale degli insegnanti. Le soft skills sopra elencate hanno trovato terreno fertile nella collaborazione all'interno del progetto eTwinning "Enjoy Stem" nel quale alcuni studenti di Scienze della Formazione Primaria di università diverse, hanno lavorato in gruppo analizzando proposte, progettando insieme, comunicando tra pari, con i tutor universitari e con le scuole. Gli studenti sono cresciuti professionalmente sviluppando alcune delle competenze necessarie ai futuri insegnanti per lavorare in team, nei consigli di classe, di scuola, di istituto: dalla progettazione alla attuazione nella quotidianità didattica, con verifiche in itinere e flessibilità professionale.

Muovendo da queste premesse, il progetto "Enjoy... STEM!" che presentiamo intende fornire una proposta metodologica per intervenire nel percorso di formazione iniziale dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria nell'ottica di lavorare contemporaneamente sullo sviluppo delle *digital* e delle *soft skills* grazie alle opportunità formative offerte da eTwinning. Soft skills quali la capacità di lavorare in gruppo, di esporre le proprie idee, la flessibilità progettuale, l'ascolto e la cooperazione con rispetto di consegne e tempi, sono state sperimentate e vissute dagli studenti universitari che hanno preso parte al progetto.

Riteniamo che esperienze di questo tipo possano rispondere in parte al problema della mancanza di un approccio sistematico orientato alla promozione delle competenze digitali nella formazione iniziale degli insegnanti (Ranieri, Bruni, 2017) e migliorare la preparazione scientifica e tecnologica dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria. L'obiettivo è stato quello di rafforzare gli insegnamenti di didattica delle innovazioni tecnologiche/teoria e metodi di programmazione e valutazione scolastica e la sinergia tra insegnamenti, laboratori e tirocinio, qualificando le tecnologie didattiche come elemento professionalizzante nel piano di

studi dei futuri insegnanti. Il progetto ha, inoltre, consentito di lavorare sulle aree di competenza trasversali, come la risoluzione dei problemi, il pensiero critico, la collaborazione e la comunicazione, attraverso il cooperative learning e la didattica laboratoriale.

3. Il progetto “Enjoy... STEM!”: la collaborazione tra Università

Il progetto “Enjoy... STEM!” nasce con l'intento di rafforzare l'insegnamento delle discipline STEM (Scienze, Tecnologia, Ingegneria e Matematica), di diffondere una cultura scientifica e di contrastare gli stereotipi di genere spesso legati all'apprendimento di queste materie sin dalla scuola primaria. Gli obiettivi generali del progetto, in linea con l'agenda 2030 (4. Istruzione di qualità; 5. Parità di genere; 7. Energia pulita e accessibile) sono: stimolare l'apprendimento delle materie STEM attraverso modalità innovative di somministrazione dei percorsi di apprendimento; far comprendere la potenzialità ma soprattutto l'universalità del linguaggio scientifico-tecnologico-artistico-matematico; contrastare gli stereotipi e i pregiudizi di genere rispetto alle materie STEM, favorendo lo sviluppo di una maggiore consapevolezza tra le bambine della loro attitudine matematico-scientifica; far acquisire un atteggiamento responsabile ed eticamente corretto, sensibilizzando alle problematiche connesse a un uso non consapevole delle diverse forme di energia.

L'Università Cattolica di Milano ha aderito alla proposta ITE “Initial Teacher Education” attraverso le opportunità che la piattaforma eTwinning offre: collaborazione tra insegnanti, studenti, università, scuole, genitori. In eTwinning, gli insegnanti lavorano insieme, progettando e organizzando attività, assumendo un ruolo attivo, interagendo, prendendo decisioni, rispettando le proposte e il pensiero altrui e acquisendo le competenze necessarie ai docenti del 21° secolo. Il lavoro di gruppo permette di imparare da altri studenti universitari e da tutor, sia in università, sia nelle scuole, scoprendo nuovi materiali didattici e creandone di originali.

L'Università Cattolica di Milano, grazie al supporto del prof. Rivoltella ha inserito l'utilizzo della piattaforma eTwinning e dei suoi strumenti nel programma dei laboratori di Lingua Inglese del IV anno, Scienze della Formazione Primaria (n. 110 studenti coinvolti), con possibilità di connessione e svolgimento di quanto progettato nel tirocinio diretto e di prosecuzione anche nei laboratori di Inglese V anno, nell'ambito della metodologia CLIL.

Ogni anno dal 2015, vengono attivati seminari di formazione-approfondimento sulle opportunità offerte da eTwinning nella formazione dei futuri insegnanti, nell'internazionalizzazione in una proficua collabora-

zione tra USR Lombardia e Università Cattolica di Milano. Inoltre. Sono previsti interventi formativi di ambasciatori eTwinning anche per i tutor di tirocinio. Risultati: micro-unità di apprendimento (EAS) sui contenuti CLIL da sperimentare nelle classi III-IV-V della scuola primaria.

Nell'ambito della progettualità eTwinning dell'Università della Basilicata sono stati inseriti moduli del progetto "Enjoy... STEM!" nei corsi di Didattica delle innovazioni tecnologiche (IV anno – I semestre) e di Teoria e Metodi di Programmazione e valutazione scolastica (II anno – II semestre) e nelle ore del tirocinio indiretto (II anno).

La progettualità eTwinning ha introdotto una metodologia formativa che ha coinvolto gli studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Cattolica di Milano e dell'Università degli Studi della Basilicata in esperienze di apprendimento collaborativo, progettazione condivisa, nell'ottica dell'internazionalizzazione, sulle metodologie didattiche innovative, come la metodologia *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), il metodo degli Episodi di Apprendimento Situato (Rivoltella, 2013) e il metodo CLIL con gli Eas (Leone & Luzzini, 2016). Hanno preso parte al progetto anche classi dell'I.C. Pitagora di Bernalda e dell'I.C. F. D'Onofrio di Ferrandina per l'implementazione nelle classi dei materiali prodotti. I risultati raggiunti durante questo primo anno di collaborazione tra Università Cattolica, Università degli Studi della Basilicata e scuole dell'infanzia e primaria, sono stati di stimolo per progettare in prosecuzione con le precedenti nuove attività collaborative per il prossimo anno accademico, coinvolgendo anche altre università europee.

L'apprendimento collaborativo è un approccio educativo per l'insegnamento/apprendimento di conoscenze e abilità che coinvolge gruppi di studenti impegnati insieme a risolvere un problema, completare un compito o creare un prodotto; esso è solitamente definito come una forma di apprendimento di gruppo in cui si generano interazioni significative tra gli studenti (Gerlach, 1994). La collaborazione supporta, altresì, i processi di socializzazione tra gli studenti che imparano ad ascoltare i punti di vista delle altre persone che fanno parte del gruppo, anche se diversi, lontani o contrapposti, a sostenere le proprie idee e conoscenze discutendole attraverso il ragionamento, il pensiero critico e impegnandosi apertamente nel dialogo (Gokhale, 1995). Inoltre, dare valore ai contributi di ciascun membro del gruppo può condurre alla formulazione di proposte creative e originali che sintetizzano armonicamente le diverse posizioni emerse. In tal senso, l'apprendimento collaborativo può anche essere visto come una strategia didattica che aiuta ad aumentare l'interdipendenza cognitiva e sociale tra i partecipanti tenendo conto delle differenze interindividuali e investendo gli studenti di un ruolo attivo nel processo di costruzione condivisa della conoscenza (Dillenbourg, 1999).

Il progetto ha privilegiato lo svolgimento di attività di apprendimento collaborativo in gruppi di studenti, caratterizzate da alcune componenti essenziali: raggruppamento di studenti; interazione faccia a faccia; interdipendenza positiva; responsabilità individuale; formazione e sviluppo delle capacità cognitive e cooperative; ruolo del docente; interazioni sociali (Parnitz, 1996; Catalano, 2018). Il progetto ha inteso promuovere le *soft skills* degli studenti attraverso l'apprendimento collaborativo e favorire lo sviluppo della competenza digitale dei futuri insegnanti. Le attività hanno riguardato la progettazione di micro-unità di apprendimento (EAS) sui contenuti STEM e la sperimentazione nelle classi II-III-IV-V della scuola primaria su Coding plugged e unplugged per diffondere la conoscenza delle nuove tecnologie secondo un approccio transdisciplinare e critico (Pixel Art, CodyRoby, Scratch, Digital Storytelling). Per quanto riguarda il laboratorio di Teoria e metodi di programmazione e valutazione scolastica (16 ore gruppo A e gruppo B), la metodologia per la progettazione delle micro-unità di apprendimento ha previsto:

- Analisi del curriculum per competenze, del curriculum digitale e delle unità di apprendimento per le classi II-III-IV-V forniti dall'ambasciatrice eTwinning.
- Riflessione sui temi principali della progettazione (codici vinciani, Leonardo botanico e Leonardo pittore) e sulle tematiche specifiche proposte per le diverse classi: il mondo vegetale; la foglia; il fiore; gli strati del terreno; l'ecosistema; la catena alimentare; la raccolta differenziata (le 3 R) per le classi II-III; i biomi; il nostro bioma: la macchia mediterranea; il riscaldamento globale e i cambiamenti climatici; l'inquinamento dell'aria e dell'acqua; i volti femminili attraverso il pennello di Leonardo da Vinci; la donna "simbolo" rappresentata da Leonardo; chi erano le donne di Leonardo che hanno prestato il volto alle Vergini raffigurate; lo "sfumato" che ha caratterizzato lo stile leonardiano per le classi IV-V.
- Condivisione del format per la progettazione delle micro-unità di apprendimento con il tutor del tirocinio indiretto; collegamento con la parte teorica del corso (competenze chiave 2006/2018; competenze disciplinari, obiettivi di apprendimento, conoscenze/contenuti).
- Suddivisione dei gruppi A e B rispettivamente in 25 sottogruppi.
- Consegna: progettare una micro-unità di apprendimento per una classe a scelta su uno dei temi proposti (classi II-III gruppo A, classi IV-V gruppo B), seguendo il format del tirocinio indiretto e produrre una presentazione Genially per illustrare il prodotto e le tematiche sviluppate.
- Svolgimento dell'attività in modalità collaborativa durante le ore del laboratorio di teoria e metodi di programmazione e valutazione scola-

- stica e del tirocinio indiretto, supervisione e confronto con la docente, con l'ambasciatrice eTwinning e con il tutor del tirocinio.
- Raccolta dei prodotti e caricamento sulla pagina Unibas Trainees del TwinSpace (<https://twinspace.etwinning.net/197764/pages/page-/2314879>).

Conclusioni

Le TIC giocano un ruolo decisivo per stimolare il cambiamento educativo verso la costruzione di ambienti di apprendimento innovativi: utilizzando le tecnologie esistenti ed emergenti, come la realtà aumentata, i mondi immersivi, gli insegnanti possono creare attività di apprendimento pedagogicamente efficaci che supportano l'apprendimento sperimentale e basato sull'esperienza, promuovendo e migliorando la motivazione e il coinvolgimento degli studenti. Tuttavia, alcuni studi sostengono che la tecnologia sia solo un mezzo per il cambiamento pedagogico e che si rende necessario un approccio più olistico e integrato all'innovazione educativa (OECD, 2010; Law, Yuen, Fox, 2011). Come spiegano Bocconi, Kampylis e Punie (2012), un cambiamento pedagogico efficace implica l'adozione di un approccio sistemico che possa favorire gradualmente l'implementazione sostenibile e il progressivo ampliamento di ambienti di apprendimento innovativi e aperti utilizzando le TIC. In questa prospettiva, gli autori riconoscono una serie di elementi essenziali e di attività da proporre in vista di una innovazione pedagogica sostanziale: collegare curriculum e contenuti con varie tecnologie per fornire agli studenti opportunità concrete per lo sviluppo delle competenze del XXI secolo, *problem solving*, ricerca e comunicazione; stabilire pratiche di apprendimento flessibili e coinvolgenti, che soddisfino i bisogni e le aspettative individuali degli studenti; sostenere pratiche di insegnamento che implementino efficacemente nuovi ruoli, come mentori, registi e facilitatori dell'apprendimento, e che consentano la collaborazione con altri insegnanti e discenti, sia faccia a faccia che virtualmente; costruire una cultura della leadership di apprendimento che sia aperta e partecipativa e che applichi nella pratica valori come l'equità e l'inclusione; riconfigurare l'approccio valutativo verso un nuovo paradigma basato sulle TIC, per fornire preziose informazioni sull'apprendimento dei singoli studenti in un'ottica formativa; adottare pratiche organizzative per l'apprendimento condivise tra i molteplici attori della comunità e che sostengano una infrastruttura tecnologica e fisica dinamica, per facilitare, comunicare, diffondere pratiche innovative e per estendere i confini dello spazio di apprendimento.

I corsi di laurea dovrebbero sistematicamente formare gli studenti a sviluppare e rafforzare abilità personali e sociali trasferibili come le *soft skill*, rafforzando la presenza nel piano di studi di attività eTwinning che stimolano l'apprendimento collaborativo e offrono opportunità di crescita professionale in un'ottica internazionale con team di lavoro formati da docenti di diverse nazioni, diversi ordini di scuola e diversi ambiti disciplinari.

Riferimenti bibliografici

- Admiraal, W., Van Vugt, F., Kranenburg, F., Koster, B., Smit, B., Weijers, S., & Lockhorst, D. (2017). Preparing pre-service teachers to integrate technology into K-12 instruction: evaluation of a technology-infused approach. *Technology, Pedagogy and Education*, 26, 1, 105-120.
- Bennet, N., Dunne, E. Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education*, 37(1), 71-93.
- Biasi, V., Caggiano, V., & Ciraci, A. M. (2019). Soft Skills degli insegnanti: verso un nuovo ambito di ricerca e formazione nella scuola secondaria italiana. *Formazione & Insegnamento*, 17(3), 92-103.
- Biasi, V., Caggiano, V., & Ciraci, A.M. (2019). Soft Skills degli insegnanti: verso un nuovo ambito di ricerca e formazione nella scuola secondaria italiana. *Formazione & Insegnamento*, 17(3), 92-103.
- Bocconi, S., Kamylyis, P., & Punie, Y. (2012). *Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Boffo, V. (2015). *eTwinning Traineeship all'Università degli Studi di Firenze: Un Modello di Internazionalizzazione per il Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria*. Disponibile da: https://flore.unifi.it/retrieve/handle/2158/1003344/41218/eTwinning%20Traineeship%20at%20the%20University%20of%20FlorenceFinal_June2015.pdf.
- Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per svilupparla e valutarla*. Trento: Erickson.
- Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per svilupparla e valutarla*. Trento: Erickson.
- Catalano, C. (2018). The development of personal skills by collaborative learning activities. *Educattia* 21, 16, 87-91.
- Crawley, C., & Gilleran, A. (2011). *eTwinning Cookbook: 50 recipes for school collaboration and professional development in Europe*. Central Support Service of eTwinning.
- Dall'Amico, E. (2016). *Quali sono le Soft Skill più richieste dalle imprese?* (Progetto 2014-1-IT02-KA204-003515, Valorize High Skilled Migrants). Centro Estero Per L'internazionalizzazione Piemonte. Torino.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (pp. 1-19). Oxford; UK: Elsevier Publishing.

- Gerlach, J.M. (1994). Is this collaboration? In K. Bosworth, & S. J. Hamilton (Eds.), *Collaborative Learning: Underlying Processes and Effective Techniques, New Directions for Teaching and Learning*, No. 59 (pp. 5-14). San Francisco; USA, Jossey-Bass Publishing.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: John Wiley.
- Gokhale, A.A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, 26, 17-22.
- Gulbay, E. (2017). Web tools per promuovere l'apprendimento collaborativo nella formazione iniziale dei futuri insegnanti. In *Proceedings of SIRD – Società Italiana di Ricerca Didattica*. Seminario “La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche” (pp.317- 324), Bari 15-14 Aprile 2016. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gulbay, E. (2018). Strategie innovative per la formazione dei futuri docenti. In Achille M. Notti (eds.), *Quaderni del Dottorato Sird “La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia”* (pp. 127-144). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Heckman, J.J., & Kautz, T. (2012). Hard Evidence on Soft Skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A plan of action*. (White Paper). Washington, DC: The Aspen Institute.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A plan of action*. (White Paper). Washington, DC: The Aspen Institute.
- Kampylis, P., Bocconi, S., & Punie, Y. (2012). Fostering innovative pedagogical practices through online networks: the case of eTwinning. In J. Valtanen, E. Berki, M. Ruohonen, J. Uhomoihibi, M. Ross, & G. Staples (Eds.), *Education Matters - Inspire XVII* (pp. 17-28). Tampere (FI): University of Tampere.
- La Marca, A., & Gulbay, E. (2018). *Didattica Universitaria e sviluppo delle soft skills*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- La Marca, A., Gulbay, E., & Di Martino, V. (2018). Strategie di apprendimento, stili decisionali e uso consapevole delle tecnologie nella formazione iniziale degli insegnanti, *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 18, 1, 150-164.
- Law, N., Yuen, A., & Fox, R. (2011). *Educational innovations beyond technology - Nurturing leadership and establishing learning organizations*. Springer: New York.
- Leone, V., Luzzini, M. (2016). *Fare CLIL con gli EAS*. Brescia: Editrice La Scuola
- Mangano, S. (2014). *Un confronto tra ricercatori e mondo del lavoro sulle competenze trasversali dei laureati*. Retrieved from <http://www.fondazioneagnelli.it/>.
- McCrae, R.R., & Costa, P.T. (1987). Validation of the Five Factor model of personality across instrument and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90.
- Mishra, P., & Koehler, J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teach. Coll. Rec.*, 108, 1017-1054.
- OECD (2010). *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy: A Systemic Approach to Technology-based School Innovations, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing: Paris.

- OECD (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- Panitz, T. (1996). *A Definition of Collaborative vs Cooperative Learning*. Deliberations, London Metropolitan University; UK.
- Rivoltella, P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS*. Brescia: La Scuola.
- Tammaro, R. Iannotta, I.S., & Zanazzi, S. (2020). Assessing digital competence: a review of assessment practices in Primary Teacher Education degree programs. *Form@re*, 20, 1, 187-202.

VII.

Sperimentare la valutazione tra pari in contesto universitario: uno studio pilota con futuri insegnanti in formazione

Implementing peer assessment in a university context: a pilot study with future teachers in training

Mara Valente – *Università degli Studi Roma Tre*

Abstract

La valutazione tra pari, in qualsiasi forma essa sia espressa, coinvolge gli studenti nello sviluppo del proprio apprendimento, non solo dal punto di vista accademico ma anche cognitivo ed emotivo (Vickerman, 2009). Il presente contributo intende illustrare i primi risultati di uno studio pilota condotto in ambito universitario atto ad indagare il processo di peer-assessment tra studenti, ed in particolare tra futuri insegnanti in formazione, al fine di analizzare quanto questi processi possano sostenerli nello sviluppo di competenze trasversali ed in particolare esaminare l'utilità della peer review in termini di autoriflessione e autovalutazione sui compiti svolti. L'esperienza è stata condotta in seno al laboratorio curricolare dell'insegnamento di Docimologia della Facoltà di Scienze della Formazione Primaria presso l'Università di Modena e Reggio Emilia e ha visto la partecipazione di 46 studenti iscritti al quarto anno. Gli allievi sono stati chiamati, durante i primi due incontri, a lavorare in coppia alla realizzazione di un compito autentico e alla relativa rubrica di valutazione. Il terzo appuntamento è stato dedicato alla peer review e alla discussione sui feedback ricevuti dai colleghi. Vengono descritte le attività didattiche, gli strumenti di apprendimento e valutazione, e la piattaforma impiegata per effettuare le reviews e scambiare feedback.

Peer assessment, in any form it is expressed, involves students in their learning development, not only academically but also cognitively and emotionally (Vickerman, 2009). The present contribution aims to illustrate the first results of a pilot activity carried out in a university context to investigate the peer-assessment pro-

cess among students in teacher training. The goal is to analyse the effectiveness of these processes in supporting them in the development of transversal skills and particularly to examine the usefulness of peer review in terms of self-reflection and self-assessment on the tasks performed. The experience was undertaken within the workshop of educational measurement at the Faculty of Primary Education - University of Modena and Reggio Emilia and 46 students enrolled in the fourth academic year attended. During the first two lessons, the students were asked to work in pairs on the realization of an authentic task and the relative evaluation rubric. to realize an authentic task and the related evaluation rubric. The focus of the third meeting was on the peer review of the works and the related discussion on the feedback given by colleagues. Educational activities, learning and assessment tools, and the online platform to review and share feedback are described.

Parole chiave: Valutazione tra pari, soft skills, insegnanti in formazione, autovalutazione.

Keywords: Peer-assessment, soft-skills, teachers in training, self-assessment.

1. Introduzione

Negli ultimi anni, i nuovi stili d'insegnamento propongono una sempre maggiore attenzione nel porre lo studente al centro del processo di insegnamento/apprendimento, puntando a strategie e metodologie che promuovano l'engagement e la partecipazione attiva degli alunni. Il peer assessment viene riconosciuta come una delle strategie più efficaci in tal senso. Tale valutazione ha lo scopo di supportare gli studenti nel pianificare il proprio apprendimento, nell'identificare i propri punti di forza e di debolezza, nell'individuare le aree di intervento correttivo e nello sviluppare competenze metacognitive e altre abilità trasferibili a livello personale e professionale (Brown et al., 1994; Toppng 1998; Boud et al., 1999).

Topping (1998) ha definito il processo di peer assessment come «un sistema nel quale gli individui considerano la quantità, il livello, il valore, la qualità o il successo dei prodotti o dei risultati dell'apprendimento di coetanei di pari livello». Kollar e Fischer (2010) sostengono che la valutazione tra pari è «una componente importante di una cultura dell'apprendimento più partecipativa che aiuta la progettazione di ambienti di apprendimento, oltre a essere sostanzialmente un'attività collaborativa che

avviene tra almeno due pari» (Kollar et al., 2010). Dare la possibilità agli studenti di prendere parte attiva nella propria valutazione altera l'equilibrio di potere tra docente e discente e favorisce un adeguato controllo sul proprio apprendimento, in quanto, come nota Vickerman (2009), l'interazione tra pari di qualsiasi tipo essa sia impegna gli studenti nello sviluppo del proprio apprendimento, non solo dal punto di vista accademico, ma anche cognitivo ed emotivo. Bloxham and Boyd nello studio del 2007 hanno individuato una serie di aspetti positivi rispetto agli studenti che prendono parte alla valutazione tra pari. Secondo gli autori, questo processo supporterebbe gli allievi nel comprendere gli standard accademici del corso; a capire nel dettaglio i criteri di valutazione e come questi vengono attribuiti alle performance degli studenti; a comprendere approcci alternativi ai compiti accademici; a sviluppare la capacità di esprimere giudizi e giustificare i propri punti di vista; a favorire la capacità di dare un feedback costruttivo ai compagni; ad avvicinarli all'apprendimento autonomo incentivando la loro capacità di monitorare i propri progressi piuttosto che affidarsi a terzi per farlo (Bloxham and Boyd, 2007; Tighe-Mooney, S. et al., 2016). Nonostante la ricerca educativa internazionale incoraggi e promuova l'adozione di strategie di valutazione tra pari, la situazione in Italia risulta ancora troppo legata a forme di valutazione tradizionali, ancor più se consideriamo l'ambito universitario dove la valutazione dei singoli apprendimenti appare esser fine a sé stessa. Soprattutto in contesto accademico, infatti, la valutazione mira a certificare e quantificare gli apprendimenti, spesso, senza porre l'accento su processi che dovrebbero, invece, essere volti ad orientare e supportare gli apprendimenti, innescando quello che in ambiente anglosassone viene definito come *Assessment for Learning* (Sambell et al., 2013; Grion et al., 2019). La valutazione "per l'apprendimento" risulta avere un elevato carattere formativo poiché le informazioni rilevate sono impiegate anche per modellare l'insegnamento ai bisogni educativi reali degli studenti e ai loro stili di apprendimento, modificando le attività a seconda di ciò che è stato osservato e a partire da ciò che può essere valorizzato (MIUR, 2020). *L'Assessment for Learning* inoltre favorisce forme di autoriflessione e autovalutazione, spendibili nei vari ambiti della quotidianità anche in un'ottica di *lifelong learning*. Secondo Arter e Bond (1996), infatti, valutare l'apprendimento è indispensabile anche ad individuare e valorizzare i meccanismi attivati e che riguardano la messa in gioco di competenze «di pensiero critico, di soluzione dei problemi, di metacognizione, di efficienza nelle prove, di lavoro in gruppo, di ragionamento e di apprendimento permanente».

2. Il laboratorio per la sperimentazione della valutazione tra pari: un'esperienza pilota

Considerate le premesse teoriche sovraesposte, al fine di diffondere e applicare in contesto universitario la pratica del peer assessment e del feedback tra pari, a fine maggio 2022 sono state messe in atto, nell'ambito del Laboratorio di Docimologia previsto per il quarto anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Modena e Reggio Emilia, strategie educative atte a favorire la valutazione tra pari.

La scelta di realizzare un laboratorio finalizzato alla valutazione tra pari e alla redazione di feedback di confronto risponde a diverse motivazioni:

1. diffondere e impiegare pratiche valutative non ancora ampiamente diffuse in ambito accademico, maggiormente giustificate dal fatto che il laboratorio si rivolge a futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e scuola primaria che saranno impegnati quotidianamente in processi di valutazione;
2. testare le ricadute che l'adozione di tali metodologie sollecitano in termini di autoriflessione e autovalutazione e di sollecitazione di competenze trasversali negli studenti che prendono parte al laboratorio.

È stato sottolineato, in differenti ricerche, quanto il peer assessment sia fondamentale per la stimolazione di competenze trasversali: accresce il coinvolgimento (Bloxham, West, 2004; Brown, Harris, 2013; Foschi, L.C. et al., 2019), favorisce la metacognizione (Vickerman, 2009; Wen et al., 2006), sollecita il pensiero critico (Lynch et al., 2012), aumenta l'autoregolazione (Nicol, Macfarlane-Dick, 2006; Panadero et al., 2012) e la motivazione ad apprendere (Topping, 2005, 2017).

3. Il contesto di ricerca

Le attività hanno coinvolto 46 studenti frequentanti il quarto anno di corso (44 femmine e 2 maschi). Il laboratorio ha avuto una durata di dodici ore svolte in presenza.

Il primo incontro del laboratorio ha riguardato uno specifico focus teorico sulla valutazione delle competenze. Per consentire agli studenti di sperimentare direttamente la costruzione di strumenti di valutazione utili a questo scopo, è stato chiesto loro di ideare un compito autentico prendendo come riferimento la matrice di GASPS (Wiggins, Mc Tighe, 2004). Per favorire processi di autoverifica rispetto a quanto realizzato, al format

consegnato per la realizzazione del compito autentico è stata aggiunta una checklist per la valutazione della progettazione (Comoglio, 2002).

Il secondo incontro è stato dedicato all' introduzione teorica e legislativa della nuova valutazione degli apprendimenti introdotta nella scuola primaria (MIUR, 2020) che ha visto il passaggio dall' assegnazione di valori numerici a giudizi descrittivi; ciò ha consentito di porre un accento sulla valenza formativa della valutazione, processo che va sempre più configurandosi come necessario all' attribuzione di un valore alla progressiva costruzione di conoscenze realizzata dagli alunni, alla sollecitazione del dispiego delle potenzialità di ciascuno partendo dagli effettivi livelli di apprendimento raggiunti, al sostenimento e potenziamento della motivazione al continuo miglioramento a garanzia del successo formativo e scolastico (MIUR, 2020). In ragione di ciò, gli studenti sono stati impegnati nella costruzione di una rubrica di valutazione connessa al compito autentico realizzato durante l' incontro precedente.

Il terzo e ultimo appuntamento (Fig. 1) è stato dedicato al processo di valutazione tra pari e scambio di feedback dopo la fase di peer review. Gli studenti sono stati invitati a caricare i propri elaborati sulla piattaforma *Peergrade*¹; la piattaforma in modo automatico e anonimo ha distribuito due compiti per ogni coppia di studenti; le coppie di studenti hanno letto e revisionato i compiti dei colleghi compilando una specifica rubrica di valutazione costituita da quesiti a risposta multipla e a risposta aperta. Una volta completato il processo di revisione la piattaforma ha inviato agli studenti le reviews collezionate permettendo loro di leggere i responsi e, eventualmente, inviare ai revisori dei feedback sulle valutazioni ricevute.

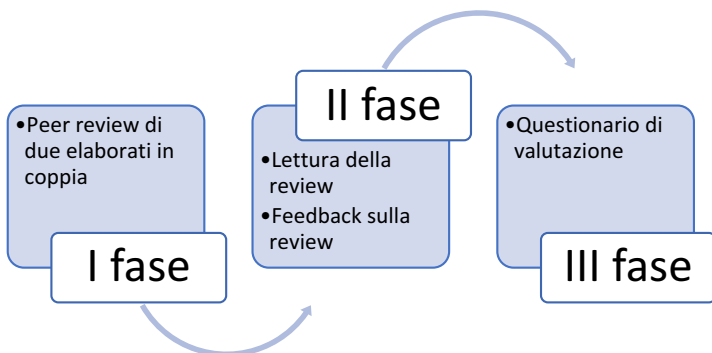


Fig. 1. Il processo di peer review, feedback e valutazione

1 <https://www.peergrade.io/>

Al termine del processo di peer review e feedback, agli studenti è stato richiesto di compilare un questionario per esprimere la propria percezione in merito all'attività di valutazione tra pari e alle competenze trasversali da questa sollecitate. Tutte le attività proposte sono state realizzate in coppia; le coppie formatesi in maniera spontanea durante il primo incontro hanno continuato a lavorare insieme anche durante il secondo e terzo appuntamento. Il lavoro in coppia è stato mirato, altresì, alla sollecitazione di competenze quali: collaborazione, comunicazione e pensiero critico.

4. La piattaforma *Peergrade*

*Peergrade*¹ è una piattaforma online nata appositamente per favorire processi di valutazione tra pari, è dotata di molteplici funzionalità e ha una struttura atta a favorire il confronto e il dialogo tra valutatori e valutati al fine di indirizzare in maniera proficua gli apprendimenti. Nella piattaforma, il docente è libero di strutturare diverse tipologie di compiti in base agli obiettivi che stabilisce per i suoi studenti; di decidere il formato digitale e le caratteristiche del compito che questi devono condividere; di realizzare una rubrica di valutazione personalizzata per la fase di peer review o utilizzare quelle messe già a disposizione da altri docenti; di scegliere se consentire una review di tipo individuale o di gruppo; di selezionare il numero di compiti da assegnare a ogni valutatore; di prevedere o meno l'anonimato degli studenti. L'insegnante ha, inoltre, la possibilità di monitorare costantemente le attività svolte dai suoi alunni grazie ad una overview live generale sulle fasi di lavoro che questi stanno conducendo. In fase di valutazione, oltre alla compilazione della rubrica, gli studenti possono utilizzare l'opzione "Flags" (segnalazioni) per tenere a mente specifici feedback rilasciati dai colleghi e richiedere maggiori approfondimenti in merito. *Peergrade* sollecita, altresì, ad esprimere le impressioni dei valutati in merito ai feedback ricevuti; attraverso cinque descrittori, essi possono esplicitare l'utilità dei feedback ricevuti e, in ultimo, è consentito loro di commentare quanto ottenuto attraverso uno spazio riservato al testo libero. La fase del rilascio dei feedback è sicuramente quella che induce maggiormente gli studenti a concentrarsi sulle valutazioni ricevute, a rilasciare commenti motivati e accurati, innescando processi di riflessione, autoriflessione ed elaborazione critica. La piattaforma, inoltre, prevede che il processo di peer assessment sia prima orientato a valutare gli elaborati dei colleghi e solamente in un secondo momento ad autovalutare il proprio e rilasciare feedback di risposta. Questo processo è in linea con le indicazioni provenienti dalle ricerche del settore (Nicol et al., 2014) che evidenziano quanto gli studenti apprendano di più mediante il rilascio di feedback sul lavoro dei pari, che non ottenendone da questi ultimi.

5. Data collection and data analysis. Il questionario di valutazione

Al termine della revisione degli elaborati e del rilascio di feedback, gli studenti sono stati invitati a riflettere, mediante un questionario, sull'esperienza vissuta. Dopo la richiesta dell'indicazione di età e del genere, la prima sezione è stata dedicata alla valutazione, mediante scala Likert con punteggio da 1 a 5, delle conoscenze acquisite e delle modalità di apprendimento inerenti all'attività di peer assessment. In un quesito successivo, è stato chiesto loro di assegnare un punteggio all'esperienza di peer assessment basandosi su una scala da 1 a 10. La sezione seguente ha invece indagato la percezione avuta sull'uso della tecnologia e della piattaforma *Peergrade* impiegata per lo svolgimento dell'attività. Sempre mediante una scala Likert con valori da 1 a 5, gli studenti hanno valutato la piattaforma in termini di: accrescimento della motivazione e del coinvolgimento, realizzazione di forme di didattica collaborativa e partecipativa, familiarità con strumenti digitali, miglioramento della qualità della didattica, impiego futuro di nuovi strumenti e nuove piattaforme per l'e-learning, condivisione facilitata di materiali. L'ultima sezione è stata riservata alla riflessione sull'auto-percezione relativa alle competenze sollecitate dall'attività di valutazione tra pari. Mediante una scala da 1 a 5 gli studenti hanno espresso la loro impressione in merito alla sollecitazione delle competenze di: creatività, innovazione, comunicazione, pensiero critico, problem solving, memoria di lavoro, attitudine alla ricerca e collaborazione. Il questionario sottoposto agli studenti è stato ideato dalla scrivente ai fini della ricerca ivi illustrata.

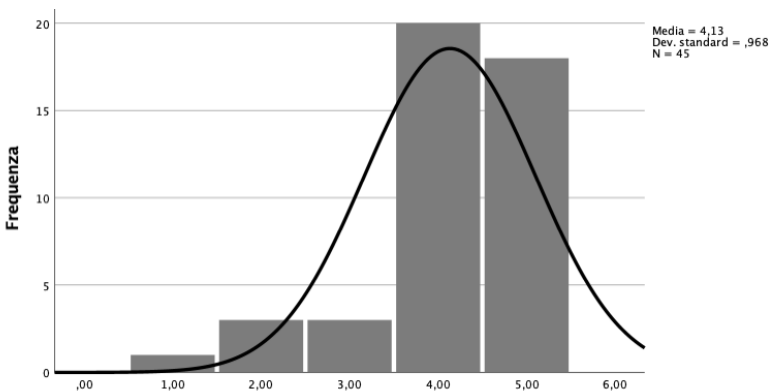
6. Alcuni risultati

In questa sede verranno discussi i risultati emersi dalla compilazione del questionario da parte degli studenti al termine dell'esperienza. I dati qualitativi raccolti sono in corso di analisi.

I rispondenti all'indagine sono 45 studenti (43=F; 2=M) con un'età media di 27 anni iscritti al quarto anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. Dall'osservazione dei risultati emergenti dal questionario relativi alla percezione delle conoscenze acquisite dagli studenti grazie all'esperienza di peer assessment, la media delle risposte evidenzia che le aspettative sono state quasi completamente attese ($M= 4,33/5$; dev.st.= ,564), l'apprendimento è stato percepito come graduale ($M= 4,44/5$; dev.st.= ,693) e lo svolgimento dell'attività è stato facilmente compreso, in quanto la quasi totalità degli allievi ha espresso un punteggio medio

sulla scala Likert pari a 4 su 5 ($M = 4,31/5$ dev.st. = ,668). Secondo una scala da 1 a 5 (1= per niente; 5= molto), alla richiesta «alcune informazioni venivano date per scontate e non spiegate adeguatamente» la media delle risposte ha registrato un punteggio di 1,82 su 5 ad attestare la buona ricezione delle informazioni fornite. Con il medesimo range di valutazione l'indicatore «in alcuni punti avrei voluto più informazioni» ha registrato $M = 2,27$ su 5 ovvero la quantità di spiegazioni fornite in merito all'attività sono state ritenute esaustive e ciò ha favorito il corretto svolgimento della stessa.

I risultati positivi emergenti dall'analisi della prima sezione del questionario confermano gli esiti anche nell'ultimo quesito che vede gli studenti abbastanza incuriositi dall'attività svolta tanto da voler approfondire ulteriori tematiche successivamente al laboratorio ($M = 4,13$ su 5; dev.st. = ,968) (Graf. 1). Soprattutto quest'ultimo dato è incoraggiante sia per gli sviluppi futuri della ricerca che per l'utilità della stessa in termini di replicabilità da parte degli studenti nelle proprie classi.

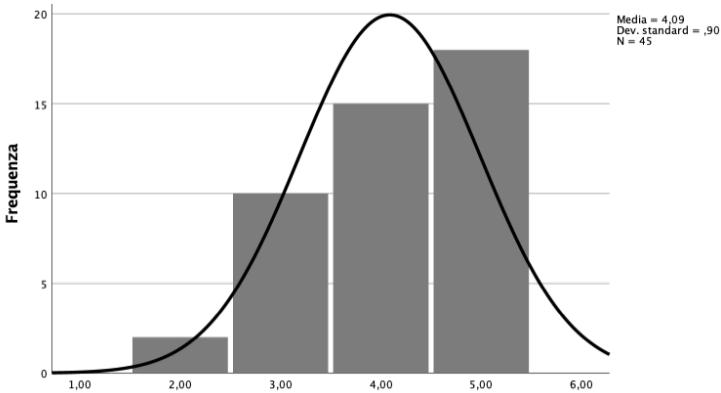


Graf. 1. «Sono stato incuriosito dall'attività e ho voglia di approfondire alcune tematiche» (scala Likert da 1= per niente a 5= molto)

Il punteggio medio assegnato all'esperienza di valutazione tra pari conferma nuovamente la tendenza positiva registrata nella prima parte del questionario; gli studenti, infatti, hanno assegnato una media di 8,33 punti su 10 posto come punteggio massimo.

Passando ad esaminare la seconda sezione inerente all'uso della piattaforma *Peergrade* e all'influenza che questa ha avuto su determinati aspetti relativi alla didattica collaborativa associata all'uso della tecnologia, si nota, prendendo sempre come riferimento la scala Likert (1: nessun incentivo –

5: massimo incentivo) che l'accrescimento della motivazione e del coinvolgimento degli studenti ottiene una media di 4,09 punti su 5 (Graf.2). Tale significativo risultato tende a confermare quanto affermato nelle ricerche scientifiche del settore, la valutazione tra pari unita all'uso critico degli strumenti tecnologici accresce la motivazione degli allievi coinvolti nei processi di apprendimento e tende a creare alti livelli di coinvolgimento tra i soggetti coinvolti.



Graf. 2. Accrescimento della motivazione e del coinvolgimento degli studenti mediante l'uso di Peergrade per lo svolgimento dell'attività di peer review

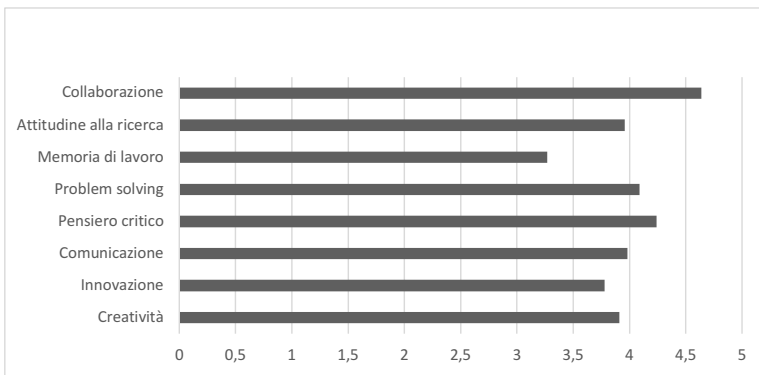
I dati inerenti alle sollecitazioni innescate dall'attività di valutazione tra pari sulla piattaforma *Peergrade* evidenziano che queste ultime hanno incentivato forme di didattica collaborativa ottenendo su cinque punti una media di 4,47; lo svolgimento dell'attività online ha altresì registrato una percezione di miglioramento della qualità della didattica ottenendo 4,11 punti di media su 5. La familiarità degli studenti con questo tipo di strumenti tecnologici ha attestato valori abbastanza positivi, con una media di 3,96 punti su 5, come anche la sollecitazione dell'impiego futuro di nuovi strumenti per l'e-learning ($M= 4,11/5$ dev.st.= ,885). L'attività su *Peergrade* ha inoltre favorito la condivisione di materiali tra gli studenti ottenendo una media di 4,33 punti su un massimo di 5.

Nell'ultima sezione del questionario, volta a rilevare il livello di percezione degli studenti in merito al tipo di competenze trasversali sollecitate dall'attività di peer review (Graf.3) si nota che tra le più stimolate si registrano la competenza di Collaborazione ($M= 4,64/5$; dev.st.= ,609) e quella di Pensiero Critico ($M= 4,24/5$; dev.st.= ,857). Il lavoro svolto in coppie per tutta la durata delle attività proposte e ancor più l'attività di valutazione

tra pari, hanno sollecitato inevitabilmente la collaborazione tra gli studenti, innescando processi di confronto, accettazione di punti di vista diversi dai propri, lavoro di squadra per il raggiungimento di un obiettivo comune, rispetto dei ruoli, partecipazione attiva e supporto dei colleghi. La competenza di Pensiero Critico appare, altresì, sollecitata dall'attività di valutazione tra pari che ha coinvolto gli studenti in processi di inferenze, collegamenti tra le varie informazioni, forme di auto-correzione, concettualizzazione, capacità di argomentare e saper ragionare e valutare ogni situazione con obiettività.

Le restanti competenze oggetto d'analisi appaiono tutte mediamente sollecitate; l'unica che ha ottenuto un punteggio medio inferiore rispetto alle altre, ma comunque positivo, risulta essere la Memoria di lavoro ($M=3,27/5$).

Esaminando le correlazioni tra gli indicatori presenti nel questionario, risultati interessanti si registrano nella correlazione significativa tra l'accrescimento della motivazione personale dell'allievo collegata alla realizzazione di forme di didattica collaborativa grazie all'uso di *Peergrade* e all'attività di peer review ($r= ,472$; $p= ,001$). L'impiego di nuovi strumenti per attività in e-learning risulta essere correlato significativamente con la sollecitazione della competenza di Creatività ($r= ,461$; $p= ,001$) e di Collaborazione ($r= ,413$; $p= ,005$), confermando quanto si evince dalle ricerche del settore.



Graf. 3. Autovalutazione delle competenze sollecitate dall'attività di valutazione tra pari

Un risultato altrettanto rilevante sul quale soffermarsi è quello che vede la competenza di Collaborazione correlata in maniera significativa al mi-

glioramento della qualità della didattica connessa all'attività di peer review sulla piattaforma *Peergrade* ($r = ,600$; $p <,001$).

Inoltre, da quanto si evince dai risultati ottenuti, la competenza di Pensiero Critico risulta essere correlata significativamente con l'impiego della piattaforma *Peergrade* ($r = ,563$; $p <,001$); la capacità di ragionare criticamente, fare inferenze e collegare informazioni sono correlate all'utilizzo di un nuovo strumento digitale per lo svolgimento dell'attività di valutazione tra pari, determinando una sollecitazione positiva sia del Pensiero Critico che delle digital skills degli allievi.

Conclusioni

Lo studio pilota illustrato nel presente contributo intende descrivere l'adozione della valutazione tra pari, intesa come strategia educativa volta a favorire lo sviluppo di competenze trasversali e processi di autoriflessione e autovalutazione in contesto universitario, al fine di diffondere buone pratiche ancora poco adottate in Italia, soprattutto in ambito accademico.

I primi dati ivi presentati hanno evidenziato una reazione positiva degli studenti all'attività proposta che, come emerso in fase di confronto in aula, veniva sperimentata da questi per la prima volta. I dati inerenti alle sollecitazioni innescate dall'attività di valutazione tra pari sulla piattaforma *Peergrade* evidenziano che questa ha sollecitato forme di didattica collaborativa e ha altresì fatto registrare una percezione di miglioramento della qualità della didattica. Risultati incoraggianti provengono anche dalle rilevazioni riguardanti la percezione delle competenze sollecitate dalla peer review, quella di Collaborazione e Pensiero Critico risultano essere quelle maggiormente stimolate; quella meno è la Memoria di Lavoro. Tali risultati, di natura preliminare, forniscono una panoramica metodologica e pedagogica iniziale riguardante l'applicazione del peer assessment in contesto universitario. Paragonato a quanto messo in atto, lo studio ha sicuramente margini di miglioramento. Un numero maggiore di studenti coinvolti e per un lasso di tempo più esteso, ad esempio, potrebbe risultare utile al fine di analizzare in modo più ampio i dati relativi all'efficacia della valutazione tra pari in contesto universitario e accertarne le relative ricadute in termini di sollecitazione di soft skills.

Riferimenti bibliografici

Bloxham, S., & West, A. (2004). Understanding the rules of the game: Marking peer assessment as a medium for developing students' conceptions of assess-

- ment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(6), 721-733. doi: 10.1080/0260293042000227254
- Bloxham, S., & Boyd, P. (2007). *Developing Effective Assessment in Higher Education: A practical guide*. Berkshire: Open University Press.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413-426.
- Boud D., & Molloy E. (2013). *Feedback in Higher and Professional Education. Understanding it and doing it well*. Abingdon: Routledge.
- Brookhart S.B. (2007). Expanding views about formative classroom assessment: a review of the literature. In J. H. McMillan (Ed.), *Formative class- room assessment: Theory into practice*. New York: Teachers College Press.
- Brown, S., Rust, C. & Gibbs, G. (1994). *Strategies for Diversifying Assessment in Higher Education*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367-393). Thousand Oaks, CA, USA: Sage.
- Comoglio, M. (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici*, 49(1), 93- 112.
- Foschi, L.C., Cecchinato, G., & Say, F. (2019). Quis iudicabit ipsos iudices? Analisi dello sviluppo di competenze in un percorso di formazione per insegnanti tramite la valutazione tra pari e l'autovalutazione. *Italian Journal of Educational Technology*, 27(1), 49-64. doi: 10.17471/2499-4324/1019
- Griffin, P., & Care, E. (2015). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Methods and Approach*. Springer <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-017-9395-7>
- Grión V., Serbati A., Tino C., & Nicol D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 10(19), 209-229.
- Grión V., & Tino C. (2018). Verso una "valutazione sostenibile" all'università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Life-long Lifewide Learning*, 31, 38-55.
- Kearney, S. (2013). Improving engagement: the use of "Authentic self- and peer-assessment for learning" to enhance the student learning experience. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 875-891.
- Kollar, I. & Fischer, F. (2010). Peer assessment as collaborative learning: A cognitive perspective. *Learning and Instruction*, 20(4), 344-348.
- Lynch, R., McNamara, P. M., & Seery, N. (2012). Promoting deep learning in a teacher education programme through self- and peer-assessment and feedback. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 179-197. doi: 10.1080/02619768.2011.643396
- MIUR (2020). Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria. OM 172 del 4 dicembre 2020
- Nicol, D., & MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. doi: 10.1080/03075070600572090

- Panadero, E., Tapia, J. A., & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 806-813. doi: 10.1016/j.lindif.2012.04.007
- Poce, A. (2018). *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria*. Milano: Franco Angeli.
- Sambell K., McDowell L., & Montgomery C. (2012). *Assessment for learning in higher education*. Abington: Routledge.
- Tighe-Mooney, S., Bracken, M., & Dignam, B.J. (2016). Peer Assessment as a Teaching and Learning Process: The Observations and Reflections of Three Facilitators on a First-Year Undergraduate Critical Skills Module. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 8.
- Topping, K. (2017). Peer Assessment: Learning by Judging and Discussing the Work of Other Learners. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 1(1), 1-17.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645. doi: 10.1080/01443410500345172
- Topping, K.J. (1998). Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- Vickerman, P. (2009). Student perspectives on formative peer assessment: an attempt to deepen learning? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 221-230.
- Wen, M. L., & Tsai, C. (2006). University students' perceptions of and attitudes toward (online) peer assessment. *Higher Education*, 51(1), 27-44. doi: 10.1007/s10734-004-6375-8
- Wiggins, G., McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.

VIII.

Le competenze digitali degli insegnanti per la promozione del benessere digitale in adolescenza: una ricerca nella provincia di Bologna *

Teachers' digital competences for promoting digital well-being in adolescence: a research in the province of Bologna

Elena Pacetti – *Università di Bologna*

Alessandro Soriani – *Università di Bologna*

Abstract

Quando si parla di tecnologie in campo educativo e didattico si fa spesso riferimento allo sviluppo delle competenze digitali grazie soprattutto alla diffusione di pratiche e riflessioni basate sul framework europeo DigComp tralasciando aspetti di utilizzo più legati a dimensioni etiche e socio relazionali. Il presente contributo si inserisce in un progetto di ricerca più ampio che ha interessato 161 insegnanti e 1287 studenti di 7 scuole secondarie di secondo grado del territorio bolognese: l'obiettivo è stato quello di indagare le pratiche mediali degli adolescenti e le percezioni degli insegnanti relative a tali pratiche, nel tentativo di capire come queste possano avere un'influenza sullo sviluppo identitario, sulla socialità coi pari e sul loro benessere digitale. L'indagine qui presentata si focalizza sui dati degli insegnanti evidenziando le percezioni riguardo alle pratiche mediali dei loro studenti, come esse siano cambiate nel ritorno a scuola post-pandemia e quanto nella loro professionalità sia utile prestare attenzione alle conseguenze nella sfera socio-relazionale di un uso del digitale sempre più intrecciato con lo sviluppo e la crescita dei loro alunni. Ne emerge un corpo docente preoccupato dal

* Il contributo è stato progettato e scritto da entrambi gli autori, Elena Pacetti e Alessandro Soriani. Nello specifico, i paragrafi 1 e 2 sono stati curati da Elena Pacetti, mentre i paragrafi 3 e 4 da Alessandro Soriani. Le riflessioni conclusive sono invece state composte a quattro mani dai due autori.

rapporto tra giovani e tecnologia, e tuttavia non completamente aperto all'ascolto ed al confronto con i loro studenti su questi temi.

When speaking of technologies in the educational and didactic field, reference is often made to the development of digital competences, thanks above all to the dissemination of practices and reflections based on the European DigComp framework: but often aspects of use that are more linked to ethical and socio-relational dimensions are left aside. This contribution is part of a broader research project that involved 161 teachers and 1287 students from seven secondary schools in the Bologna area: the aim was to investigate adolescents' media practices and teachers' perceptions of these practices, in an attempt to understand how they may influence their identity development, their social relations with peers and their digital well-being. The survey presented here focuses on teachers' data highlighting their perceptions of their students' media practices, how these have changed in the post-pandemic return to school, and how useful it is for their professionalism to pay attention to the consequences in the socio-relational sphere of a digital use increasingly intertwined with the development and growth of their pupils. What emerges is a teaching staff concerned about the relationship between young people and technology, and yet not completely open to listening to and discussing these issues with their students.

Parole chiave: Benessere digitale, adolescenti, pratiche mediali, insegnanti

Keywords: Digital well-being, adolescents, media practices, teachers

1. Introduzione

Il dibattito a tutti i livelli dell'istruzione sottolinea l'importanza di formare studenti competenti, dove per "competenza" si intende la capacità di integrare conoscenza, motivazione, valori, emozioni, etica, e comportamento sociale al fine di agire e risolvere i problemi (Rychen, Salganik, 2003). Fin dal 2003 la Commissione europea ha evidenziato la necessità di passare dal tradizionale curriculum disciplinare a una riorganizzazione della conoscenza per "adattarsi al carattere interdisciplinare dei campi che vanno aprendosi in relazione ai grandi problemi della società" (Commissione europea, 2003). Le istituzioni educative sono impegnate a formare i futuri

cittadini a vivere, lavorare e collaborare in una società sempre più complessa, dove i saperi disciplinari devono necessariamente integrarsi con le cosiddette soft skills o competenze trasversali. Dal framework DESECO (Definition and Selection of Competencies) di OECD (Rychen, Salganik, 2003) alle Raccomandazioni sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente della Commissione Europea (2006; 2018), dal quadro di riferimento ATC21 (Assessment and Teaching of 21st century skill), progetto nato nel 2009 tra Cisco Systems Inc., Intel Corporation, Microsoft Corporation coordinati dall'Università di Melbourne (Griffin, McGaw, Care, 2012), e quello di UNICEF (2019), il mondo dell'educazione, del lavoro, e le istituzioni internazionali tentano di definire quali siano le soft skills fondamentali in una società complessa, mutevole, in cui è necessario adattarsi al cambiamento, essere flessibili, continuare ad imparare lungo tutto l'arco della vita. Le definizioni non sono univoche e spesso sono soggette a cambiamenti legati a nuovi bisogni e richieste dal mondo del lavoro: in particolare, la trasferibilità e la trasversalità di tali competenze è oggetto di ricerca e dibattito finalizzato alla definizione di quadri di riferimento e alla valutazione delle competenze stesse (European Commission, 2011; Gibb, 2014).

Se, quindi, non è possibile individuare un set di competenze trasversali universalmente riconosciute, è tuttavia possibile notare come il tema delle competenze digitali sia oggetto di riflessioni e di attenzione sia in ambito educativo, fin dalla prima infanzia, sia nella formazione dei cittadini. Proprio tra le competenze chiave della Commissione europea precedentemente citate, infatti, rientrano le competenze digitali, oggetto della ricerca qui presentata.

2. Le competenze digitali

Nell'ambito delle 8 Competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006; 2018) si afferma che “la competenza digitale presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Essa comprende l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l'essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cibersecurity), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico” (Unione Europea, 2018). Questa definizione, che segue la precedente del 2006, è a monte del progetto con il Joint Research Centre (JRC) che ha elaborato European Digital Competence Framework for Ci-

tizens (Quadro Europeo di competenze digitali per i cittadini), detto DigComp (Vuorikari, Kluzer, Punie, 2022). Iniziato nel 2013 e giunto alla versione 2.2, si tratta un framework di riferimento comune di competenze digitali articolato in 5 aree e 21 competenze: nell'ultima versione sono stati maggiormente esplorati gli aspetti della conoscenza, di skill e attitudini delle competenze, con l'aggiunto di più di 250 esempi significativi.

Il JRC ha successivamente elaborato ulteriori progetti tassonomici sulle competenze digitali, declinandoli rispetto a organizzazioni o ambienti professionali. Digital Competence Framework for Educators (Redecker, Punie, 2017), detto DigCompEdu (anch'esso giunto alla versione 2.2), è un quadro di riferimento per le competenze digitali dei professionisti dell'educazione e propone 6 aree e 22 competenze. Si concentra sullo sviluppo delle competenze professionali, sulle risorse digitali, sulle pratiche di insegnamento e apprendimento, sulla valutazione, sulla valorizzazione delle potenzialità dei discenti e sulle strategie per favorire lo sviluppo di competenze dei discenti. Nel nostro paese il quadro DigCompEdu è citato nelle Linee guida per la Didattica Digitale Integrata (DDI) del 2020 del Ministero dell'Istruzione in quanto strumento prioritario per la definizione dei percorsi formativi della scuola; è inoltre presente nel Programma Formare al Futuro per la formazione del personale scolastico (docenti, ATA, dirigenti). Si è, quindi, scelto di utilizzare tale strumento come punto di riferimento per indagare le competenze degli insegnanti, ampliando la riflessione sulle pratiche mediali, sui comportamenti nel mondo digitale e sul benessere digitale degli adolescenti.

Ci pare, infine, importante fare riferimento a un ulteriore quadro di riferimento europeo: Digital Citizenship Education (Council of Europe, 2022) è un framework pensato per educare alla cittadinanza digitale nella scuola identificando 3 aspetti della vita online: Being online, Wellbeing online, Rights online.

Tutti i 3 documenti sulle competenze digitali fanno riferimento al benessere digitale con approcci diversi. Nel DigComp (Vuorikari, Kluzer, Punie, 2022) il benessere è presente nella Dimensione 4, quella della Sicurezza, rispetto ad abilità e capacità relative alla protezione dei propri dispositivi, dei dati e la tutela del benessere psico-fisico e ambientale. Nel DigCompEdu l'area 6 si configura come "Facilitare l'acquisizione delle competenze digitali. Consentire agli studenti di acquisire in modo creativo e responsabile le tecnologie digitali per l'informazione, la comunicazione, la creazione di contenuti, il benessere e la risoluzione dei problemi" (Redecker, Punie, 2017). L'uso responsabile delle tecnologie presuppone l'assicurare il benessere fisico, psicologico e sociale degli studenti e responsabilizzarli nella gestione dei rischi e nell'uso sicuro delle tecnologie. Nel Digital Citizenship Education Handbook (Council of Europe, 2022) il benessere digitale è una delle 3 dimensioni analizzate rispetto a come ci

si sente online e si sviluppa con particolare riguardo a etica ed empatia, salute e benessere, presenza online e comunicazioni.

Definire con precisione cosa si intenda con il termine benessere digitale è una questione molto complessa che può variare in relazione ai soggetti coinvolti, ai contesti di riferimento, alle situazioni specifiche e ai device utilizzati. In una società in cui il digitale è parte integrante delle nostre vite fin dall'infanzia e in tutti gli ambiti (familiare, scolastico, lavorativo, sociale) parlare di benessere non significa limitarsi al tema dell'uso eccessivo delle tecnologie o alla dipendenza, alla sicurezza e a comportamenti scorretti in rete. Diventa fondamentale comprendere come le persone, i device e i contesti interagiscono tra loro dinamicamente producendo (o meno) benessere ed evitando una prospettiva patologica che non medicalizza la relazione tra persone e tecnologie, riconoscendo l'ambivalenza di questa relazione che può portare benefici e problemi (Vanden Abeele, 2021).

3. La ricerca

Gli obiettivi di questa ricerca, dall'impostazione prevalentemente esplorativo-fenomenologica, sono stati separati su più anni:

- I e II anno: esplorare le abitudini e le pratiche mediali degli studenti e di offrire un quadro descrittivo dettagliato delle problematiche relative alla negoziazione dell'identità e alla socialità degli adolescenti.
- indagare le percezioni degli insegnanti relative a tali pratiche, nel tentativo di capire come queste possano avere un'influenza sullo sviluppo identitario, sulla socialità coi pari e sul loro benessere digitale.

La ricerca è stata condotta in nove istituti scolastici (scuole secondarie di secondo grado) dell'area della Città Metropolitana di Bologna: nell'area suddetta si possono contare 43 scuole secondarie di secondo grado. I ricercatori hanno selezionato casualmente, seguendo un approccio di campionamento a cluster (Cohen et al, 2018), tre scuole dall'area centrale di Bologna, tre dalla prima periferia e tre in zone periferiche¹.

Visti gli obiettivi della ricerca e la complessità del fenomeno indagato, la ricerca qui presentata ha adottato un metodo misto (Creswell, 2015), seguendo un approccio che ha visto, in un primo momento una fase di ri-

1 Per un approfondimento sulla parte di ricerca che ha coinvolto, nel primo anno, gli studenti delle scuole di Bologna invitiamo il lettore a consultare Pacetti, Soriani, Bonafede (2021).

cerca più quantitativa finalizzata ad ottenere una panoramica generale della situazione nelle scuole bolognesi per poi approfondire tali dati grazie a una seconda fase più qualitativa.

Le domande aperte sono state codificate e categorizzate secondo approccio induttivo (Creswell & Clark, 2018).

A tal proposito, nei due anni di ricerca svolti sono stati raccolti i seguenti dati:

- I anno (2020/2021):
 - Scuole secondarie di secondo grado coinvolte: 9;
 - Questionari studenti raccolti: 1658;
 - 5 focus group online con studenti, uno per ogni anno, con 8-12 partecipanti (della durata di circa un'ora).
- II anno (2021/2022):
 - Scuole secondarie di secondo grado coinvolte: 7;
 - Questionari docenti: 161;
 - Questionari studenti: 1287;
 - 5 focus group online con studenti, uno per ogni anno, con 8-12 partecipanti (della durata di circa un'ora).

In questo contributo, l'intenzione è di approfondire i dati emersi nel secondo anno di ricerca, in particolare dagli insegnanti.

I 161 insegnanti raggiunti dal questionario docenti avevano le seguenti caratteristiche:

- Prevalenza di insegnanti donne;
- Prevalenza di insegnanti tra i 46 e i 55 anni;
- Prevalenza di professionisti tra gli 11 e i 20 anni di servizio.

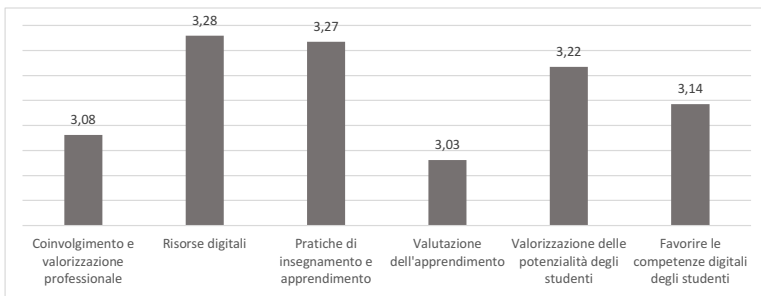
Genere		Età		Anni di servizio	
Maschile	50	Meno di 25 anni	1	Meno di 5	32
Femminile	110	Tra i 26 e 35 anni	22	Più di 30 anni	21
Altro	1	Tra i 36 e i 45 anni	43	Tra 11 e 20 anni	46
		Tra i 46 e i 55 anni	59	Tra 21 e 30 anni	29
		Tra i 56 e i 65 anni	36	Tra 6 e 10 anni	33

Tab. 1. Insegnanti coinvolti nella ricerca nel secondo anno

4. I dati emersi

Come primo elemento, si è ritenuto importante rilevare il modo in cui gli insegnanti stessi percepivano il loro grado di competenza digitale al fine di meglio comprendere il tipo di relazione che essi avevano con le tecnologie. La matrice di riferimento è stato il DigCompEdu (Redecker, Punie, 2017) con il suo grado di padronanza delle diverse aree generali articolato in sei livelli: non si è voluto scendere troppo nel dettaglio ma solo saggiare a livello generale le sei aree per dedicare maggior spazio alle domande maggiormente incentrate sull'obiettivo della ricerca.

Il grafico sottostante raccoglie le risposte relative alla domanda *Come valuta il suo personale livello di competenza digitale?* articolate per aree del DigCompEdu e organizzate secondo un valore Likert da 1 a 6.

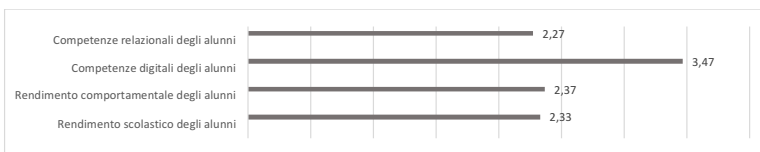


Graf. 1. Come valuta il suo personale livello di competenza digitale? (Likert 1-6)

Come si può notare la percezione che gli insegnanti hanno del loro grado di Competenza Digitale per Educatori e Formatori, a livello generale, si attesta ad un livello medio appena più alto del 3. Dunque, insegnanti a loro agio con le tecnologie ma non troppo esperti del loro impiego come risorsa educativa integrale.

Sono state poi rilevate le percezioni degli insegnanti relative a come il lungo periodo di lockdown, causato dalla pandemia Covid-19, avesse impattato sui loro alunni. Cinque sono stati gli aspetti esplorati: le competenze relazionali, le competenze digitali, il rendimento comportamentale, il rendimento scolastico e il tempo passato davanti ai dispositivi.

Nel grafico 4, sono raccolte le risposte dei primi quattro aspetti, espresse secondo un valore Likert da 1 (molto peggio di prima) a 5 (molto meglio di prima), mentre le risposte dell'ultimo aspetto sono mostrate nel grafico 3 e sono espresse secondo un valore Likert da 1 (molto più tempo di prima) a 5 (molto meno tempo di prima).



Graf. 2. A vostro parere, in seguito alla pandemia, in che misura nei vostri alunni è cambiato/sono cambiati i seguenti aspetti... (Likert 1: Molto peggio di prima – 5: Molto meglio di prima)

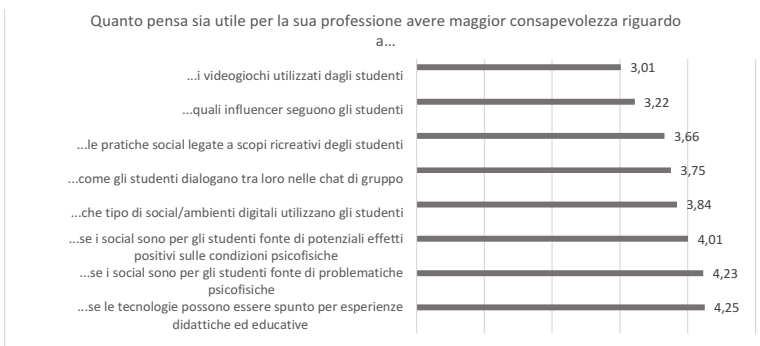


Graf. 3. A vostro parere, in seguito alla pandemia, in che misura nei vostri alunni è cambiato/sono cambiati i seguenti aspetti... (Likert 1: Molto più tempo di prima – 5: Molto meno tempo di prima)

Gli insegnanti ritengono che le competenze digitali dei loro studenti siano effettivamente incrementate rispetto al periodo pre-pandemia (Likert = 3,47), ma considerano gli altri aspetti tutti peggiorati: il rendimento comportamentale (Likert = 2,37), (il rendimento scolastico Likert = 2,33), ma soprattutto le competenze relazionali (Likert = 2,27).

Anche il tempo che secondo gli insegnanti i loro alunni e le loro alunne passano in compagnia di dispositivi digitali, connessi alla rete è aumentato (Likert = 2,39).

Il grafico 4 presenta le risposte, espresse in valore Likert, alla domanda Quanto pensa sia utile per la sua professione avere maggior consapevolezza riguardo a...



Graf. 4. Quanto pensa sia utile per la sua professione avere maggior consapevolezza riguardo a... (Likert 1: Inutile – 5: Molto utile)

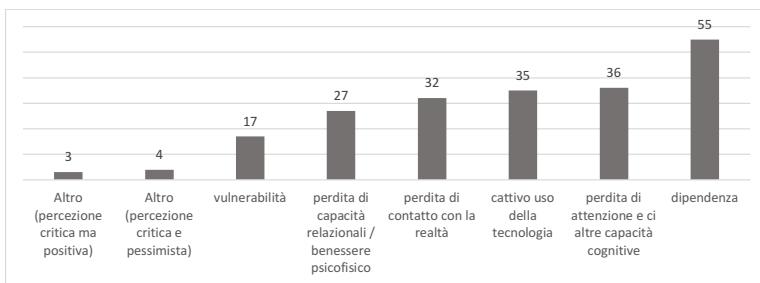
Una considerazione a carattere generale è doverosa: tutti gli argomenti presentati hanno sollevato l'interesse degli insegnanti anche se alcuni nettamente più di altri.

Presentiamo i risultati a partire dagli elementi ritenuti meno utili andando verso quelli ritenuti più utili. Le pratiche videoludiche, così come gli influencer seguiti sono ritenuti dagli insegnanti, in generale, sufficientemente utili (rispettivamente con valori Likert di 3,01 e 3,22); Le pratiche social legate a scopi ricreativi (Likert = 3,66), le modalità di dialogo nelle chat di gruppo fra studenti (Likert = 3,75), così come il tipo di ambienti digitali utilizzati (Likert = 3,84) sono ritenute fra il sufficientemente utile e l'abbastanza utile; infine il comprendere se i social hanno effetti positivi (Likert = 4,01) o effetti negativi sulle condizioni psico-fisiche degli studenti (Likert = 4,23) e se le tecnologie possono essere spunto per esperienze didattiche ed educative (Likert = 4,25) sono ritenuti fra gli aspetti più utili da indagare.

Ciò che emerge è di particolare interesse poiché fra gli ultimi tre aspetti, ovvero quelli che hanno sollevato l'interesse maggiore, il tema del benessere psico-fisico digitale è molto presente; allo stesso modo, il comprendere come utilizzare le tecnologie come spunto efficace al fine di progettare interventi didattici ed educativi significativi rimane il tema che ha suscitato più interesse.

Le domande aperte presente nel questionario erano due, e andavano ad indagare proprio questi due aspetti.

La prima, riguardante il primo elemento, era formulata nel seguente modo: "Cosa la preoccupa maggiormente del rapporto fra giovani e tecnologie?"

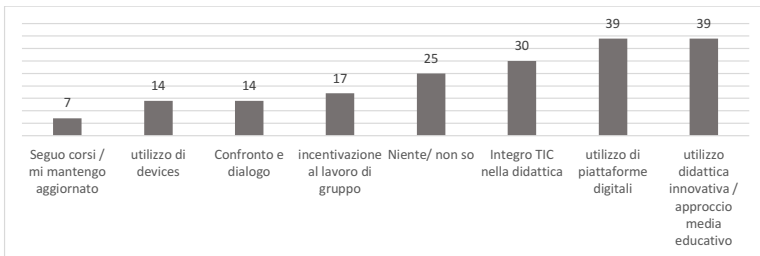


Graf. 5. Cosa la preoccupa maggiormente del rapporto fra giovani e tecnologie?

Dalla categorizzazione delle risposte fornite emerge che il tema della dipendenza dalle tecnologie è l'elemento che più preoccupa gli insegnanti

(55 menzioni). Seconda fonte di preoccupazione più menzionata è la perdita di attenzione e di altre capacità cognitive (36 menzioni), seguita da cattivo uso della tecnologia (inteso come fonte di potenziali comportamenti devianti quali cyber bullismo, abuso di materiali pornografici online, ecc.) (35 menzioni), e perdita di contatto con la realtà (32 menzioni). Interessante notare, in linea con quanto emerso dalle altre risposte dei questionari, il tema della perdita di capacità relazionali e la preoccupazione del benessere psico-fisico degli studenti rimane comunque piuttosto presente (27 risposte).

La seconda domanda, incentrata sul secondo elemento ovvero quello dell'utilizzo delle tecnologie per la didattica, era formulata nel seguente modo: "Cosa fa per creare ambienti digitali significativi per i suoi studenti?"



Graf. 6. Cosa fa per creare ambienti digitali significativi per i suoi studenti?

La prima considerazione che più ci preme sottolineare è che il numero di risposte riguardanti la categoria "utilizzo forme di didattica innovativa o un approccio media-educativo" è molto alto: 39 risposte. Ciò è molto importante ed è segnale del fatto che alcuni insegnanti sono consapevoli dell'importanza della scelta delle giuste strategie didattiche e delle potenzialità, in termini pedagogici, di un approccio verso la media education.

Vi sono però moltissime risposte (69 in totale) che testimoniano il fatto che per "creare ambienti digitali significativi" sia necessario lavorare esclusivamente sull'integrare le TIC nella didattica (39) e sull'utilizzare piattaforme digitali per il lavoro con gli studenti (30). Non è trascurabile nemmeno il numero di insegnanti che ha risposto "niente/non so" (25): segno che un numero considerevole di professori non possiede gli strumenti necessari per affrontare la problematica nelle loro classi.

Sono invece molto ridotte le risposte relative alle categorie "Confronto e dialogo": solo 14 insegnanti considerano come fondamentale il fatto di attivare una riflessione sul tema, insieme ai propri studenti, elemento di rilevanza primaria.

Infine, solo 7 insegnanti hanno riportato e sottolineato l'importanza di seguire corsi e formazioni per mantenersi aggiornati sul tema.

Interessante notare la categoria “dialogo e confronto”

- ma anche “utilizzare le piattaforme digitali”: idea che basti integrare le TIC per creare ambienti significativi;
- “niente/non so/non ne sento il bisogno”: dimostra una certa idea degli insegnanti che non pensano a questo tema.

5. Riflessioni conclusive

Pur non avendo la pretesa di generalizzare alcun risultato, si ritiene importante proporre le seguenti riflessioni. I docenti che hanno preso parte alla ricerca si dichiarano digitalmente competenti a un livello intermedio: questo dato evidenzia da subito come il tema della formazione degli insegnanti sia ancora prioritario e sia necessario migliorare le competenze digitali nel mondo della scuola. Se gli insegnanti sono preoccupati dall'uso eccessivo delle tecnologie e dalle possibili ripercussioni sul benessere psicofisico e cognitivo, tuttavia non può bastare una generica preoccupazione sulla dipendenza dalle tecnologie se manca l'ascolto e il confronto con i propri studenti relativamente al loro benessere digitale (inteso come elemento fondamentale per una partecipazione attiva nella comunità), alla socialità, al loro sviluppo identitario. Questi stessi docenti dichiarano di essere molto preoccupati dal rapporto tra giovani e tecnologia, pur non evidenziando una consapevolezza e interesse su quali siano le pratiche mediali dei propri studenti. Avere a cuore, interessarsi, a tali pratiche è importante al fine di attivare una vera e propria relazione educativa che spinga gli studenti e le studentesse – ma anche il corpo docente stesso – ad un ripensamento del ruolo della scuola come spazio in cui si possa aprire un confronto costante su temi anche delicati, ma cruciali per il loro sviluppo socio-relazionale. In letteratura, questi “temi delicati” sono spesso identificati come *controversial issues* e sono descritte come tematiche le quali suscitano emozioni e sentimenti così forti da essere in grado di dividere comunità e società per la loro natura controversa (Council of Europe, 2015).

Secondo Claire e Holden (2007), in ambito scolastico, una *controversial issue*, per essere definita tale deve: riguardare un argomento di interesse e ricco in complessità, suscitare valori e opinioni contrastanti, dare luogo a priorità ed interessi materiali in conflitto tra loro e stimolare forti emozioni. L'universo delle pratiche mediali degli adolescenti, le relazioni sociali che intessono in un mondo costituito da una maglia fatta di esperienze a ca-

vallo fra tecnologie e spazi fisici², l'idea di benessere digitale che essi ed esse hanno, le modalità con le quali vengono negoziate le loro identità in conformità o in contrasto con il gruppo di pari, sono tutti elementi di discussione estremamente complessi e delicati, e come tali, in grado di essere pienamente considerati come controversi.

Riuscire ad affrontare in classe questo tipo di tematica non è facile perché mobilita una serie di competenze e sensibilità dell'insegnante che sono spesso inibite da una serie di fattori-timore di non sapere gestire la discussione, non conoscenza dell'argomento, paura di deviare troppo il discorso dalla lezione, volontà di non schierarsi pubblicamente davanti alla classe con una posizione in grado di dare spazio a potenziali situazioni spiacevoli (Cotton, 2007; Garrett, Alvey, 2021; Hand, Levinson, 2012; Oulton et al., 2004).

Ciononostante, gestire e trattare tematiche controverse in classe è riconosciuto come uno dei fattori maggiormente efficaci per promuovere un approccio democratico alla lezione e per educare alle competenze di cittadinanza e alla cultura della democrazia (Carr, 2007; Cassar, Oosterheert, Meijer, 2021).

Inoltre, si tratta di dare una risposta concreta alle richieste e alle manifestazioni dei ragazzi e delle ragazze presenti in aula: sono stati gli stessi studenti e le stesse studentesse, durante i focus group condotti nel quadro della ricerca descritta in queste pagine ad evidenziare come alcuni loro insegnanti ignorino o reprimano alcuni temi, in particolare quelli legati alla situazione politica³.

Ci sembra, dunque, di poter evidenziare due possibili piste da approfondire sul tema di adolescenti e benessere digitale, entrambe legate al mondo della scuola. La prima è relativa alla formazione degli insegnanti e al loro sviluppo professionale tenendo come punto di riferimento l'Area 1 del DigCompEdu: rafforzare le competenze digitali per la comunicazione organizzativa, la collaborazione e la crescita professionale consente di promuovere una community di insegnanti competente, solida, capace di lavorare collegialmente nella progettazione educativa e didattica (anche con il digitale), condividendo le pratiche e integrando le diverse competenze (Pacetti, Soriani, 2022; Castoldi, 2020). La seconda riguarda l'educazione

- 2 In tal senso il concetto di *onlife* formulato da Floridi offre un punto di vista privilegiato per comprendere la complessità dell'*infosfera*, ovvero del mondo che noi tutti viviamo oggi.
- 3 Nei focus group viene fatto chiaro riferimento al fatto che molti insegnanti si siano rifiutati di parlare di argomenti quali: il dibattito sul DDL Zan; la guerra Russo-Ucraina; la situazione migranti nel Mediterraneo.

alla cittadinanza digitale e a una scuola più democratica, in continuità con il recente decreto-legge 92/2019 che reintroduce l'educazione civica all'interno dei curricoli scolastici di ogni ordine e grado. Tale decreto propone una visione di educazione alla cittadinanza di carattere più ampio e trasversale rispetto al passato, promuovendone una responsabilità condivisa dal collegio docenti e dal consiglio di classe e una titolarità non più ascrivibile alle singole discipline separate in direzione di un approccio multidisciplinare (Fabbri, Soriani, 2021). Nel testo del decreto si fa riferimento a tre assi di intervento: Costituzione, diritto e legalità; Sviluppo sostenibile, educazione ambientale e conoscenza/tutela del patrimonio e del territorio; Educazione alla cittadinanza digitale. Quest'ultimo, nello specifico, è di particolare interesse poiché propone una convergenza fra aspetti educativi legati maggiormente all'educazione ai media e all'informazione, all'educazione alle competenze digitali e alle implicazioni socio-relazionali, etiche e partecipative che i media e le tecnologie offrono. Una proposta che si colloca in linea anche con la recente raccomandazione del Consiglio d'Europa (2019) riguardante la necessità di intraprendere azioni e progettualità per educare i cittadini ad una cittadinanza digitale che permetta a tutti di esprimere la propria partecipazione, in maniera democratica e nel rispetto dei diritti umani: temi che, oggi, assumono un'importanza ancora più grande anche in un'ottica di educazione alla pace.

Riferimenti bibliografici

- Carr, P. R. (2007). Experiencing democracy through neoliberalism: The role of social justice in democratic education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 5(2), 1-21.
- Cassar, C., Oosterheert, I., & Meijer, P. C. (2021). The classroom in turmoil: Teachers' perspective on unplanned controversial issues in the classroom. *Teachers and Teaching*, 27(7), 656-671. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1986694>
- Castoldi, M. (2020). *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Roma: Carocci.
- Claire, H., & Holden, C. (2007). *The challenge of teaching controversial issues*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education (Eight edition)*. New York: Routledge.
- Commissione Europea (Comunicazione della Commissione del 5 febbraio 2003). *Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza* [COM(2003) 58 def. - Non pubblicata sulla Gazzetta ufficiale].
- Cotton, D. R. E. (2006). Teaching controversial environmental issues: Neutrality and balance in the reality of the classroom. *Educational Research*, 48(2), 223-241. <https://doi.org/10.1080/00131880600732306>

- Council of Europe (2015). *Teaching controversial issues*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2019). *Recommendation CM/Rec(2019)10 of the Committee of Ministers to member States on developing and promoting digital citizenship education*. Council of Europe Committee of Ministers. https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=090000168098de08
- Council of Europe (2022). *Digital Citizenship Education Handbook*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing.
- Creswell, J. W. (2015). Revisiting Mixed Methods and Advancing Scientific Practices. In S. N. Hesse-Biber & R. B. Johnson (Eds.), *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry*. Oxford: Oxford University Press.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (Third Edit). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- European Commission (2011). *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fabbri, M., & Soriani, A. (2021). Le sfide della scuola in una società complessa. Educare alla cittadinanza digitale per la costruzione di una cultura della democrazia. *Pedagogia Oggi*, 19(2), 054-063. <https://doi.org/10.7346/PO-022021-07>
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Garrett, H. J., & Alvey, E. (2021). Exploring the emotional dynamics of a political discussion. *Theory and Research in Social Education*, 49(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1808550>
- Gibb, S. (2014). Soft skills assessment: theory development and the research agenda. *International Journal of Lifelong Education*, 33(4), 455-471. DOI: 10.1080/02601370.2013.867546
- Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (eds.) (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. New York: Springer.
- Hand, M., & Levinson, R. (2012). Discussing controversial issues in the classroom. *Educational Philosophy and Theory*, 44(6), 614-629.
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004). Controversial issues: Teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30(4), 489-507.
- Pacetti, E., Soriani, A., & Bonafede, P. (2021). It's even more Complicated! The Influence of Media Practices in the Development of Adolescents' Identity. In: *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education". Volume II. Learning with New Technologies, Equality and Inclusion*, Roma, Associazione "Per Scuola Democratica", 2, 303-1315.
- Pacetti, E., & Soriani, A. (2022). Insegnanti e competenze digitali: quale formazione iniziale e in servizio nel post pandemia? *Pedagogia Oggi*, 20, 1, 200-211.
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. European Union, Joint Research Center. <https://doi.org/10.2760/159770>

- Rychen, D.S., & Salganik, L.K. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Germany: Hogrefe & Huber.
- Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I Mixed Methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- UNICEF (2019). *Global Framework on Transferable Skills*. New York: UNICEF Education Section.
- Unione Europea (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea (2006/962/EC), L394/10-18.
- Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 Maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea (2018/C 189/01).
- Vanden Abeele, M. M. (2021). Digital wellbeing as a dynamic construct. *Communication Theory*, 31(4), 932-955.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

IX.

SELFIE for Teachers: autoriflessione sulla competenza digitale degli insegnanti*

SELFIE for Teachers: self-reflection on teachers' digital competence

Elif Gulbay – *Università degli Studi di Palermo*

Giorgia Rita De Franches – *Università degli Studi di Palermo*

Abstract

A livello nazionale ed internazionale, cresce sempre di più la necessità e l'interesse di fornire ai docenti le competenze adeguate per poter utilizzare in modo efficace le tecnologie digitali nei processi di insegnamento e apprendimento (OECD, 2019). Nell'ambito della diffusa attenzione sullo sviluppo delle competenze digitali si pone l'accento sulla riflessione personale che i docenti possono effettuare sulle competenze di cui dispongono (La Marca, 2019; Gulbay, 2018). Attraverso la ricerca, condotta nell'anno accademico 2021/2022, si intendono esaminare i risultati emersi dall'autoriflessione e autovalutazione sulle competenze digitali di 2224 docenti siciliani di scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado. A partire dal framework teorico DigCompEdu (Redecker, 2017; Carretero et al., 2017; Caena & Redecker, 2019) è stato somministrato lo strumento SELFIE for Teachers e una scala del Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK – Mishra & Koehler, 2006). I principali risultati emersi dalla ricerca saranno oggetto di presentazione e discussione all'interno del nostro contributo

Both in nationally and international contexts, there is a growing need and interest in providing teachers with the appropriate skills to be able to effectively use digital technologies in teaching and learning processes (OECD, 2019). As part of the widespread focus

* Questo contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori. In particolare, E. Gulbay ha scritto i paragrafi 1, 3 e 5; G. R. De Franches i paragrafi 2 e 4.

on digital skills development, there is an emphasis on personal reflection that teachers can carry out on the skills they have (La Marca, 2019; Gulbay, 2018). Through this research, conducted in the academic year 2021/2022, we intend to examine the results that emerged from the self-reflection and self-assessment on the digital competences of 2224 Sicilian pre-school, primary, lower secondary and upper secondary school teachers. Starting from the DigCompEdu theoretical framework (Redecker, 2017; Carretero et al., 2017; Caena & Redecker, 2019), the SELFIE for Teachers instrument and a Technological Pedagogical Content Knowledge scale (TPCK - Mishra & Koehler, 2006) were administered. This paper will present and discuss the main findings of the research.

Parole chiave: autoriflessione; competenza digitale; DigCompEdu; Selfie for Teachers.

Keywords: self-reflection; digital competence; DigCompEdu; Selfie for Teachers.

1. Introduzione

L'importanza che assumono oggi le ICT (Information and Communication Technologies o TIC, Tecnologie dell'informazione e della comunicazione) nella vita individuale, sociale, lavorativa dell'individuo che abita, partecipa e agisce nella cosiddetta società della conoscenza è ormai assunta sia da un punto di vista ideologico, politico, culturale, sia da un punto di vista che potremmo considerare legato agli aspetti più operativi e pratici del quotidiano (Lovece, 2013).

Negli ultimi anni, il ruolo crescente delle tecnologie nella didattica è stato oggetto di riflessione scientifica in relazione alle competenze degli insegnanti, che comprendono una chiara base di conoscenza tecnologica unita ad una vasta competenza pedagogica e ad una profonda conoscenza dei contenuti (Mishra, Koehler, 2006).

Nell'ambito della diffusa attenzione sullo sviluppo delle competenze del docente, in termini innovativi e qualificanti, è ormai consolidata l'opportunità di considerare tra loro collegati tre nodi complessi: la questione metodologica, l'integrazione delle TIC, lo sviluppo congiunto di hard skill (disciplinari) e di soft skill (trasversali) (La Marca, Gulbay, Gaglio, 2021).

Nel presente studio l'attenzione è rivolta sulla riflessione personale che i docenti possono effettuare sulle competenze digitali di cui dispongono.

In particolare abbiamo fatto riferimento al DigCompEdu che presenta 22 competenze articolate in 6 macro-aree. Ciascuna competenza è declinata in 6 livelli di padronanza (da novizio a pioniere) in cui la logica di progressione si ispira alla tassonomia degli obiettivi educativi di Bloom.

Nel contesto italiano, il quadro DigCompEdu è menzionato nelle Linee guida per la Didattica Digitale Integrata (DDI) del Ministero dell'Istruzione, tra le priorità nella definizione di percorsi formativi della singola scuola e nel Programma Formare al Futuro per la formazione del personale scolastico (docenti, ATA, dirigenti).

Per verificare il grado di autovalutazione a autoriflessione di cui i docenti dispongono in materia di tecnologie didattiche è stato somministrato ad un campione di 2224 docenti siciliani di scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado. Il campione, in prevalenza di genere femminile (89,12%) ha un'età che oscilla dai 23 ai 62 anni.

Dopo una breve presentazione degli strumenti utilizzati (SELFIEforTeacher e TPACK), saranno descritti gli esiti di un'indagine volta alla rilevazione delle competenze digitali.

2. Gli strumenti utilizzati

Il SELFIE for Teachers è uno strumento online, gratuito, messo a disposizione di tutti gli insegnanti scuole primarie e secondarie per aiutarli a riflettere sul modo in cui utilizzano le tecnologie digitali e in generale sul loro livello di competenza digitale nella propria pratica professionale.

Lo strumento SELFIE for Teachers è stato sviluppato nell'ambito dell'iniziativa Europea DigCompEdu e validato in 4 Stati Membri (Estonia, Italia, Lituania e Portogallo), ed è una delle priorità del nuovo Piano d'azione per l'istruzione digitale (2021-2027) della Commissione Europea (Strategic Priority 1) e si raffronta con l'iniziativa gemella SELFIE per le scuole che riguarda la capacità digitale degli istituti scolastici (<https://dig-compedu.cnr.it/>).

SELFIE for Teachers si compone di 32 Item che riflettono le 22 competenze del quadro DigCompEdu organizzati in 6 livelli di progressione descritti per ogni competenza. La compilazione dello strumento permette di ottenere un riscontro immediato, per area di competenza.

Le sei aree analizzate sono:

1. **Coinvolgimento e valorizzazione professionale:** usare le tecnologie digitali per la comunicazione organizzativa, la collaborazione e la crescita professionale;

2. **Risorse digitali:** individuare, condividere e creare risorse educative digitali;
3. **Pratiche di insegnamento e apprendimento:** gestire e organizzare l'utilizzo delle tecnologie digitali nei processi di insegnamento e apprendimento
4. **Valutazione dell'apprendimento:** utilizzare strumenti e strategie digitali per migliorare le pratiche di valutazione.
5. **Valorizzazione delle potenzialità degli studenti:** utilizzare le tecnologie digitali per favorire una maggiore inclusione, personalizzazione e coinvolgimento attivo degli studenti
6. **Favorire lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti:** aiutare gli studenti ad utilizzare in modo creativo e responsabile le tecnologie digitali

Il TPACK – Technological Pedagogical Content Knowledge (Angeli & Valanides, 2005), invece, è un modello concettuale che descrive le conoscenze e le abilità in possesso del docente e alle quali egli ricorre nella sua pratica di insegnamento quando utilizza mediatori tecnologici.

Esso rappresenta un'estensione del ben noto modello di Shulman (1986) del PCK – Pedagogical Content Knowledge, che si basava sulla distinzione concettuale all'interno delle conoscenze specifiche del docente (knowledge), tra conoscenze di area disciplinare (content knowledge) e conoscenze di tipo trasversale indispensabili per la traduzione in forma apprenditiva dei contenuti disciplinari (pedagogical content knowledge). Il modello di Mishra e Koehler (2006) propone una sintesi in forma complessa del modello di Shulman con un modello ulteriore riferito alle specifiche abilità di area tecnologica basato sulla distinzione tra conoscenze tecnologiche di una specifica disciplina (technological content knowledge) e conoscenze tecnologiche di tipo pedagogico (technological pedagogical knowledge).

Dalla sintesi delle diverse aree otteniamo la conoscenza complessa del technological pedagogical content knowledge, ossia quella necessaria all'insegnante per tradurre i contenuti disciplinari secondo criteri pedagogici e tecnologici a un tempo.

Se a livello internazionale è riconosciuta l'importanza di inserire il TPACK nella formazione dei futuri docenti, la modalità che appare più idonea è quella che vede i domini di conoscenza integrati ed esemplificati tramite un modello da parte dell'istruttore e messi in pratica in contesti autentici da parte dei discenti.

Con particolare riguardo alla componente TK (conoscenze tecnologiche), viene sottolineato come sia necessario che il docente impari ad avvalersi di risorse per operare l'integrazione degli strumenti tecnologici senza

che sia necessario rendere il docente un tecnologo (La Marca, Gulbay, Gaglio, 2021).

3. Analisi dei risultati - SELFIEforTeachers

L'analisi dei dati si è svolta su tutte le sei aree dello strumento SELFIEforTeacher. Si riportano di seguito le percentuali più significative e una tabella dettagliata di un solo item per ogni area.

Se si analizzano le risposte fornite ai quesiti relativi al coinvolgimento professionale (Tab. 1) si rileva che: il 38% analizza e sceglie le tecnologie digitali in base alle loro funzionalità e all'adeguatezza alle proprie esigenze di comunicazione organizzativa (ad es. una comunicazione personale, efficace, ed efficiente), il 36,2% usa diverse tecnologie digitali per collaborare e interagire con i colleghi e/o altre parti interessate in base alle esigenze di collaborazione (ad es. per condividere contenuti, pratiche e/o idee), il 36,5% analizza e sceglie le risorse e le attività di apprendimento online più rispondenti alle proprie esigenze di apprendimento (ad es. webinar, corsi interattivi online, comunità di apprendimento online).

Uso delle tecnologie digitali per migliorare la comunicazione con i colleghi e/o gli studenti e/o i genitori.	
38%	Analizzo e scelgo le tecnologie digitali in base alle loro funzionalità e all'adeguatezza alle mie esigenze di comunicazione organizzativa.
22,6%	Uso diverse tecnologie digitali in base alle mie esigenze di comunicazione organizzativa.
15,4%	Fornisco sostegno e consigli ai colleghi su come utilizzare le tecnologie digitali nella comunicazione organizzativa.
9,7%	Ho provato a usare le tecnologie digitali per comunicare con colleghi, studenti e/o genitori.
8,4%	So che le tecnologie digitali possono essere utilizzate per la comunicazione organizzativa.
5,4	Contribuisco a sviluppare pratiche organizzative sulla comunicazione mediante le tecnologie digitali.
0,5	Non ho ancora sviluppato questa competenza.

Tab. 1. Distribuzione percentuale di frequenza delle risposte del campione al primo item della prima area SELFIEforTeacher

Per quanto riguarda le risposte fornite ai quesiti relativi all'area delle risorse digitali (Tab. 2) si rileva che: il 35% usa diversi strumenti e portali

online per cercare una serie ampia e diversificata di risorse digitali compatibile con le esigenze didattiche; il 47,6% usa diversi strumenti digitali in base alle loro caratteristiche per creare risorse digitali che soddisfino le esigenze degli studenti; il 30,6% usa diversi strumenti digitali in base alle loro caratteristiche per modificare e adattare le risorse digitali in modo da soddisfare le esigenze didattiche; il 24,1% sperimenta possibili modi di gestire e accedere a contenuti digitali; il 33,4% condivide le risorse digitali attribuendole ai creatori originali e scegliendo i canali più adatti all'uso privato, limitato o pubblico.

Creare risorse digitali che sostengano e migliorino gli obiettivi didattici e di apprendimento	
47,6%	Uso diversi strumenti digitali in base alle loro caratteristiche per creare risorse digitali che soddisfino le esigenze degli studenti.
20,4%	Applico i principi e i processi di progettazione per creare risorse digitali in modo da soddisfare gli obiettivi didattici e di apprendimento.
11,5%	Condivido le risorse digitali da me create e le valuto e adeguo in base ai riscontri ricevuti.
10,3%	So che posso creare risorse in formato digitale.
8,2%	Ho provato a usare strumenti digitali per creare risorse.
1,6%	Avvio e contribuisco alla realizzazione di risorse didattiche digitali con persone e organizzazioni esterne alla mia scuola.
0,4%	Non ho ancora sviluppato questa competenza.

Tab. 2. Distribuzione percentuale di frequenza delle risposte del campione al secondo item della seconda area SELFIEforTeacher

Le risposte relative all'area dell'insegnamento e apprendimento (Tab.3) ci hanno permesso di rilevare che: il 32,5% sceglie di usare le tecnologie digitali nei propri progetti di apprendimento per soddisfare gli obiettivi didattici e di apprendimento; il 25,6% sceglie e utilizza le tecnologie digitali per offrire agli studenti l'opportunità di partecipare ad autovalutazioni e valutazioni tra pari e alla progettazione del loro apprendimento; il 25,3% sceglie e utilizza le tecnologie digitali nei miei progetti di apprendimento in base alle loro funzionalità per favorire e sostenere l'apprendimento collaborativo dei miei studenti online e/o in presenza; il 28,3% sa che le tecnologie digitali possono essere utilizzate per favorire l'apprendimento attivo e autonomo; il 31,5% conosce le tecnologie emergenti che vengono utilizzate in ambito didattico

Progettare, sviluppare e svolgere attività di apprendimento con tecnologie digitali per migliorare i risultati degli studenti.	
32,5%	Scelgo e uso le tecnologie digitali nei miei progetti di apprendimento per soddisfare gli obiettivi didattici e di apprendimento.
25,6%	Uso diverse tecnologie digitali in grado di supportare approcci pedagogici innovativi, migliorando la partecipazione attiva dei miei studenti all'apprendimento.
18,5%	Ho provato a utilizzare le tecnologie digitali per supportare e/o migliorare la pratica didattica.
13,4%	So che le tecnologie digitali possono supportare e migliorare l'insegnamento e l'apprendimento.
7,4%	Rifletto insieme ai miei studenti sull'uso delle tecnologie digitali e lo (ri)progetto per migliorare le pratiche didattiche e adottare approcci di apprendimento innovativi.
2%	Avvio e promuovo la progettazione e la condivisione di pratiche di insegnamento e apprendimento innovative con le tecnologie digitali all'interno della mia scuola e nella sua comunità estesa.
0,6%	Non ho ancora sviluppato questa competenza.

Tab. 3. Distribuzione percentuale di frequenza delle risposte del campione al primo item della terza area SELFIEforTeacher

La quarta area analizzata, valutazione (Tab.4), ha permesso di riscontrare che: il 25,7% usa diverse tecnologie digitali in grado di supportare valutazioni formative e sommative; il 26,3% usa diverse tecnologie digitali per raccogliere e analizzare le prove dei processi e dei risultati dell'apprendimento individuale e/o di gruppo degli studenti; il 29,2% sa che le tecnologie digitali possono essere utilizzate per fornire riscontri agli studenti.

Usare le tecnologie digitali per fornire riscontri agli studenti, facilitando la pianificazione di azioni future.	
29,2%	So che le tecnologie digitali possono essere utilizzate per fornire riscontri agli studenti, compresi riscontri automatici.
23,8%	Uso diverse tecnologie digitali per fornire agli studenti riscontri tempestivi, anche automatici.
16,7%	Scelgo le tecnologie digitali che possono contribuire a fornire e ricevere riscontri e analizzarli, al fine di orientare l'insegnamento e migliorare continuamente la progettazione dell'apprendimento.
15,7%	Ho provato a utilizzare le tecnologie digitali in grado di supportare l'integrazione dei riscontri e della riflessione sull'apprendimento degli studenti.
10,5%	Rifletto sull'uso delle tecnologie digitali per raccogliere e analizzare riscontri al fine di pianificare azioni future e coinvolgo gli studenti in questa attività.
2,1%	Non ho ancora sviluppato questa competenza.
2%	Avvio e promuovo, nella mia scuola e nella sua comunità estesa, la realizzazione di una strategia sull'uso delle tecnologie digitali che facilitano la fornitura, la ricezione e l'analisi dei riscontri, al fine di migliorare la pianificazione di ulteriori azioni.

Tab. 4. Distribuzione percentuale di frequenza delle risposte del campione al terzo item della quarta area SELFIEforTeacher

L'area della valorizzazione delle potenzialità degli studenti (Tab.5) è la quinta area analizzata e si rileva che: il 24,7% conosce i potenziali limiti e ostacoli che gli studenti possono incontrare in relazione alle tecnologie digitali; il 26,9% ha sperimentato tecnologie digitali che consentono di differenziare e personalizzare l'apprendimento; il 25,5% sceglie e utilizza le tecnologie digitali nei miei progetti di apprendimento per favorire la partecipazione attiva degli studenti all'apprendimento individuale e collaborativo; il 25,8% usa diversi strumenti e piattaforme digitali a supporto di approcci di apprendimento misto e a distanza, migliorando i processi di apprendimento e i risultati degli studenti.

Differenziazione e personalizzazione Usare le tecnologie digitali per rispondere a diverse esigenze e capacità di apprendimento, consentendo agli studenti di progredire a livelli e velocità differenti e di seguire percorsi e obiettivi individuali di apprendimento.	
26,9%	Ho sperimentato tecnologie digitali che consentono di differenziare e personalizzare l'apprendimento.
21%	Scelgo e utilizzo le tecnologie digitali nei miei progetti di apprendimento in base alle loro funzionalità per sviluppare ambienti di apprendimento personalizzati.
19,9%	So che è possibile utilizzare le tecnologie digitali per differenziare e personalizzare l'apprendimento.
14,8%	Uso diverse tecnologie digitali nell'insegnamento e nell'apprendimento per rispondere alle esigenze di apprendimento individuali.
13,5%	Rifletto sul mio insegnamento e lo (ri)progetto per coinvolgere gli studenti nell'elaborazione dei propri percorsi di apprendimento utilizzando le risorse digitali più consone alle loro esigenze.
2,8%	Avvio e promuovo l'uso delle tecnologie digitali al fine di differenziare e personalizzare le esperienze di apprendimento degli studenti nella mia scuola e nella sua comunità estesa.
1,1%	Non ho ancora sviluppato questa competenza.

Tab. 5. Distribuzione percentuale di frequenza delle risposte del campione al secondo item della quinta area SELFIEforTeacher

Per quanto riguarda le risposte fornite ai quesiti relativi all'area per favorire lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti (Tab. 6) si rileva che: il 27,8% ha sperimentato attività di apprendimento che incoraggiano gli studenti a cercare, valutare e gestire informazioni e dati negli ambienti digitali; il 26,1% ha sperimentato attività di apprendimento che incoraggiano gli studenti a comunicare e collaborare con gli insegnanti e tra di loro utilizzando le tecnologie digitali; il 25,7% ha sperimentato attività di apprendimento che incoraggiano gli studenti a creare e modificare contenuti digitali; il 28,5% conosce le attività di apprendimento che incoraggiano gli studenti a usare le tecnologie digitali in modo sicuro; il 32,3%

conosce attività di apprendimento che consentono agli studenti di capire le implicazioni giuridiche ed etiche dell'uso delle tecnologie digitali; il 31,1% ha sperimentato attività di apprendimento che incoraggiano gli studenti a usare le tecnologie digitali per comprendere e risolvere problemi.

Uso responsabile. Consentire agli studenti di utilizzare le tecnologie digitali in modo responsabile ed etico, gestendo la loro identità digitale, impronta digitale e reputazione digi-	
32,3%	Conosco attività di apprendimento che consentono agli studenti di capire le implicazioni giuridiche ed etiche dell'uso delle tecnologie digitali
19,7%	Ho sperimentato attività di apprendimento che promuovono la comprensione da parte degli studenti delle implicazioni giuridiche ed etiche dell'uso delle tecnologie digitali.
18,5%	Realizzo diverse attività di apprendimento digitale in cui gli studenti sono tenuti ad agire in modo responsabile ed etico come consumatori e creatori di informazioni e contenuti digitali.
9,8%	Rifletto sulle attività di apprendimento e le (ri)progetto per consentire agli studenti di tenere conto degli aspetti etici e del potenziale impatto dei loro comportamenti digitali in situazioni reali.
8,5%	Progetto l'apprendimento per consentire agli studenti di gestire le proprie identità e reputazioni digitali.
7,7%	Non ho ancora sviluppato questa competenza.
3,6%	Insieme ai miei studenti avvio e promuovo strategie all'interno della scuola e nella sua comunità estesa che incoraggino un uso etico e responsabile delle tecnologie digitali da parte del personale, degli studenti e dei genitori.

Tab. 6. Distribuzione percentuale di frequenza delle risposte del campione al quinto item della sesta area SELFIEforTeacher

4. Analisi dei risultati - TPACK

Il TPACK (Schmidt et al., 2009) è stato somministrato nel mese di Aprile 2022 tramite l'applicativo Google Moduli. Lo strumento è costituito da 49 item, raggruppati in sette scale che consentono al corsista un'autovalutazione con cinque livelli delle proprie competenze usando il modello TPACK (TK, CK, PK, PCK, TCK, TPK, TPACK).

Nel nostro studio è stata utilizzata soltanto la scala TPK dello strumento sopracitato, che consiste nel sapere come l'utilizzo di determinate tecnologie incida sui processi di insegnamento e di apprendimento.

Nella scala relativa alle conoscenze delle tecnologie didattiche (TPK, Tab.7), una buona percentuale di corsisti (46,83%) sa scegliere le tecnologie più appropriate rispetto al proprio stile di insegnamento; Nella scala relativa alle conoscenze delle tecnologie didattiche; una percentuale alta

(77,48%) valuta spesso (molto e moltissimo) l'adeguatezza di una nuova tecnologia per l'insegnamento e l'apprendimento.

	0	1	2	3	4
TPK1 Posso scegliere le tecnologie che supportano e migliorano l'apprendimento degli studenti durante una lezione.	0%	2,60%	31 %	43,76%	22,64%
TPK2 La mia formazione di insegnante mi ha consentito di riflettere più in profondità su come la tecnologia possa influenzare gli approcci didattici da utilizzare in classe.	1,68%	3,56%	29,36%	42,2%	23,2%
TPK3 Rifletto criticamente sull'uso della tecnologia in classe.	2,36%	3,88%	31,09%	42%	20,83%
TPK4 Scelgo le tecnologie più appropriate rispetto al mio stile di insegnamento	0,76%	2,72%	28,10%	46,83%	21,59%
TPK5 Valuto l'adeguatezza di una nuova tecnologia per l'insegnamento e l'apprendimento	0%	0,94%	21,58%	49,69%	27,79%

Tab. 7. Distribuzione percentuale di frequenza delle risposte del campione agli item della scala TPK (0=per niente; 1=poco; 2=abbastanza; 3=molto; 4=moltissimo)

Conclusioni

La presente ricerca si inserisce in un quadro che è in costante evoluzione e che sta ricevendo negli ultimi anni una crescente attenzione: le competenze digitali degli insegnanti.

Dall'analisi dei dati emerge un profilo più chiaro sulla percezione che gli insegnanti di ogni ordine e grado hanno sull'utilizzo che fanno di specifiche tecnologie didattiche in ambito scolastico.

Dai risultati della ricerca si evince un interesse maggiore nei confronti delle tecnologie, tanto che si possono notare percentuali significative di docenti che analizzano e scelgono le tecnologie digitali in base alle loro funzionalità e alla loro capacità di migliorare la pratica professionale e che soddisfino le esigenze degli studenti.

Grazie all'utilizzo delle tecnologie didattiche il docente potrà diventare, citando Cottini (2019), un docente co-designer dell'apprendimento, che durante la progettazione didattica, individua le risorse digitali e le adatta in modo da generare effetti positivi.

Riferimenti bibliografici

- Angeli C., & Valanides N. (2005). Preservice Elementary Teachers as Information And Communication Technology Designers: an Instructional Systems Design Model Based on an Expanded View of Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(4), 292-302.
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54(3), 356-369.
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1 - the Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cottini, L. (2019). *Universal design for learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti.
- Ferri, P. (2011). *Nativi digitali*. Milano: Bruno Mondadori.
- Gulbay, E. (2018). *Fostering learning and innovation skills in Initial Teacher Education*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- La Marca, A. (2019). *Soft skills e saggezza a scuola*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- La Marca A, Gulbay, E., & Gaglio, V.M. (2021). Il TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) e la formazione dei docenti di sostegno. In P. Lucisano (a cura di), *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione*, X Convegno della SIRD 9-10 aprile 2021 (pp. 549-563). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lovece, S. (2013). Promuovere, formare e certificare le competenze digitali di insegnanti e educatori. *Promuovere, formare e certificare le competenze digitali di insegnanti e educatori*, 1-18.
- Mishra P., & Koehler M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: a Framework for Integrating Technology in Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- OECD. (2019). *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*. Paris: OECD Publishing.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (JRC107466). Seville, Spain: Joint Research Centre. Retrieved from <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>
- Schmidt D. A., Baran E., Thompson A. D., Mishra P., Koehler M. J., & Shin T. S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) the development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of research on Technology in Education*, 42(2), 123-149.
- Shulman L. S. (1986). Paradigms and research programs for the study of teaching. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.) (pp. 3-36). New York, NY: Macmillan.

Apprendimento e tecnologie nelle percezioni degli studenti universitari

Learning and technologies in the perceptions of university students

Silvia Fioretti – *Università di Urbino Carlo Bo*

Abstract

Il contributo intende affrontare criticamente le connessioni tra le strategie di apprendimento utilizzate dagli studenti universitari e le pratiche educative e di istruzione connesse alle tecnologie. La professione accademica è, infatti, oggi estremamente complessa, alla continua ricerca di un equilibrio che è frutto della mediazione di varie forze e di tanti apporti. La necessità di sviluppare competenze digitali per offrire significato all'esperienza degli studenti e alla relazione educativa in tutta la sua complessità è, in un certo senso, un problema noto. Gli studenti non sembrerebbero incontrare problemi nelle pratiche di uso dei media ma non sempre all'esercizio delle pratiche farebbe seguito una competenza digitale reale. La riflessione viene condotta a partire dai risultati di una ricerca empirica rivolta, nel 2019, agli studenti iscritti al primo anno dell'Università di Urbino e ripetuta nel 2022 in seguito agli eventi pandemici. La ricerca intrapresa intendeva indagare alcuni aspetti: le modalità e le relazioni tra strategie di apprendimento e tecnologie digitali applicate; la consapevolezza da parte degli studenti in merito all'affidabilità, alla chiarezza e alla comprensibilità delle informazioni reperite on line; la percezione dell'efficacia della strategia Flipped utilizzata nell'istruzione secondaria. Nella riedizione attuale della ricerca a questi aspetti iniziali sono state associate alcune indagini circa la percezione di efficacia della didattica in presenza, a distanza e blended.

The paper intends to critically address the connections between the learning strategies used by university students and educational and educational practices related to technologies. The academic profession is, in fact, today extremely complex, in the continuous search for a balance that is the result of the mediation of various

forces and many contributions. The need to develop digital skills to offer meaning to the student experience and the educational relationship in all its complexity is, in a certain sense, a known problem. Students would not seem to encounter problems in media use practices, but the practice of practice would not always be followed by real digital competence.

The reflection is conducted starting from the results of an empirical research addressed, in 2019, to students enrolled in the first year of the University of Urbino and repeated in 2022 following the pandemic events. The research undertaken aimed to investigate some aspects: the modalities and relationships between learning strategies and applied digital technologies; students' awareness of the reliability, clarity and comprehensibility of the information found online; the perception of the effectiveness of the Flipped strategy used in secondary education. In the current re-edition of the research, these initial aspects have been associated with some investigations on the perception of effectiveness of face-to-face, distance and blended teaching.

Parole chiave: Media Education; Digital Skills; Educational Practices; Flipped Learning

Keywords: Media education; Competenze digitali; Pratiche educative; Apprendimento capovolto

1. Introduzione

L'istruzione superiore e universitaria è oggi investita da diverse tensioni. I protagonisti e i processi vengono riconfigurati e riassemblati sulla scia di eventi sociali epocali. Le istituzioni e i professionisti che vi sono impegnati sono chiamati ad affrontare problemi e questioni che si estendono su livelli multipli ed eterogenei. La professione accademica è profondamente implicata in questo contesto intricato e in continua evoluzione, proprio perché si originano continuamente delle sfide complesse con cui è necessario confrontarsi. Fra queste ricordiamo: il tentativo di affrontare l'emergere di riforme fondate su nuove logiche di gestione pubblica; l'europeizzazione e la globalizzazione dell'istruzione superiore rappresentata dall'aumento del numero di mobilità di studenti e docenti; la moltiplicazione degli impegni per le università che si rivolgono al territorio per lo svolgimento della loro terza missione; l'impegno delle università nel tentare di cambiare e inno-

vare l'insegnamento, e, in particolare, gli effetti palesi e celati delle tecnologie digitali sull'apprendimento degli studenti e sulle strategie di insegnamento. Queste sfide sono profondamente intrecciate, si sovrappongono in gran parte e agiscono in modo sincrono (Stiegler, 2015).

Nella didattica universitaria sta emergendo da tempo una nuova sfida, sia a livello nazionale sia internazionale. Una nuova attenzione alla formazione delle competenze attese dagli studenti. In questo senso, i processi e le pratiche della relazione di insegnamento/apprendimento sono orientati alla formazione degli studenti ed in grado di orientare le loro scelte nel presente e nel futuro. L'apprendimento degli studenti, in modo particolare le modalità e gli strumenti utilizzati per l'apprendimento, coinvolgono i processi di insegnamento e i contenuti relativi di tutte le aree disciplinari. All'interno di queste relazioni una componente importante è svolta dal fenomeno della digitalizzazione (Khan, 2013; Meirieu, 2018). La digitalizzazione è presente, ormai da tempo, in tutti i livelli dell'istruzione: scuola, apprendimento permanente e istruzione superiore. Diversi documenti sono stati promossi dalla Commissione europea nell'ambito del suo piano di intervento per l'istruzione digitale e l'uso delle tecnologie digitali sta coinvolgendo un numero sempre più crescente di settori rilevanti per la pratica accademica perché la progettazione curricolare e la didattica sono sempre più mediate digitalmente e diverse forme di governance digitale dell'istruzione vengono fabbricate e messe in atto in Europa e oltre. Le tecnologie digitali stanno inoltre assumendo un ruolo chiave di mediazione nell'istruzione superiore e nell'apprendimento (Rivoltella, 2015, 2017). Nuove pratiche, testualità, forme sociali e modalità di apprendimento sono state suggerite e strutturate all'interno e attraverso tali processi di digitalizzazione. A questo proposito, un ruolo centrale è svolto dalle piattaforme digitali. Queste emergono come manufatti eterogenei, mediano i processi di insegnamento, apprendimento e governance mentre vengono eseguiti online e risultano svincolati dalle tradizionali spazialità e temporalità dell'educazione. Per non parlare dell'impatto travolgente provocato dall'emergenza sanitaria legata alla pandemia di Covid 19 a tutti i livelli dell'istruzione.

La professione accademica è oggi estremamente complessa, alla ricerca costante di un equilibrio frutto della mediazione di diverse forze e tanti apporti. Il contributo intende discutere criticamente le connessioni esistenti fra le pratiche educative del capovolgimento e l'apprendimento degli studenti universitari veicolato, nella maggioranza dei casi, dall'uso delle informazioni rintracciate on line. L'analisi viene condotta a partire dagli esiti di una ricerca empirica rivolta (un questionario volto ad indagare le percezioni) agli studenti iscritti al primo anno dell'Università di Urbino nel 2019. La ricerca intrapresa intendeva indagare le modalità e le relazioni

fra l'apprendimento e le tecnologie digitali utilizzate, la consapevolezza e in merito all'affidabilità, alla chiarezza e alla comprensibilità delle informazioni rintracciate on line e la percezione di competenza e l'efficacia della strategia *Flipped* utilizzata nella scuola secondaria. La necessità di sviluppare competenze digitali per offrire significato all'esperienza degli studenti e alla relazione educativa in tutta la sua complessità è, in un certo senso, un problema noto. Gli studenti non sembrerebbero incontrare problemi nelle pratiche di uso dei media ma non sempre all'esercizio delle pratiche farebbe seguito una competenza digitale reale (Prensky, 2013). La ricerca è stata ripetuta nel 2022 in seguito agli eventi pandemici indagando gli stessi temi. Nella riedizione attuale della ricerca a questi aspetti iniziali sono state associate alcune indagini circa la percezione di efficacia della didattica in presenza, a distanza e blended.

2. Affidabilità, chiarezza e comprensibilità delle informazioni disponibili on line

La questione dell'affidabilità, della chiarezza e della comprensibilità delle informazioni rintracciabili on line fa riferimento ad un insieme di conoscenze, abilità e competenze riferibili alla *digital competence* di indubbia complessità per i suoi intrecci fra ambito epistemologico, etico, cognitivo e pedagogico/didattico. Gli studenti universitari ma, a volte, anche i professionisti dell'educazione e dell'istruzione come gli insegnanti e i ricercatori, possono incontrare difficoltà stringenti. La velocità e facilità con cui i motori di ricerca forniscono risposta agli interrogativi diventa una illusione di pertinenza e credibilità dei siti individuati come fonti di informazioni (Bonaiuti, Vivanet, 2013). Nel passato la scuola aveva il monopolio della trasmissione dei saperi che conferiva legittimità all'istituzione. Oggi, le conoscenze liberamente accessibili sulla rete internet, sembrano aver snaturato la legittimità della scuola. Non vi è alcun dubbio che una quantità considerevole di informazioni sia accessibile molto rapidamente. Queste informazioni, però, possono essere considerate dei saperi? Non sempre. Il funzionamento dei motori di ricerca conduce a quei documenti che consolidano le credenze molto comuni (e che sono l'oggetto di numerose ricerche) che appaiono in modo privilegiato. Per esempio una ricerca sul termine 'Astrologia' fa apparire immediatamente molti articoli favorevoli all'astrologia (e dei siti commerciali) mentre gli articoli scientifici relativi all'astrologia sono molto lontano nei riferimenti delle risorse trovate (Morozov, 2011, 2013, 2014, 2016).

E potremmo avere tanti altri esempi. In sostanza tutte le informazioni non sono dei saperi legittimi o scientifici. Per distinguerli occorre già pa-

droneggiare dei saperi. La rete mette a disposizione fonti molto utili per coloro che dispongono già, su di un argomento dato, di una base di conoscenze sufficienti. Per i neofiti internet procura un'abbondanza di informazioni ingestibili. L'insegnamento di tecniche trasversali di ricerche documentaristiche non sembra sufficiente. Un fisico riconoscerà facilmente, all'interno del suo dominio, le risorse deboli da quelle che non lo sono ma un economista posto a confronto con dei testi relativi alla fisica avrà grandi difficoltà a fare la selezione di quelle scientificamente corrette. Sembra sempre più necessario distinguere fra "educare con i media", nel senso di servirsi di prodotti e documenti a supporto della didattica, e "educare ai media" per sviluppare il pensiero critico sui contenuti mediali (Rivoltella, Rossi, 2019, p. 133).

Le risposte fornite dagli studenti iscritti al I anno nel 2019 (1512 risposte) e nel 2022 (713 risposte) possono fornire indicazioni in merito alle loro percezioni in merito ed operare alcune riflessioni. I limiti del presente contributo consentono soltanto una breve restituzione descrittiva di una parte dell'indagine.

Quali strumenti utilizzi per cercare informazioni relative allo studio?

	2019 (studenti I anno, n. 1512) in %	2022 (studenti I anno) in %
Internet	84	87
Libri	81,9	52,5
Social (appunti, dispense, ...)	49	54
Consigli e appunti dei colleghi	42,9	54
Fonti multimediali	33,2	45,9
Altro

Sembra un dato da considerare attentamente la diminuzione drastica, a tre anni di distanza, dello strumento libro come fonte di informazioni per lo studio.

Quali strumenti digitali utilizzi?

	2019 (studenti I anno, n. 1512) in %	2022 (studenti I anno) in %
Computer	86,8	94,5
Smartphone	78,1	77,4
Tablet	17,1	27,1

L'uso del computer e del tablet risulta incrementato nelle percezioni degli studenti.

Ti senti soddisfatto delle informazioni rintracciate attraverso internet?

	2019 (studenti I anno, n. 1512) in %	2022 (studenti I anno) in %
Molto	13,6	22,2
Abbastanza	74,9	68,4
Poco	9,5	7
Per niente	0,3	0,49
Non so	1,8	2

Risulta aumentato il grado di maggior soddisfazione delle informazioni rintracciate on line. Nelle risposte aperte associate al quesito sembra emergere la caratteristica della semplicità e chiarezza delle informazioni rintracciate on line rispetto al linguaggio tecnico utilizzato dai docenti durante le lezioni o associato ai materiali di studio indicati nei programmi ufficiali. In qualche modo la fonte recuperata on line consente una prima decodifica del linguaggio formale dei docenti e dei materiali di studio.

Le informazioni rintracciate on line sono, a tuo avviso, comprensibili?

	2019 (studenti I anno, n. 1512) in %	2022 (studenti I anno) in %
Molto	11,4	17,8
Abbastanza	80	74,3
Poco	6,3	5,6
Per niente	0,2	0,3
Non so	2,1	2

La comprensibilità delle prime informazioni rintracciate, ad esempio Wikipedia, esemplificata dalla brevità dei concetti e dall'uso di termini chiari e noti, emerge dalle risposte aperte associate a questo quesito.

Le informazioni rintracciate on line sono, a tuo avviso, affidabili?

	2019 (studenti I anno, n. 1512) in %	2022 (studenti I anno) in %
Molto	3,7	4,9
Abbastanza	75,8	74,9
Poco	16,1	15,4
Per niente	0,5	0,7
Non so	3,8	4,1

Rispetto al concetto di affidabilità emergono delle perplessità, già presenti nel 2019 e che sembrano permanere, rispetto al grado di 'fiducia' nei confronti dei siti. Nelle risposte aperte questa ipotetica 'fiducia' viene riscontrata, ad esempio dalla somiglianza dei termini e dei riferimenti utilizzati a quelli utilizzati nei contesti di istruzione. Il riconoscimento dell'affidabilità viene associato anche ad una percezione personale della propria abilità e delle proprie conoscenze specifiche nei confronti dei contenuti e dei saperi ricercati.

Cosa ti fa capire che siano informazioni affidabili?

	2019 (studenti I anno, n. 1512) in %	2022 (studenti I anno) in %
Non lo so. Verifico diversi siti	47,3	43,6
Compaiono su siti noti	27,3	27,8
Sono comprensibili	10	9,1
Sono ai primi posti. Quindi i più cercati e i più affidabili	7,7	8,6
Altre risposte

Anche le risposte aperte forniscono interpretazioni che oscillano fra una 'fiducia' nei confronti di alcuni siti considerati affidabili e una fiducia nelle proprie capacità di decodifica e definizione.

3. L'approccio *flipped*

L'approccio *flipped* è un approccio educativo apparso negli Stati Uniti alla fine degli anni '90, per il quale la lezione è accessibile liberamente, in forma digitale (prevalentemente video on line ma anche slides, siti web, ...) o in forma cartacea (libri di testo, fotocopie, ...) forniti agli studenti per acquisire i contenuti fuori della classe. Il tempo in presenza, in classe, è utilizzato per degli esercizi applicativi e delle fasi esplicative fra gruppi di allievi e fra gruppi di allievi e docenti. In sintesi, il tempo trascorso in classe, da professori e allievi, non è utilizzato per presentare i 'saperi' ma è dedicato ad attività cooperative, di scambio, confronto, approfondimento fra professori e allievi o ad attività di cooperazione fra pari (Bergmann, Sams, 2012, 2014). Nell'approccio *Flipped* la tradizionale impostazione di insegnamento viene, quindi, 'rovesciata' dall'applicazione di una modalità in cui risultano mutati i tempi e le attività scolastiche attraverso il ricorso a risorse tecnologiche. Questa pratica, velocemente diffusa in tutto il mondo, prevede, grazie alla disponibilità di video lezioni e di prodotti multimediali, di fruire dei contenuti in modo anticipato mentre la fase di riflessione, approfondimento e applicazione è collocata all'interno dell'aula. Si tratta, infatti, di una modalità organizzativa il cui pregio fondamentale è quello di valorizzare, recuperare e integrare strategie attive già ampiamente sperimentate, suggerendo modalità di organizzazione degli spazi e dei tempi funzionali alla loro efficacia (Fioretti, 2013).

Da questo punto di vista è interessante osservare le percezioni degli studenti iscritti al primo anno sulla conoscenza di questo approccio, sulle esperienze vissute durante la scuola secondaria, sul riconoscimento delle potenzialità e delle difficoltà che possono incontrare in questa strategia che usa le tecnologie per veicolare i contenuti di apprendimento richiedendo, a docenti e studenti, di affinare la loro competenza in merito.

Hai avuto esperienze di didattica capovolta nella scuola secondaria?

	2019 (studenti I anno, n. 1512) in %	2022 (studenti I anno) in %
Sì	23,7	33
No	76,3	67

A distanza di tre anni la percentuale di studenti che ha usufruito, durante la scuola secondaria, di esperienze legate all'approccio *flipped* è aumentata di circa dieci punti. La lettura delle risposte aperte evidenzia, però, un profondo fraintendimento rispetto alla pratica del capovolgimento.

Sembrano essere riferite ad esperienze di didattica capovolta le attività, condotte a casa, individualmente e di gruppo (ad esempio ricerche su argomenti specifici) e riferite, successivamente, in classe al resto dei compagni di classe. La varietà delle risposte identifica una grande eterogeneità di esperienze riferibili, in vario modo, alla pratica flipped. Non sempre sembrano essere presenti gli elementi sostanziali di questo approccio.

Vuoi accedere ai contenuti da apprendere prima delle lezioni universitarie?

	2019 (studenti I anno, n. 1512) in %	2022 (studenti I anno) in %
Sì, sempre	58,4	70,4
A volte	34	24,7
No, mai	7,7	4,9

Potrebbe stupire il numero elevato di risposte di studenti che esprimo dubbi in merito. L'analisi delle risposte aperte evidenzia il timore di non comprendere adeguatamente i contenuti di insegnamento con uno studio individuale e anticipato. Gli studenti esprimono chiaramente il desiderio di essere guidati e orientati, in modo specifico, dai docenti sugli elementi di contenuto da apprendere più significativi.

Vuoi sperimentare esperienze di discussione, confronto, elaborazione in gruppo durante il percorso universitario?

	2019 (studenti I anno, n. 1512) in %	2022 (studenti I anno) in %
Sì	63,1	61,9
No	9,7	9
A volte	27,2	29,2

Le risposte aperte consentono di chiarire i timori e le incertezze, espresse da diversi studenti, in merito alla difficoltà di esprimersi di fronte agli altri, al desiderio di non esporsi in modalità aperte e colloquiali con gli studenti del proprio gruppo universitario.

Ti piacerebbe visionare i video delle lezioni per prepararti meglio alle prove d'esame?

	2019 (studenti I anno, n. 1512) in %	2022 (studenti I anno) in %
Sì	92,1	97,1
No	7,9	2,9

In questo caso la percentuale di assenso è schiacciante, la stragrande maggioranza degli studenti esprime la volontà di usufruire dei video delle lezioni per prepararsi meglio agli esami.

Conclusioni

La questione delle competenze digitali è particolarmente complessa e i temi indagati tramite un questionario rivolto a conoscere le percezioni degli studenti, in merito agli strumenti di ricerca di informazioni on line e ad alcune strategie come l'approccio *flipped*, meritano diverse e più approfondite indagini. Ci sono problemi epistemologici (il questionario utilizzato esplicita chiaramente le assunzioni teoriche e valoriali da cui muove? Riesce a definire chiaramente la domanda di ricerca?), questioni metodologiche (la numerosità del campione dei rispondenti), lo strumento impiegato (indagare le percezioni è complesso ma sicuramente importante perché sono proprio le percezioni a guidare le azioni di ricerca degli studenti), il periodo di svolgimento delle due rilevazioni, la valutazione dell'impatto dell'emergenza sanitaria che si è protratta così a lungo nel tempo, meritano di essere adeguatamente indagati e esaminati attraverso nuove e diverse ricerche.

Riferimenti bibliografici

- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom. Reach every student in every class every day*. Washington: ISTE/ASCD.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Flipped learning. Gateway to student engagement*. Washington: ISTE.
- Bonaiuti, G., & Vivinet, G. (2013). L'utilizzo della rete per la ricerca di informazioni affidabili, *Formare*, 2, 13, 129-143.
- Fioretti, S. (2013). Flipped learning classroom, uno strumento per ripensare al Mastery Learning, *Metis*, III, 1.
- Khan, S. (2013). *La scuola in rete. Reinventare l'istruzione nella società globale*. Milano: Corbaccio-Garzanti.
- Meirieu, P. (2018). *La Riposte*. Paris: ESF.

- Morozov, E. (2011). *L'ingenuità della rete. Il lato oscuro della libertà di internet*. Torino: Codice.
- Morozov, E. (2013). *Internet non salverà il mondo*. Milano: Mondadori.
- Morozov, E. (2014). *Internet non salverà il mondo*. Milano: Mondadori.
- Morozov, E. (2016). *Silicon Valley: i signori del silicio*. Torino: Codice Edizioni.
- Prensky, M. (2013). *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*. Trento: Erickson.
- Rivoltella, P. C. (2015). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia: Morcelliana.
- Rivoltella, P. C. (2017). *Media education*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P.C., Rossi P.G. (eds.) (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Milano: Pearson.
- Stiegler B. (2015). *Platone digitale. Per una filosofia della rete*. Milano: Mimesis.

XI.

The use of online applications and resources in the work of primary school teachers before, during and after emergency remote teaching

L'uso di applicazioni e risorse in rete nel lavoro degli insegnanti di scuola primaria – prima, durante e dopo la DaD

Andrea Zini – *Libera Università di Bolzano*

Abstract

Nel febbraio del 2021 circa trecento insegnanti di scuola primaria appartenenti a due comunità professionali costituite come gruppi Facebook hanno risposto a un questionario somministrato attraverso la rete e hanno fornito informazioni riguardo la loro esperienza di insegnamento e i diversi usi della rete Internet nel loro lavoro prima, durante e dopo la chiusura delle scuole nella primavera del 2020. Il contributo studia in quale misura e in quale direzione si sono modificati, in particolare, gli usi funzionali all'attività didattica, collegando l'analisi dei dati con il panorama delle indagini che hanno colto il fenomeno durante la fase dell'emergenza. Fra i principali risultati, si evidenzia la diffusione e la permanenza dell'uso di applicazioni e risorse digitali precostituite, di sistemi per la gestione della didattica, di strumenti per produrre materiali didattici e, in minore misura, di spazi di lavoro online, tentando di mettere in luce le potenzialità e gli aspetti critici che essi hanno mostrato durante la DaD e quelli che possono presentare al di là dell'emergenza, in un contesto in cui prevale l'interazione diretta, cioè a scuola.

In February 2021, about three hundred primary school teachers belonging to two professional communities set up as Facebook groups answered a questionnaire administered through the network, providing information about their teaching experiences and the different uses of the Internet in their work, before, during and after the closure of schools in spring 2020. The study examines to what extent and in what direction the use of the Internet for teaching has changed, linking the analysis of the data to the panorama

of surveys that recorded the phenomenon during the emergency period. Key findings include the prevalence and durability of the use of ready-made digital applications and resources, learning management systems, tools for creating teaching materials and, to a lesser extent, online workspaces. An attempt is made to highlight the potential and critical aspects that they have shown during distance learning and that they can show beyond the emergency in a context where face-to-face interaction prevails, i.e. in school.

Parole chiave: Didattica a distanza; Covid-19; Scuola primaria; Insegnamento e apprendimento.

Keywords: Distance learning; Covid-19; Primary School; Teaching and learning.

1. L'impatto della crisi

Studi e ricerche tempestive hanno messo in luce gli effetti del ricorso emergenziale alla didattica a distanza nella primavera del 2020 con riferimento a tre grandi temi, in reciproca relazione: accesso all'istruzione, povertà educativa digitale e inclusione di tutti gli allievi; progettazione, modalità di interazione e strategie didattiche; cambiamento professionale dei docenti. Sono noti gli effetti discriminatori che il ricorso alla DaD ha mostrato, durante l'emergenza, presso una parte consistente dei portatori del diritto all'istruzione su scala planetaria (OECD, 2021; UNESCO, 2020). Le difficoltà degli studenti, rilevate da numerosi studi (tra i quali, per l'Italia, SIREM, 2020; Batini, Sposetti, Szpunar, 2021) hanno riguardato in primo luogo l'accesso alla DaD, ma non si sono limitate a questo aspetto: l'autonomia degli studenti e la guida da parte dei genitori hanno contribuito in modo decisivo all'efficacia dell'esperienza. In altre parole, la DaD ha messo in risalto le "disuguaglianze digitali" dovute al *digital divide* di primo e di secondo livello (Hargittai, Hsieh, 2013), ciò che in campo educativo è stato precisato nel nuovo costrutto di «digital educational poverty» (Pasta, Marangi, Rivoltella, 2021; Save the Children, 2021). Sulle difficoltà sperimentate dagli alunni in condizioni di fragilità educativa hanno gettato luce altri studi recenti (Zecca, Cotza, 2020; Bellacicco, Ianes, Parisi, 2022; Save the Children, 2020). Anche in campo economico sono state prodotte stime delle diseguali conseguenze in termini di *learning loss* (Hanushek, Woessmann, 2020) e proposte di misure *school-based* (non *home-based*) adatte a limitarne le ricadute cumulative, come il piano di interventi fon-

dato sull'uso del tutoring in piccolo gruppo proposto in Gran Bretagna da Burgess (2020). D'altronde, la didattica d'emergenza ha rappresentato un'opzione preferibile rispetto all'assenza di istruzione, che avrebbe causato più gravi conseguenze a lungo termine per le coorti interessate. Per questo la fase acuta della crisi e il suo lungo seguito hanno lasciato in eredità ai sistemi di istruzione l'esigenza di trovarsi meglio preparati di fronte ad eventuali simili circostanze d'emergenza e di essere in grado di «fornire un'infrastruttura di apprendimento a distanza progettata per raggiungere tutti gli studenti» (OECD-Education International, 2021). L'esigenza di mettere la scuola al riparo da nuovi, possibili shock esterni e di offrire agli alunni la possibilità di prendere parte, anche a distanza, alle attività didattiche è stata avvertita dalle istituzioni scolastiche, che nell'a.s. 2020-2021 hanno adottato un Piano di Istituto per la Didattica Digitale Integrata,¹ almeno fino all'anno scolastico 2021-2022.

Per quanto riguarda l'impatto dell'emergenza sull'attività didattica, per limitarsi agli studi italiani, la Ricerca nazionale SIRD 2020 (i cui risultati sono stati gradualmente analizzati e discussi in varie pubblicazioni, fra cui SIRD, 2021; Lucisano, 2020; Batini et al., 2020; Capperucci, 2020; Cardarello, Vannini, 2021; Dalledonne Vandini, Scipione, 2021) ha rilevato che i docenti si sono «trovati a dover rivedere molteplici aspetti della loro programmazione, dai tempi richiesti per il lavoro alle strategie didattiche e alle modalità di valutazione» e che, in particolare, «gli insegnanti di scuola dell'infanzia e di primaria sono dovuti intervenire in misura maggiore su obiettivi e strategie didattiche e hanno dovuto esprimere un maggiore impegno collegiale» (Lucisano, De Luca, Zanazzi, in SIRD, 2021, pp. 21-22). La Ricerca SIRD ha studiato, fra l'altro, le modalità di svolgimento della didattica sincrona e asincrona e le strategie didattiche, notando come l'improvviso passaggio dall'interazione in presenza a quella mediata dalle tecnologie abbia determinato una diffusa «regressione verso le forme tradizionali o trasmissive» (Lucisano, 2020, p. 12) con un «impatto più forte proprio negli ordini di scuola in cui è maggiormente presente la didattica interattiva» (Lucisano, De Luca, Zanazzi, in SIRD, 2021, p. 29). A simili

- 1 In ottemperanza a quanto previsto dalle apposite Linee Guida (Decreto Ministeriale 7 agosto 2020, n. 89) che prevede, appunto, la disponibilità di strumenti adatti alla realizzazione di attività didattiche a distanza e alla condivisione di materiali e contenuti. Il fatto che la scelta delle istituzioni scolastiche si sia concentrata, quasi di necessità, su piattaforme e servizi offerti da grandi provider privati, è un aspetto secondario rispetto al tema del presente contributo, per quanto in sè problematico sotto diversi riguardi (Hillman et al., 2020; Williamson et al., 2020; Gleason, Heath, 2021).

risultati è giunta anche l'indagine condotta nello stesso periodo dall'INDIRE (INDIRE, 2020a; Cicognini, Taddeo in INDIRE, 2020b). Questi aspetti appaiono connaturati alla stessa condizione emergenziale dell'esperienza. Diversi studiosi hanno avvertito l'esigenza di differenziare, anche nei termini, l'istruzione a distanza propriamente detta dal "Emergency Remote Teaching", che ha carattere provvisorio e non programmato: «un passaggio temporaneo dell'erogazione dell'istruzione a una modalità alternativa a causa di circostanze di crisi» (Hodges *et al.*, 2020). Per larga parte del corpo docente al livello pre-accademico, non solo in Italia (School Education Gateway, 2020), si è trattato della prima esperienza di insegnamento a distanza, non preceduta da una formazione specifica (Lucisano, 2020, p. 13). Uno dei risultati ricorrenti negli studi sulla DaD, quello che riguarda la percezione d'inefficacia di questa esperienza per l'apprendimento e per l'inclusione di tutti gli alunni (Lucisano, 2020, p. 24; Batini *et al.*, 2020, p. 67), diffusa fra i docenti anche a fronte di alti livelli di soddisfazione espressi dai genitori per il loro impegno (Castellana, Rossi, 2021), è stato oggetto di approfondimenti che hanno considerato diverse condizioni di padronanza della didattica a distanza legate alla specifica formazione ricevuta e all'esperienza pregressa sul campo (Ciani, Ricci, Vanini, 2021), trovando una significativa relazione tra i più alti livelli di competenza, i minori livelli di criticità e la positiva percezione delle potenziali risorse da essa offerte. Fra i punti di forza che gli insegnanti hanno individuato nell'esperienza DaD durante il lockdown, la collaborazione con i colleghi e lo sviluppo di apprendimenti professionali ritenuti utili anche per il futuro sono due elementi che ricorrono in più studi (Nigris, Passalacqua, Balconi, 2020; Di Donato, De Santis, 2021; Pagani, Passalacqua, 2020; SIRD, 2021). La metà del campione raggiunto dall'indagine SIRD, e al suo interno il 55,4% degli insegnanti di scuola primaria, si è dichiarato disponibile «ad integrare la didattica in presenza con forme di didattica a distanza anche dopo l'emergenza» (Lucisano, 2020, p. 14). Dunque, la crisi del 2020 ha senz'altro impresso «una accelerazione all'esperienza di uso di nuove tecnologie che potranno integrare e certamente non sostituire la formazione in presenza essenziale per il ruolo educativo che la nostra Costituzione assegna alla scuola» (Lucisano, 2020, p. 25) e in questa prospettiva, che va oltre le risposte all'emergenza, è utile continuare a studiare l'uso effettivo delle tecnologie di rete. I dati raccolti attraverso il questionario di cui si dirà nel seguito², per il momento in cui sono

2 L'occasione in cui sono stati raccolti i dati di cui questo studio fornisce un'analisi "seconda", piuttosto che secondaria, è un lavoro di tesi dedicato al tema de *Le tecnologie nella didattica e l'emergenza coronavirus* (Ciccarelli, 2021; relatore Roberta

stati rilevati – il febbraio del 2021 – e per la particolare scelta dei referenti dell’indagine – due comunità professionali di insegnanti di scuola primaria costituite come gruppi Facebook – non consentono alcuna generalizzazione, ma possono forse contribuire al tentativo di mettere a fuoco alcuni elementi che le ricerche precedenti – cogliendo il fenomeno in emergenza – hanno segnalato e di studiarli nel loro sviluppo. In particolare, i risultati a cui sarà dedicata attenzione in questa sede riguardano l’uso della rete Internet nel lavoro delle insegnanti per determinati scopi con riferimento a tre periodi – prima, durante e dopo il lockdown della primavera del 2020 – con l’obiettivo di fornire una risposta alla seguente domanda di ricerca: in quale misura e in quale direzione si sono modificati, durante la DaD e in seguito, sia gli usi strumentali alla comunicazione organizzativa, alla collaborazione e alla crescita professionale, sia quelli funzionali all’attività didattica?

2. Campionamento, referenti dell’indagine, strumento di rilevazione

Lo strumento di rilevazione utilizzato nell’inchiesta è un questionario autocompilato, messo a punto con il contributo di otto insegnanti che si sono resi disponibili alla compilazione nella fase pilota, quindi somministrato attraverso l’applicazione online Google Moduli alle insegnanti iscritte a due comunità professionali di insegnanti di scuola primaria, costituite come gruppi privati (ad accesso riservato agli iscritti) in seno al social network Facebook, denominati “Referenti valutazione scuola primaria” e “Sostegno scuola primaria”³. Dunque, i rispondenti si sono autoselezio-

Cardarello, correlatore Andrea Zini). Si deve all’iniziativa della dottoressa Ciccarelli l’idea di introdurre la piccola sonda di questa indagine non nel (sovraccarico) circuito istituzionale ma all’interno di una entità sfuggente e, al tempo stesso, rilevata, effettiva e radicata nell’esperienza di tante insegnanti, quale è appunto quella delle aggregazioni che hanno luogo nei social network. L’autore di questo contributo ha costruito il set di item di cui consta il quesito a cui si fa principalmente riferimento nella sezione dedicata ai risultati. Il questionario è stato somministrato in forma completamente anonima; gli intervistati sono stati informati che i dati raccolti sarebbero stati utilizzati a fini di ricerca anche nell’ambito di ulteriori studi e a tale utilizzo è stato esplicitamente richiesto il consenso dei rispondenti.

- 3 Il primo gruppo è stato costituito il 9 novembre 2020, conta più di ventimila membri e si presenta come luogo di confronto fra insegnanti incaricati di una funzione strumentale all’attuazione del PTOF attinente alla valutazione. Il secondo, creato il 19 dicembre 2020, ha più di tremila iscritti e si descrive come un «Gruppo nato

nati all'interno di una popolazione di insegnanti di cui si può presupporre l'uso della rete, in particolare dei social network, per scopi attinenti al lavoro e, probabilmente, un livello medio o alto di motivazione. Il campione di convenienza, composto da poco più di trecento insegnanti, è stato raccolto in massima parte in soli due giorni, il 23 e il 24 febbraio 2021, cioè nel giorno stesso in cui l'invito è stato inviato ai membri dei due gruppi e in quello successivo. Per selezionare, fra i soggetti raggiunti, i soli testimoni effettivamente informati dei fenomeni oggetto di rilevazione, l'invito a compilare il questionario è stato esplicitamente rivolto alle sole insegnanti di scuola primaria che svolgevano al momento della somministrazione almeno il loro secondo anno di servizio. I contenuti del questionario, che in questa sede saranno utilizzati in parte e di cui non è possibile dar conto in modo completo, sono articolati in quattro sezioni principali: la prima raccoglie alcune informazioni sul profilo professionale dei rispondenti; le successive due sezioni presentano domande in merito a diversi aspetti della loro esperienza con particolare riferimento all'uso delle tecnologie durante il periodo della DaD (seconda sezione) oppure considerando anche al periodo precedente e quello successivo (terza sezione); la quarta sezione studia la percezione di efficacia della formazione ricevuta in relazione all'uso delle tecnologie in presenza e a distanza.

3. Risultati

3.1 *Descrizione del campione secondo le variabili di sfondo*

In questa sede si prendono in esame 287 casi validi su 303, in seguito all'esclusione dei sette soggetti che non hanno acconsentito all'uso dei dati e dei nove questionari compilati da insegnanti che nell'anno scolastico 2019-2020 erano in servizio nella scuola dell'infanzia.

I rispondenti, 283 donne e quattro uomini (sottorappresentati rispetto al dato di benchmark nazionale⁴, 4%), sono distribuiti secondo le variabili e le relative modalità proposte dal questionario come esposto in Fig. 1.

per la condivisione di idee e materiali per il recupero e il potenziamento nella scuola primaria».

4 I dati di benchmark, riferiti alla scuola primaria e aggiornati al 31 agosto 2020, sono estratti dal Portale Unico dei Dati della Scuola, <https://dati.istruzione.it>.



Fig. 1. Descrizione del campione secondo le variabili di sfondo

In sintesi, è possibile tracciare il seguente profilo dei rispondenti in base ai valori modali: di età superiore ai 45 anni (68,7% - benchmark 68%), con un incarico a tempo indeterminato (92% - benchmark 83%) su posto comune (91,7% - benchmark 78%) e un'anzianità di servizio superiore ai 15 anni (64,5%).

3.2 *L'uso della rete nel lavoro delle insegnanti, prima, durante e dopo la DaD*

La Fig. 2 riporta i dati raccolti per ogni item del primo quesito della terza sezione del questionario («In che modo hai utilizzato la rete Internet nel tuo lavoro prima, durante e dopo la DaD? Selezionare tutte le alternative applicabili al proprio caso») registrando le frequenze relative di occorrenza delle tre modalità proposte («Prima», «Durante» e «Dopo») riferite al totale dei casi in esame (287). Alcuni altri risultati dell'indagine sono puntualmente intercalati nel testo di questo paragrafo.

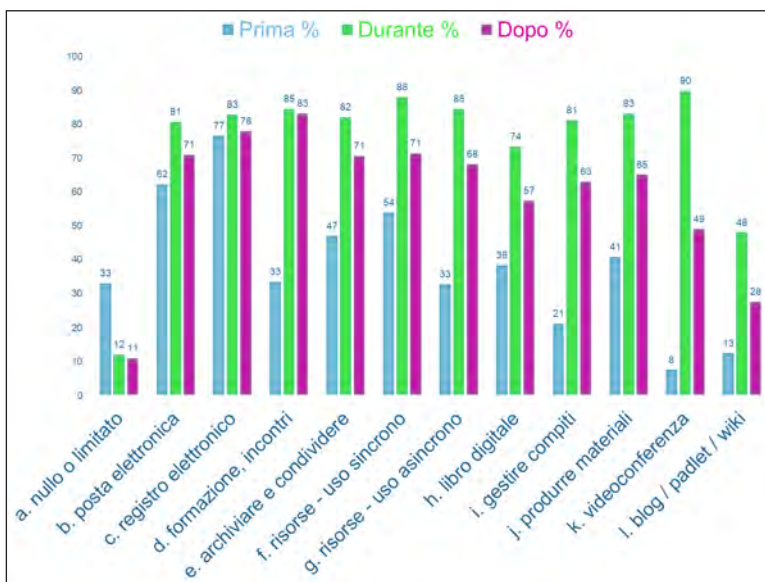


Fig. 2: Sezione 3, quesito 1: «In che modo hai utilizzato la rete Internet nel tuo lavoro prima, durante e dopo la DaD? Selezionare tutte le alternative applicabili al proprio caso»

L'ampia maggioranza dei rispondenti al questionario ha assegnato almeno un valore a ciascuno degli item, con l'eccezione del primo (a) e dell'ultimo (l) ai quali ha associato una modalità rispettivamente il 42% e il 56% dei casi totali. Il primo item (a), l'unico a polarità invertita, può essere brevemente esaminato a parte. I rispondenti che affermano di aver fatto un uso nullo, o molto limitato, della rete nel proprio lavoro prima della primavera del 2020 sono 95, solo 32 dopo quel periodo. Se non si è verificato un effetto di desiderabilità sociale della risposta, si tratta di un gruppo che appare esposto alla concreta prospettiva dell'estinzione in un ambiente segnato dalla nuova "minaccia" recata dalla DaD e dalla DDI. Di converso, una generale diffusione degli usi della rete nel lavoro delle insegnanti durante la fase della didattica d'emergenza, come era prevedibile, risulta chiara a intendersi al primo sguardo d'insieme, con rilevanti differenze fra i diversi usi e nella loro evoluzione.

3.2.1 Usi strumentali alla comunicazione organizzativa, alla collaborazione e alla crescita professionale

Possiamo riunire in un gruppo i tre usi (b; c; d) che ricadono, in buona sostanza, nell'Area 1 "Coinvolgimento e valorizzazione professionale" del

DigCompEdu, il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti (EC, JRC, Redecker, 2017; Bocconi, Earp, Panesi, 2018). Alcuni degli usi connessi a funzioni amministrative, in particolare quelli che si sono resi da tempo necessari e quindi erano già diffusi e consolidati, non mostrano un pronunciato incremento. È questo il caso della posta elettronica istituzionale (b) – necessaria anche per l'accesso ai servizi online del Ministero – e del Registro online (c), la cui adozione da parte delle istituzioni scolastiche e dei docenti risale all'anno scolastico 2012-2013 (D.L. 95/2012) e ha gradualmente affiancato, generalmente non sostituito, il registro di classe su supporto cartaceo e le vie brevi per l'invio delle comunicazioni agli alunni e alle famiglie. Non era estraneo all'uso pregresso, come emerge dalle risposte di un terzo circa dei rispondenti, ma ha senz'altro conosciuto un incremento particolarmente sensibile l'uso della Rete per partecipare a corsi di formazione, riunioni degli organi collegiali, incontri di lavoro (d), che risulta essere, fra quelli proposti, il più diffuso dopo la DaD e l'unico ad aver mantenuto livelli sostanzialmente pari a quelli del periodo emergenziale.

3.2.2 Usi funzionali all'attività didattica

L'uso della rete «come risorsa tecnica per archiviare e condividere materiali didattici (es. in una sezione apposita del Registro elettronico, o in una cartella Drive)» (e), già esperito dalla metà circa dei rispondenti (47%), si è esteso fino all'81% durante la DaD per attestarsi poco al di sopra dei due terzi nel periodo successivo (71%). Un andamento simile (54% prima; 88% durante; 71% dopo) si può osservare nell'uso della rete come supporto per le attività sincrone con gli alunni (f) per utilizzare giochi e altri programmi fruibili online, o presentare immagini, audiovisivi, documenti – sia in aula, servendosi di un computer connesso a Internet e di eventuali periferiche (LIM), sia in videoconferenza. L'uso della rete per fornire agli alunni collegamenti a risorse in formato digitale da fruire autonomamente (g) – quali audiovisivi o programmi che si offrono all'applicazione didattica – era invece presente nelle abitudini di un terzo dei rispondenti prima dell'emergenza, ma ha raggiunto durante (85%) e dopo la DaD (68%) livelli analoghi all'uso sincrone dello stesso tipo di risorse. L'uso della rete per utilizzare alcune funzioni della versione digitale del libro di testo adottato (h), lievemente più diffuso del precedente prima dell'emergenza (38%) si è diffuso in modo meno marcato durante la crisi (74%) e permane nella maggior parte dei casi (57%).

Piuttosto raro prima della crisi (21%), l'uso di sistemi online (fra i più diffusi, Google Classroom) per gestire alcuni aspetti della didattica legati alle attività degli alunni a casa (i) – quali assegnare compiti, gestire le rela-

tive scadenze e valutazioni, somministrare prove, ricevere elaborati dagli alunni – risulta essere stato diffusamente esplorato dai rispondenti durante la DaD (81%) e adottato anche in seguito (63%), per ragioni che possiamo supporre siano, almeno in parte, legate ai provvedimenti per la DDI. È utile in questo caso fare riferimento ai dati raccolti con due quesiti inclusi nella seconda sezione del questionario. La larga maggioranza dei rispondenti dichiara di avere fatto ricorso “spesso” (19,5%) o “sempre” (65,9%) ad un sistema online di gestione della didattica durante il lockdown. Né l’una, né l’altra modalità della variabile mostrano una significativa attrazione (o repulsione) verso nessuna delle modalità delle variabili “età” e “anzianità di servizio”. Peraltro, il quesito successivo permette di osservare che le valutazioni espresse da quanti hanno utilizzato tali sistemi indicano un livello di soddisfazione sufficiente, non elevato: le medie dei punteggi assegnati su una scala da 1 a 5 con riferimento a quattro aspetti dell’esperienza («validità dello strumento per la mia didattica»; accessibilità; usabilità; completezza delle funzioni) variano fra i 3,0 e i 3,2 punti.

L’uso della rete per svolgere lezioni o incontri in videoconferenza con gli allievi (k) era ancor più inconsueto, quasi inedito, prima dell’emergenza (8%), ma ha raggiunto l’apice durante la DaD (90%) e permane nel 49% dei casi, presumibilmente collegato all’occorrenza di misure sanitarie di isolamento. Anche su questo punto è opportuno richiamare i dati raccolti attraverso alcuni quesiti della seconda sezione del questionario, dedicata all’esperienza della DaD. Le videochiamate di gruppo rientrano fra le tre principali modalità di comunicazione didattica a distanza utilizzate dai rispondenti, insieme all’invio di audio o video registrati e allo scambio di materiali digitali. Le insegnanti hanno attribuito una notevole importanza, considerando l’insieme delle attività didattiche che hanno realizzato a distanza, a quelle in videoconferenza (media dei punteggi assegnati su una scala da 1 a 5: 4,1). D’altro canto, la carenza, o mancanza, di connessione alla rete – ed è evidente che la partecipazione a una videoconferenza esige una connessione efficiente – risulta essere, fra i motivi di difficoltà nella partecipazione degli alunni alla DaD, quello riscontrato con maggiore frequenza (50,5%), insieme alla condivisione dello stesso device con altri componenti del nucleo familiare (47,7%), alla mancanza di device adatti (34,5%) e alla carenza, o assenza, di competenze digitali di base dei familiari (30,3%), mentre soltanto il 18,5% dei rispondenti non ha rilevato particolari problemi. Tra i fattori di disturbo “ambientale” che con maggiore frequenza hanno ostacolato l’attenzione degli alunni durante le attività in videoconferenza, i rispondenti hanno indicato l’interazione dell’alunno con altre persone presenti nell’ambiente domestico (56,1%), la rumorosità di quest’ultimo (43,9%) e l’intrusione di altri membri della famiglia nella comunicazione in corso (39%), mentre il 16% dei rispon-

dendi non ha riscontrato alcun problema. Secondo le stime fornite dai rispondenti riguardo alla quota degli alunni della classe di cui erano insegnanti durante la DaD che ha seguito con regolare assiduità (equiparabile alle condizioni ordinarie) le attività proposte, nel 53% dei casi tutti gli alunni hanno partecipato regolarmente, nel 37% dei casi lo hanno fatto oltre i due terzi degli alunni (ma non tutti), nell'8% dei casi tra la metà e i due terzi, nel 2% dei casi meno della metà. Il dato non è direttamente comparabile, ma la stima fornita dai rispondenti sembra compatibile con quella rilevata dalla Ricerca nazionale SIRD con riferimento alla scuola primaria (78% di alunni pienamente raggiunti, 16% parzialmente raggiunti, 6% non raggiunti). Inoltre, l'uso sistematico della forma di comunicazione sincrona mediata dalle tecnologie non sembra essere valso a surrogare l'interazione diretta, dal momento che proprio l'interazione è fortemente implicata nelle attività che i rispondenti hanno più frequentemente indicato come le più penalizzate (o del tutto impedito) nelle risposte a una specifica domanda aperta: in primo luogo le attività in piccolo gruppo (o in coppia), di tipo collaborativo o cooperativo; quindi l'interazione sociale, intesa sia come contatto, relazione, rapporto personale che si realizza attraverso il linguaggio verbale e l'espressione non verbale, sia come conversazione, confronto, discussione in classe intorno a concetti disciplinari, compiti, o temi di altra natura; segue l'attività pratica, laboratoriale, manipolativa (con frequenti riferimenti alla scrittura, all'educazione motoria, all'educazione artistica e musicale).

Tornando agli usi della rete, quello di programmi online come strumenti per produrre i propri materiali didattici (j), quali mappe mentali, immagini, video, animazioni, era diffuso presso 41% dei rispondenti prima della DaD, si è diffuso oltre il doppio di questa misura durante il lockdown (83%) e risulta presente anche in seguito nel 65% dei casi. Il dato può essere messo in relazione con quelle che i rispondenti hanno indicato come le principali modalità comunicative asincrone adottate durante la DaD: l'invio di audio o video registrati e lo scambio di materiali digitali. L'uso della rete «per creare un sito da usare con/per i miei alunni (blog, wiki, padlet, o simili)» – prima assai raro (13%) – era presente nel repertorio del 48% dei rispondenti durante il lockdown e vi è rimasto nel 28% dei casi.

È stato calcolato l'indice di correlazione tau-b di Kendall per valutare la relazione tra alcune variabili misurate su scala ordinale che presentavano una relazione monotona. Dall'analisi risulta che l'importanza assegnata agli incontri in videoconferenza appare moderatamente correlata (e significativa al livello 0,01, due code) con un aumento delle misure stimate della collaborazione delle famiglie ($\tau\text{-}b=0,31$), del numero di alunni che hanno frequentato regolarmente ($\tau\text{-}b=0,29$) e dell'utilità per la didattica a distanza della formazione ricevuta sulle tecnologie ($\tau\text{-}b=0,23$). Una

correlazione positiva di forza moderata lega anche la frequenza d'uso dei sistemi di gestione della didattica con l'aumento dei punteggi assegnati per la valutazione dei loro diversi aspetti. Appare più forte la relazione fra la collaborazione delle famiglie e l'aumento della quota stimata di alunni che hanno frequentato assiduamente a distanza ($\tau\text{-}b=0,45$).

4. Discussione

I dati presentati sembrano suggerire che quasi tutti gli usi della rete che hanno consentito durante l'emergenza diverse forme di interazione asincrona e sincrona fra gli allievi, l'insegnante e i materiali da lui predisposti, tendono a regredire ma rimangono diffusi anche in seguito in misura sensibilmente maggiore rispetto al periodo precedente. La riduzione più marcata riguarda l'uso dei sistemi di videoconferenza (k), il cui impiego, nei modi prescritti dal Piano di Istituto per la DDI, sembra ancora strettamente collegato alla necessità di garantire la continuità didattica a singoli alunni o intere classi sottoposte per periodi più o meno brevi a misure di sorveglianza sanitaria. Oltre a presentare la più alta soglia d'accesso in termini di disponibilità di apparecchi e connettività, le videolezioni sincrone offrono problemi di natura progettuale che sono stati frequentemente affrontati ricorrendo al modello della lezione espositiva (Calvani, 2020, p. 41) e che appaiono ancor più ostici nella condizione "ibrida" del collegamento fra una classe in presenza e uno o più alunni a distanza. L'uso di sistemi online per la gestione della didattica (i) tende a permanere in misura maggiore, appare più trasferibile al di fuori del contesto emergenziale e richiede all'insegnante un intervento progettuale che riduca il rischio di porre gli alunni nella necessità di mettere in atto comportamenti funzionali di una complessità eccedente le loro autonome competenze (e quelle presenti nel nucleo familiare). L'uso sincrono (f) o asincrono (g) di applicazioni e risorse digitali precostituite, che risulta presenti, dopo la DaD, nelle abitudini dei due terzi circa dei rispondenti, può offrire (come prima dell'emergenza) utili apporti anche nel contesto di un pieno ritorno alla normalità. Il campo così descritto è piuttosto ampio e comprende la semplice fruizione di immagini e audiovisivi, quanto l'uso di giochi o altre applicazioni interattive, o la conduzione di esperimenti per verificare ipotesi in ambienti di simulazione, poniamo, in aula attraverso la smartboard o a casa utilizzando un device personale. Questi usi sollecitano la capacità del docente di progettare esperienze di apprendimento significative per tutti gli alunni, selezionando le risorse digitali più adatte, evitando rischi di sovraccarico e offrendo una guida istruttiva che eviti effetti di dispersione. Sono probabilmente associati al maggior grado di competenza tecnica,

oltre che progettuale, dell'insegnante i restanti due usi della rete studiati dal questionario, l'uso di programmi online come strumenti per produrre i propri materiali didattici (j) e la costruzione di spazi di lavoro potenzialmente collaborativi quali blog, wiki, padlet, o simili (l), che risultano rispettivamente presenti nel repertorio dei due terzi e di un terzo circa dei rispondenti dopo il lockdown e che presentano potenzialità forse non ancora diffusamente esplorate nel contesto dell'interazione diretta, cioè a scuola. Questi usi possono offrire apporti rilevanti proprio perché sono direttamente «connessi all'editing del materiale didattico, indispensabile per procedere nella direzione della individualizzazione degli apprendimenti» in ottica inclusiva (Calvani, 2013, p. 574).

5. Conclusioni

I dati che sono stati qui discussi confermano che nell'arco di un breve periodo l'uso della rete Internet nel lavoro delle insegnanti ha raggiunto una diffusione tale da definire un nuovo scenario “dopo la DaD” (con incrementi variabili fra il 15% e il 42% del campione, secondo i diversi item, per quanto riguarda gli usi funzionali all'attività didattica), rispetto a quello descritto da indagini che risalgono al periodo immediatamente precedente la crisi (OECD, 2020, su dati PISA 2018; AGCOM, 2019, su dati MIUR a.s 2016-17). Dal punto di vista della qualità del cambiamento, la crisi ha messo in luce i limiti entro i quali le scuole e gli insegnanti possiedono oggi i riferimenti teorici e i metodi adatti a progettare, regolare, moderare e valutare la didattica a distanza, in modalità sincrona e asincrona (Means et al., 2014; Clark, Mayer, 2016; Rivoltella, 2021), ma ha anche dato luogo ad apprendimenti professionali che possono favorire ulteriori cambiamenti oltre l'emergenza e la distanza.

Riferimenti bibliografici

- Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni – AGCOM (2019). *Educare digitale. Lo stato di sviluppo della scuola digitale. Un sistema complesso ed integrato di risorse digitali abilitanti*. <https://www.agcom.it/documents/10179/14037496/Studio-Ricerca+28-02-2019/af1e36a5-e866-4027-ab30-5670803a60c2?version=1.0>.
- Batini, F., Barbisoni, G., Pera, E., Toti, G., Sposetti, P., Szpunar, G., Gabrielli, S., Stanzione, I., Dalledonne Vandini, C., Montefusco, C., Santonicola, M., Vegliante, L. Morini, A.L., & Scipione, L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza du-

- rante l'emergenza Covid-19. *Ricerca-Azione*, 12(2), 47-73. DOI: 10.32076/RA12211
- Batini, F., Sposetti, P., & Szpunar, G. (2021). La parola alle e agli insegnanti. Prima analisi di categorie e sottocategorie delle risposte qualitative al questionario SIRD. In SIRD, *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 100-159). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bellacicco R., Ianes, D., & Parisi, T. (2022). Challenges and Opportunities of the COVID 19 Lockdown on the ItalianSchool System: Teachers' Perceptions of Distance Teaching for Students with Disabilities. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 319-336 | <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2022-25>
- Bocconi, S., Earp, J., & Panesi S. (2018). *DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti*. Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR). DOI: <https://doi.org/10.17471/54008> - European Commission, Joint Research Centre, Redecker, C., *European framework for the digital competence of educators : DigCompEdu*, Punie, Y.(editor), Publications Office, 2017, <https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770>.
- Burgess, S. (2020). *How should we help the Covid19 cohorts make up the learning loss from lockdown?*, VoxEU.org.
- Calvani, A. (2013). L'innovazione tecnologica nella scuola: come perseguire un'innovazione tecnologica sostenibile ed efficace. *LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, n. 2, pp. 567-584 DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/LEA-1824-484x-14592>.
- Calvani, A. (2020). Trasformare la scuola secondaria superiore in ottica «blended». Quale strada percorrere? *Nuova Secondaria Ricerche*, 2, 36-55.
- Capperucci, D. (2020). Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(2), 13-22. DOI: 10.13128/ssf-12309
- Cardarello, R., & Vannini, I. (2021). La scuola in Emilia-Romagna al tempo della DAD. *Il Mulino*. URL: <https://www.rivistailmulino.it/a/la-scuola-in-emilia-romagna-al-tempo-della-dad>
- Ciani, A., Ricci, A., & Vannini, I. (2021). Mastery in distance learning, effectiveness and equity. The point of view of teachers in the SIRD survey in Emilia-Romagna. *Italian Journal Of Educational Research*, 122-137. <https://doi.org/10.7346/sird-1S2021-p122>
- Ciccarelli, B. (2021). *Didattica a Distanza ed emergenza Coronavirus*. Corso di laurea magistrale in Scienze Pedagogiche, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. Relatore: prof.ssa Roberta Cardarello. Correlatore: dott. Andrea Zini. A.A. 2020-2021.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. John Wiley & Sons.
- Castellana, G., & Rossi, L. (2021). Distance learning as seen by teachers, pupils and families: a self-evaluation process in an elementary school . *Italian Journal Of Educational Research*, 203-222. <https://doi.org/10.7346/sird-1S2021-p203>

- Dalledonne Vandini, C. & Scipione, L. (2021). Commenti e riflessioni sulla DAD nel questionario SIRD: studio esplorativo dei dati dell'Emilia Romagna. In AA.VV. (Eds.), *Ricerca e Didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione* (pp. 71-85). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Di Donato, D., & De Santis, C. (2021). Il cambiamento delle pratiche didattiche dei docenti italiani durante il lockdown. Percezioni dell'efficacia nell'uso delle tecnologie didattiche digitali e collaborazione con i colleghi. *RicercaAzione*, 13, 1, 213-233, DOI: 10.32076/RA13103
- Gleason, B., & Heath, M. K. (2021). Injustice embedded in Google Classroom and Google Meet: A techno-ethical audit of remote educational technologies. *Italian Journal of Educational Technology*, 29(2), 26-41. doi: 10.17471/2499-4324/1209
- Girelli, C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. Primi esiti della ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM). *RicercaAzione*, 12(1), 203-208.
- Hanushek, E. & L. Woessmann (2020). The Economics Impacts of Learning Losses. *Education Working Papers*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/21908d74-e>.
- Hargittai, E. & Hsieh, Y.P. (2013). Digital Inequality. In William H. Dutton (ed.), *Oxford Handbook of Internet Studies* (pp. 129-150). Oxford University Press.
- Hillman T., Bergviken Rensfeldt A., & Ivarsson, J. (2020). Brave new platforms: a possible platform future for highly decentralised schooling. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 7-16. DOI: 10.1080/17439884.2020.1683748.
- INDIRE (2020a). Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report preliminare. 20 luglio 2020. <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf> (consultato il 22 novembre 2021).
- INDIRE (2020b). Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report integrativo. Dicembre 2020. https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020_con-grafici-1.pdf (consultato il 22 novembre 2021).
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Life-wide Learning*, 17, 36.
- Lucisano, P., De Luca, A. M., Zanazzi, S. (2021). Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19, in SIRD, cit.: 13-51.
- Martini, B. (2017). Insegnare e apprendere al digitale. Basi psicopedagogiche per la mediazione didattica, *Pedagogia più Didattica*, 3, 1.
- Means B., Bakia M., & Murphy R. (2014). *Learning online, what research tell us about whether, when and how*, Routledge. New York.
- Nigris, E., Passalacqua, F., & Balconi, B. (2020). Descrizione e apprendimenti professionali dell'esperienza scolastica a distanza. Il punto di vista degli insegnanti. *RicercaAzione*, 12(2), 73-9, DOI: 10.32076/RA12209

- OECD (2020). L'apprendimento a distanza quando le scuole sono chiuse: in che misura gli studenti e le scuole sono preparati? Spunti dall'indagine PISA. Trad. it. a cura di INVALSI, <https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/covid-19.pdf>.
- OECD-Education International (2021), *Principles for an Effective and Equitable Educational Recovery*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2021). *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/201d8e84-en>.
- Pagani, V., & Passalacqua, F. (2020). Da un giorno all'altro abbiamo dovuto cambiare lavoro. L'esperienza della scuola a distanza dalla voce degli insegnanti. *RicercaAzione*, 12, 2, 101-116.
- Pasta, S., Marangi, M., & Rivoltella, P. C. (2021). *Digital Educational Poverty: A Survey and Some Questions about the Detection of a New Construct*, in Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education", vol. 1, Citizenship, Work and The Global Age, Rome: Associazione "Per Scuola Democratica", pp. 697-709.
- Rivoltella, P. C. (ed.) (2021). *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Save the Children (2020). L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa, https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf
- Save the Children (2021). Riscriviamo il futuro. Una rilevazione sulla povertà educativa digitale. https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-una-rilevazione-sulla-poverta-educativa-digitale_0.pdf
- School Education Gateway (2020). Sondaggio sull'apprendimento online e a distanza: risultati. <https://www.schooleducationgateway.eu/it/pub/viewpoints/surveys/survey-on-online-teaching>
- SIREM (2020). *La SIREM per la didattica a distanza ai tempi del COVID-19*. <https://www.sirem.org/la-sirem-per-la-didattica-a-distanza-ai-tempi-del-covid-19/>
- Società Italiana di Ricerca Didattica – SIRD. (2021). *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali*, Lecce: Pensa Multimedia.
- UNESCO (2020). *COVID-19 Educational Disruption and Response*, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media, Technology*, 45(2), 107-114.
- Zecca, L., & Cotza, V. (2020). Distance relationships and educational fragilities: A Student Voice research in digital third spaces. *Research on Education and Media*, 12, 1, 34-41.

XII.

Sulle possibilità di trasformare le conoscenze digitale dei bambini in alfabetizzazione mediatica - Deliberazioni didattiche basate su uno studio qualitativo nelle scuole primarie dell'Alto Adige

On opportunities for transforming children's technical Media skills into reflexive media literacy - Didactic Deliberations Based On A Qualitative Study in South Tyrolean Primary Schools

Susanne Schumacher – *Libera Università di Bolzano*

Abstract

To give young students a bright start to a prosperous educational biography, every teacher should arrange suitable didactic offerings that are connected with the learners' individual knowledge and experiences from everyday life. Hence, fostering media knowledge and digital competencies for its reflected consumption ought to be an interdisciplinary objective of all lessons. As part of a documentary classroom research, access to the media cultural context of six- to nine-year-old children is initiated through freehand drawings and subsequent verbal specification of their media experiences. The youngsters' verbal descriptions clarify their subjective attribution of implications and reveals orientation patterns. Thus, the data-based evaluation provides insight into the media experiential spaces of students and lighten their specific media competence. Amidst these results, didactic considerations are developed picking up the students' habitual media use and constructively reflect on it by providing implication for teaching-learning situations.

Per dare ai giovani un inizio brillante di una prospera biografia educativa, ogni insegnante dovrebbe proporre offerte didattiche adeguate, collegate alle conoscenze e alle esperienze individuali degli studenti nella vita quotidiana. Pertanto, promuovere la conoscenza dei media e le competenze digitali per il loro consumo riflessivo dovrebbe essere un obiettivo fondamentale delle lezioni. Nell'ambito di una ricerca documentaria in classe, l'accesso al contesto culturale mediale di sei-nove anni studenti della scuola primaria viene avviato attraverso disegni a mano libera e la successiva

descrizione verbale delle loro esperienze medialì. La descrizione letterale degli studenti chiarisce l'attribuzione soggettiva delle implicazioni e rivela i modelli di orientamento. In questo modo, la valutazione basata sui dati fornisce una visione degli spazi esperienziali medialì e ne illumina la competenza mediale specifica. Dall' questi risultati, verrà sviluppate considerazioni didattiche che riprendono l'uso abituale dei media da parte degli studenti e le riflettono in modo costruttivo su attraverso situazioni di insegnamento-apprendimento prospettiche.

Keywords: media literacy, digital skills, orientation patterns, documentary classroom research

Parole chiave: alfabetizzazione mediatica, conoscenze digitali, modelli di orientamento, ricerca documentaria in classe

Abstract

1. Introduction

The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF, 2008) identifies «critical analysis, evaluation and synthesis of new and complex ideas» as a key competence for any educational biography. Outside the European Economic Area, this educational goal is better known as 21st Century Skills (p21). The education policy administrative units take up these catchwords and mandate its application in the educational system. In South Tyrol, this task is anchored in the controlling instruments of the regional government, such as the framework directive for the autonomous German-speaking primary schools.

“Primary school promotes the acquisition of cultural techniques and the further development of different forms of expression through a holistic approach and interdisciplinary teaching. It creates the framework conditions for engaging with different areas of learning in order to expand basic competences and to open up the world. Through subject-specific and interdisciplinary teaching, the secondary school pursues the expansion and deepening of knowledge, skills, abilities and attitudes, independent and critical engagement with oneself, fellow human beings and the world” (German Directorate, 2009, p. 17).

Furthermore, from the perspective of educational science the implementation of the 21st century skills or the EQF should be endorsed by scientific arguments and be guided by pedagogical lines of reasoning as well. In 2015, the Joint Research Centre¹ (2015) conducted a qualitative study aiming at exploring young children and their families' experiences with digital technologies such as smartphones, tablets, and computers. One of the key findings highlight that in Belgium, Czech Republic, Finland, Germany, Italy, and UK children are daily in contact with digital tools. While surfing the internet or watching videos, children and teen aged are subliminally confronted with attitudes, views, and truths. In doing so, they get in touch with search engines and its algorithms that play an increasing role in opinion formation. If «the hit list and each individual hit [...] generates itself an evaluative statement in response to a user query» (see Hartl, 2016) one is only spinning around his own axis. The speed, quantity and accessibility of information have created a perfect terrain for disinformation and fake news to influence people of all ages and their decision making as well. From a scientific perspective, the development of critical thinking (CT) is a necessarily prerequisite for the capability of determining the cognitive value of information (see Rivoltella, 2012; Gross, Schumacher, 2019). To facilitate learners reaching this level it is coherent to foster and support them in reflection on certain topics, self awareness and the processing of learning or rather CT in an age appropriate manner (cf. Ennis, 1989, Buckingham, 2009).

The results of the study presented here pick up the current debate on digital media and can contribute in a meaningful way the 2020-2023 programme measures of the South Tyrolean Pedagogical Department of school governance, regarding «Learning with and about digital media» and «Developing media concepts and integrating them didactically» (German Directorate, 2020).

2. Documentary classroom research: scientific discourse and methodology

Children create their own media culture by interpreting, reproducing, and negotiating all culturally mediated forms and rules. Therefore, the respective media cultural context could be clarified by means of freehand drawings. On the one hand, the drawing serves as an introduction to the topic;

1 JRC is the European Commission's science and knowledge service.

on the other hand, it can provide a first insight into the social media imprint by assigning media and users at home. The drawing primarily serves to specify the media experiences of the 7 to 11-year-olds. The use of narrative interviews or group discussions in combination with collages or drawings has proven to be significant (Neuß, 2001), as they provide access to the children's subjectively perceived media reality. In most cases, the linguistic description given by the child clarifies the subjective understanding of meaning and reveals orientation patterns that can be reconstructed by applying the documentary method. The evaluation of the text data from the transcription of the interviews is then carried out in a multi-staged process (Bohnsack, 2003, S. 134-155). Additional information is recorded in a postscript. This includes information, e.g., observations and statements during the drawing action, special features within the interview situation, the child's facial expressions as well as his gestural cues in the picture related interview, e.g., the child points to certain elements with his finger while explaining.

Two central gatekeepers, head of the regional school directorate and an expert for digital media in the department for subject didactics in the German education directorate, promote access to the research field and to the sample as well. Following the basic principle of contrasting (urban and rural school, the primary school in Velturmo (rural area) in the district of Klausen II and the Goethe School in the district of Bolzano (urban area) were named and contacted in December 2021.

The respective principles, selected for their part the classes, considering the structural differences and after consulting the teachers (see Tab. 1). The interviews were video recorded with both the consent of the parents and the pupils. Before conducting each interview in spring 2022, the children repeated their agreement. Only recorded interviews were included in the evaluation.

	male students	female students	no parental consent
Velturmo (Vo) N 29			
class 3A	8	10	2
class 3B	9	2	3
Bolzano (Bz) N 57			
class 5A	4	5	3
class 5B	8	10	3
class 4R	7	4	4
class 5R	10	9	2

Tab. 1. Sample

Aim of formulating interpretation within data analysis is to obtain an overview of the communicated topics addressed in the interviews statements. The reflective interpretation serves in a next step to elaborate orientation patterns divided into conjunctive and communicative knowledge (Asbrand, Martens, 2018, p. 54f.). Finally, the results are classified amidst media competence dimensions (see Tab. 2, 3) according to Baacke (1973).

Media Criticique

- The analytical sub-dimension means having a background knowledge that does not accept media developments across the board but applies them «discriminatingly» to be able to use one's own media competence appropriately.
- The reflexive sub-dimension aims at the idea that every person must be able to relate and apply their analytical and other knowledge to themselves and their personal actions.
- Analytical and reflexive ability comprise, as a third sub-dimension, ethical concern, which aligns and defines analytical thinking and reflexive reference as socially responsible.

Media use

- There is a receptive-applicative sub-dimension. Today, not only reading texts but also watching films requires receptive competence.
- In addition, there is the area of prompting as an interactive action, such as publishing photographs or self-produced videos in open or closed user groups.

Media knowledge

- The informative sub-dimension comprises classical knowledge. In the present context of the study, the focus is on the question of which application programmes are of effective use for personal purposes.
- The instrumental-qualificational sub-dimension means, in addition, the ability to operate the new devices but also the software.

Media design

- Aims at the innovative change or further development of the media system within the applied logic.
- The creative emphasis on aesthetic variants of design and thematisation within private and public communication culture.

3. Results

Throughout transcription, letters and numbers replaced children's names. By means of a software for data and text analysis, the statements were assigned considering the underlying orientation patterns as well as the four dimensions of media competences.

Sequences to be interpreted from the interviews with classes of the primary school in Velturno.	Phrasing interpretation. Summarising topics or subjects	Reflective interpretation. Identifying the underlying orientation patterns and dimension of media competences.
Collectable cards are so much fun and because you can do something during the school breaks [GH010005, 5].	Benefit of the activity with paper-based media	Here the interactions carried out during school breaks are described (conjunctive knowledge). Regarding bartering, students practise principles of prompting in their media use.
Because you learn a lot. An excavator fell over at 00:00. [GH010022, 10]	Benefit regarding information content	The description of typical regional news content can be assigned to conjunctive knowledge. What is recognisable here is a receptive-applicative use of media through the perception and reproduction of specific features of a short news item.
How do you know you are a good player? Because I always stay alive. [GH010021, 16-22]	Positive self-awareness	The student knows the rules of the game and has developed expert-level skills during media use (subjunctive knowledge)
Because you become addicted. Kids in China can't walk backwards because they play so much video. And yes, that's why I don't like it. [GH010014, 10]	(Side) effects of media consumption	At this point, it can be assumed that nine-year-olds cannot recognise the signs of gambling addiction themselves and that the diagnosis has been communicated to them. Regardless of the truth regarding the motor skills and abilities of Chinese children, this effect of intensive media use is criticised.
It's mostly about cutting grassland. By the way, the cows never die in the farming simulator. You earn money with them. [GH010022, 21]	Game strategies in simulation games: farming 19	Family members communicated the basic farming information. The student applies his knowledge in the farming simulator (media use) in a situationally appropriate way (subjunctive knowledge)

Tab. 2. Reconstruction of orientation patterns and media competences (Vo)

At the time of the survey, students of the third class in the Velturno primary school do not show any activities in the field of media creation in their private media use and only slightly media-critical considerations (see Ferri, 2011).

Sequences to be interpreted from the interviews with classes of the primary school in Bolzano	Phrasing interpretation. Summarising topics or subjects	Reflective interpretation. Identifying the underlying orientation patterns and dimension of media competences.
I designed a manga video and that went viral [GH010054, 11] Age	appropriateness of other users' posts	Applying technical terms posts and going viral in language use represents conjunctive knowledge. Receptive media use and creative media design by offering media content in a prompting manner.
Not because presentations are difficult, because ... I don't really know. The critique from the others, maybe, I'm not afraid. But I don't like it that much either. [GH010077, 4]	Elaboration of presentations and is performance	Through the metacognitive relativisation of one's own instrumental media competences, the subjunctive knowledge of the interviewee becomes apparent here.
WhatsApp is also quite important. But many people also say that SMS is better. Because WhatsApp looks up the messages, you send. But I still use WhatsApp because there are contracts where you can send as many SMS as you want. But there are also contracts where it costs money [GH010052, 16]	Significance of use in everyday life	The phrase Many people say indicates communicatively acquired knowledge. Although it is assumed that the mentioned communication provider can read the contents of the messages, it is still used for monetary reasons. This behaviour points to the analytically reflexive dimension of media critique.
I heard that children died. And there are challenges like that and once they set fire to toilets in schools, so I don't like it. [GH010047, 10] Then I wrote <i>freefire</i> . It's such a terrible game. My cousin jumped out the window because he lost.» [GH 010050, 11].	Limits of media use	I have heard that refers to communicated knowledge and a source of information whose trustworthiness does not seem questionable. In the analytical self-reference to the facts and the resulting moral concern, media critique competence is shown here.

<p>With Snapchat, you can add different friends and send them funny pictures. Because there are filters like that. And you can turn on your location. But only if you want, and with this location your friends can see where you are. [GH010052, 12-14].</p>	<p>Ways of using the application programme</p>	<p>Conjunctive knowledge is documented by using technical language: add. By sharing the location with specific people, students interactively use or create social-media environments.</p>
---	--	--

Tab. 3. Reconstruction of orientation patterns and media competence (Bz, part 1)

<p>Sequences to be interpreted from the interviews with classes of the primary school in Bolzano</p>	<p>Phrasing interpretation. Summarising topics or subjects</p>	<p>Reflective interpretation. Identifying the underlying orientation patterns and dimension of media competences.</p>
<p>I don't like always sitting like this and then reading and wasting time. Because I don't play Switch all day, but it's my favourite medium. [GH010037, 4]</p>	<p>Differentiation in media use</p>	<p>Reception competence in reading is perceived as a waste of time and is thus conjunctive knowledge with negative connotations. Reflecting on the anatomical posture in reading and playing leads to the same result: squatting. In contrast to reading, playing is associated with a cognitively demanding activity that is also intrinsically motivated.</p>
<p>I watch videos of tubers who have a lot of followers. And I also play Minecraft because there I can creatively construct a lot. [GH010070]</p>	<p>Positive Self-awareness</p>	<p>The student knows the rules of the game and has developed expert-level skills during media use (subjunctive knowledge)</p>
<p>Thank you for the detailed report. I'll be happy to collect the pictures if you let me. Hm, no, that's private [GH010054, 11]</p>	<p>Limits of media use</p>	<p>The labelling of the drawing made by one's own hand as something private suggests a communicatively mediated body of knowledge about copyright. Media critique is evident in the reflexive but eclectic application of rights. Elsewhere, the rapid dissemination of a media self-production is more significant.</p>

Tab. 4. Reconstruction of orientation patterns and media competence (Bz, part 2)

In the media use behaviour articulated by students at the Goethe Primary School in Bolzano, almost all media competences can be reconstructed in dimensions conceived by Baacke (1973).

4. Conclusion and implications for teaching

Findings from biological-psychological cognition research confirm that video games can lead to changes in brain structures and functions within a few days or weeks (Lindenberg, Basten, 2021, p. 215). For individuals with little gaming experience, positive effects can be demonstrated in information processing speed, spatial awareness, and attentional control (Bavelier, Green, 2019). Strategy and simulation games, for example, require concentrated engagement with complex issues over an extended period as well as the blocking out of irrelevant stimuli. In contrast, individuals with an individual disposition to an attentional dysfunction are found to have poorer cognitive performance in long-term memory or sentence comprehension, among other things, when there is parallel distractor information (Madore et al., 2020).

The «broader» processing of information resulting from a more bottom-up driven attention may be an advantage for the parallel processing of cognitively less demanding tasks in everyday life, such as chat communication in social media while watching a video clip. However, understanding complex issues and relating relevant representations in working memory (connecting to knowledge bases) requires focused attention that must be maintained over a longer period.

Regarding assessment tools for primary school grades Imperio et al. (2020, 13) conclude that dialogic teaching appears to play an important role in the development of CT skills and dispositions. When using shared critical thinking as a dialogue-based intervention method or real shared inquiry in the subject didactic teaching-learning context, the logical conclusions on the part of the students can be recognised and jointly questioned. The change of perspective from content-related truth content to orientation patterns enables a precise analysis of the habitualised media competence of students and provides an insight into the media experience spaces shared with parents (or guardians) as well as the individual handling of media.

On the part of the teachers, in turn, a difference in perception could emerge between the experiences in the course of practical exploration and present assumptions. In other words, the presuppositions and conditions necessarily assumed in the planning of the teaching situation may raise questions in critical (self-)reflection. Rivoltella (2012, p. 28) emphasises in this context:

[...] multiliteracy makes it possible not to have to find a specific space for Digital Literacy (and all the other literacies) within the curriculum. The option is a cross-curricular perspective according to which each teacher must be digitally literate and able to educate his/her students in this sense.

Successful learning is not based solely on the technical operation of digital media. It is much more important to be able to select digitally available information or to process the experiences made with digital media linguistically and to reflect on them together. Within the framework of an interdisciplinary project week as well as in subject-specific lessons, different questions can be dealt with in expert or interest groups.

Calvani et al. (2010, p. 12) recommend four focal points for the school problem or task setting within the framework of the conceptual model of *competenza digitale*:

- a multidimensionality in the school problem or task setting through the parallel integration of cognitive, relational, and social skills and abilities;
- a complexity: the different facets of which cannot be captured and assessed appropriately with individual tests. In Calvani's view, the acquisition of partial competencies remains too subliminal;
- an interrelatedness: one basic skill cannot therefore be separated from another with which it necessarily overlaps (e.g., reading, arithmetic, problem solving, reasoning and deductive skills, metacognition);
- a sensitivity to socio-cultural context: it makes no sense to think of a single model of digital literacy. Digitisation seen as always and everywhere valid, but to be rejected in relation to the different contexts of use. Contexts of use (basic education, vocational training, specialised training, lifelong learning).

References

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer
- Bavelier D. & Green C.S. (2019). Enhancing Attentional Control: Lessons from Action Video Games. *Neuron.*, 104(1), 147-163.
- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Leske + Budrich.
- Buckingham, D. (2009). The future of media literacy in the digital age: Some challenges for policy and practices. In P. Veniers (ed.), *EuroMeduc. Media lit-*

- eracy in Europe: Controversies, challenges, and perspectives (pp. 13-24). Bruxelles: Média Animation.
- Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*. Trento: Erickson.
- German Directorate (eds.) (2009). *Rahmenrichtlinien für die Grund- und Mittelschule in Südtirol*. Meran: Medus.
- German Directorate (eds.) (2020). *Arbeitsprogramm der Pädagogischen Abteilung 2020-2023*, http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/news.asp?news_action=4&news_article_id=645445
- Ennis, R. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10. <http://www.jstor.org/stable/1174885>
- EQF - Europäische Kommission (eds.) (2008). *Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture
- Ferri, P. (2011). *Nativi digitali*. Milano: Bruno Mondadori.
- Hartl, K. (2017). *Suchmaschinen, Algorithmen und Meinungsmacht*. Eine verfassungs- und einfachrechtliche Betrachtung. Wiesbaden: Springer
- Imperio, A., Kleine Staarman, J. & Basso, D. (2020). Relevance of the socio-cultural perspective in the discussion about critical thinking. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 15(1), 1-19. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9882>
- Lindenberg, K. & Basten, U. (2021). Entwicklung der Intelligenz im Zusammenhang mit der Nutzung digitaler Medien. In R. M. Holm-Hadulla, J. Funke, & M. Wink (eds.), *Intelligenz – Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*, 6 (pp. 219-254). Heidelberg: University Publishing
- Madore, K., Khazenzon, A., Backes, C., Jiang, J., Uncapher, M., Norcia, A. & Wagner, A. (2020). Memory failure predicted by attention lapsing and media multitasking. *Nature*, 587, 1-5.
- P21. (2019). *Framework for 21st Century Learning Definitions*. http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBfK.pdf.
- Publications Office of the European Union (2015). *Young Children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries*. DOI: 10.2788/00749
- Schumacher, S. & Gross, B. (2019). Digital media consumption and fake news as a challenge to lifelong learning. *Pedagogia Oggi*, 17(2), 230-241. DOI: 10.7346/PO-022019-15
- Neuß, N. (2001). Zeichnungen als Erhebungsinstrument der qualitativen Rezeptionsforschung. In A. Aufenanger, R. Schulz-Zander & D. Spanhel (eds.), *Jahrbuch Medienpädagogik I* (pp. 363-383). Opladen: Budrich.
- Rivoltella, P. C. (2012). Beyond Digital Natives: European Research on Media Education; Challenges of Technology and Pedagogical Issues. *Educational Technology*, 52(2), 25-29. <http://www.jstor.org/stable/44430024>

XIII.

Flessibilità cognitiva, adattabilità e nuove tecnologie*

Cognitive flexibility, adaptability and new technologies

Flavia Santoianni – *Università di Napoli Federico II*

Alessandro Ciasullo – *Università di Napoli Federico II*

Liliana Silva – *Università di Messina*

Abstract

La ricerca condotta mediante l'utilizzo della grounded theory affronta il rapporto tra flessibilità e adattabilità quali competenze necessarie per il 21° secolo. L'interesse verso la flessibilità cognitiva è motivato dal suo ruolo come competenza chiave per la formazione attuale in quanto regola l'adattabilità agli ambienti di apprendimento e consente di far fronte a problemi e situazioni non familiari. Il concetto di adattabilità è stato ripartito in tre aspetti, che riguardano la adattabilità cognitiva, comportamentale ed emozionale. In questo quadro interpretativo, i caratteri di innovazione, cambiamento e incertezza assumono un ruolo di primo piano nelle dinamiche formative. Flessibilità cognitiva e adattabilità sono concetti che si collegano con quelli di apprendimento metacognitivo e cooperativo. Affrontare la complessità della relazione soggetto biologico/soggetto post-umano la si può affrontare senza ricorrere a prospettive di rottura netta tra le due posizioni, così da porre le basi di una ibridazione umanizzante del rapporto digitale/umano. Se la definizione di un ambiente di apprendimento adattivo, da un punto di vista formativo, comprende l'idea che l'ambiente stesso consenta trasformazioni eterodirette, cioè non previste, da parte di chi ne fruisce, bisogna ammettere che l'adattamento sia

* L'*Introduzione* e la *Metodologia* sono da attribuire a Flavia Santoianni; i paragrafi *Flessibilità cognitiva*, *Adattabilità*, e *Nuove tecnologie* sono da attribuire ad Alessandro Ciasullo, che ha condotto anche la sperimentazione con gli studenti; il paragrafo *Apprendimento metacognitivo e cooperativo* è da attribuire a Liliana Silva.

anche un processo creativo e ideativo nel quale le soluzioni possono essere immaginate anche in assenza di uno stimolo diretto.

Research using grounded theory addresses the relationship between flexibility and adaptability among 21st-century competencies, along with creativity, critical thinking, self-regulation, and problem-solving skills. The interest in cognitive flexibility is motivated by its role as a key competence in current education as it regulates adaptability to learning environments and enables coping with unfamiliar problems and situations. The concept of adaptability has been broken down into three aspects, covering cognitive, behavioral, and emotional adaptability. Within this interpretative framework, the characteristics of innovation, change, and uncertainty takes a prominent role in learning dynamics. Cognitive flexibility and adaptability are concepts that connect with those of metacognitive and cooperative learning. The complexity of the biological subject/posthuman subject relationship can be addressed without resorting to perspectives of a clean break between the two positions, thus laying the foundations for a humanizing hybridization of the digital/human relationship. If the definition of an adaptive learning environment, from a formative point of view, includes the idea that the environment itself allows for heterodirected transformations on the part of the user, it must be admitted that adaptation is also a creative and ideational process in which solutions can be imagined even in the absence of a direct stimulus.

Parole chiave: Flessibilità cognitiva; Adattabilità; Metacognizione; Tecnologie Digitali

Keywords: Cognitive flexibility; Adaptability; Metacognition; Digital technologies

1. Introduzione

I concetti di flessibilità e di adattabilità sono le componenti di un *entancement* adattivo che ha accompagnato lo sviluppo della specie nel corso della sua evoluzione (Siegler, Adolph, Lemaire, 1996) e che oggi viene messo in luce come uno degli aspetti rilevanti del comportamento adattivo in diversi contesti, da quello aziendale (Dall'Amico, Verona, 2016) a quello educativo (EU, 2007, 2018, 2019).

In ambito educativo flessibilità e adattabilità sono considerate *soft skills*, competenze chiave per l'educazione del 21° secolo e rappresentano un nodo teorico significativo per l'evoluzione adattiva degli individui non solo nel

loro passato filogenetico, ma anche nel loro futuro come specie e quindi per l'educazione del futuro (Santoianni, Ciasullo, 2017).

L'educazione contemporanea, in questo futuro, va ripensata per supportare i processi di auto-organizzazione e per incentivare il potenziale creativo personale, anche in considerazione del fenomeno della resistenza al cambiamento (Santoianni, 2014) che si oppone ai processi adattivi e rallenta l'integrazione e l'inclusione degli individui nei contesti di insegnamento e di apprendimento.

Flessibilità e adattabilità fanno parte delle competenze del 21° secolo, insieme alla creatività, al pensiero critico, alle capacità di autoregolarsi e di risolvere problemi (Consiglio Nazionale delle Ricerche, 2012). Recentemente, queste competenze sono state avvicinate anche alle idee di interazione e di partecipazione, con uno sguardo sempre sia individuale sia collettivo (Dede, Grotzer, Kamarainen, Metcalf, 2017; Vincent-Layton, 2019).

Inoltre, le competenze del 21° secolo sono considerate oggi in relazione con l'alfabetizzazione digitale e con le competenze che riguardano la gestione delle informazioni, anche tecnica, la comunicazione e la collaborazione nella sfera del digitale (Santoianni, Ciasullo, in corso di pubblicazione).

2. Flessibilità cognitiva

La ricerca nelle scienze bioeducative studia il potenziale auto-organizzativo esplicito e implicito (Santoianni, 2014) della specie umana come matrice evolutiva originaria dello sviluppo integrato di natura e cultura (Frauenfelder, 1983, 2001). L'interesse verso la soft skill flessibilità cognitiva è motivato dal suo ruolo come competenza chiave per la formazione attuale in quanto regola l'adattabilità agli ambienti di apprendimento e consente di far fronte a problemi e situazioni non familiari.

Il concetto di flessibilità si radica nell'idea di Guilford di pensiero divergente e delle sue funzioni di base (Guilford, 1967; Frauenfelder, 1986) garantite, da un punto di vista biologico, dalla plasticità cerebrale, la relazione quantitativa e qualitativa con la quale il cervello interagisce con l'ambiente (Brauth, Hall, Dooling, 1991). Il rapporto tra apprendimento e sviluppo è modulato dalla plasticità e quindi modificato dall'esperienza; produce così soluzioni personalizzate e flessibili agli stimoli ambientali lungo il corso della vita individuale (Breuer, 1999).

La flessibilità cognitiva si intreccia con caratteristiche individuali e fattori contestuali. È stata infatti recentemente considerata (Barak, Levenberg, 2016) anche come una competenza sociale, che apre le menti verso una

pluralità di opinioni alternative, bilancia la diversità dei punti di vista e negozia tra loro, influenza il comportamento collettivo per migliorare i processi di collaborazione e di co-costruzione della conoscenza. La flessibilità cognitiva è una soft skill che riguarda i comportamenti cognitivi e le loro applicazioni contestuali, emergendo così quale risultato di processi interagenti che coinvolgono gli apprendimenti, le conoscenze e le esperienze.

L'ipotesi tridimensionale di Barak e Levenberg (2016) vede la flessibilità cognitiva sia come capacità di adattarsi al cambiamento nelle situazioni di apprendimento, sia come apertura mentale alle idee degli altri, sia come accettazione delle nuove tecnologie. Le tecnologie avanzate dell'informazione e della comunicazione interagiscono nell'innovazione di modalità di insegnamento e di apprendimento (Santoianni, 2020, 2021a, 2021b, 2021c) per potenziare la flessibilità cognitiva.

3. Adattabilità

La flessibilità cognitiva è strettamente legata al concetto di adattabilità, una soft skill di base per gli studenti e per i docenti. Gli studenti si trovano a fronteggiare continuamente ambienti di apprendimento in costante cambiamento, insieme a sempre nuovi metodi di insegnamento e strumenti educativi che evolvono con le nuove tecnologie.

Per gli insegnanti, l'adattabilità può avere molti significati. I docenti si adattano alle diverse esigenze dinamiche degli studenti, cercando di seguire il loro ritmo di apprendimento; si adattano alle situazioni impreviste, spesso problematiche; interagiscono con i colleghi in modo adattivo, così come si trovano a interagire con i nuovi studenti, che richiedono ascolto e attenzione; devono essere pronti a riprogrammare il proprio insegnamento se necessario e ad aggiornarlo (Collie, Martin, 2016).

In letteratura, i concetti di adattabilità e flessibilità per gli insegnanti sono stati studiati da molteplici punti di vista (Bransford, Derry, Berliner, Hammerness, Beckett, 2005; Mansfield, Beltman, Price, McConney, 2012; Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss, Hachfeld, 2013): nelle pratiche educative, per venire incontro alle diversità di sviluppo, cognitive, culturali e socio-emozionali degli studenti (Corno, 2008) o per rispondere di volta in volta alle loro necessità e interessi (Parsons, Williams, Burrowbridge, Mauk, 2012) attraverso processi di *scaffolding* o prestando maggiore attenzione a chi ne ha più bisogno.

Il concetto di adattabilità è stato ripartito in tre aspetti, che riguardano la adattabilità cognitiva, comportamentale ed emozionale (Martin, Nejad, Colmar, Liem, 2012). In questo quadro interpretativo, i caratteri di inno-

vazione, cambiamento e incertezza assumono un ruolo di primo piano nelle dinamiche formative, in quanto sollecitano l'attivazione della sfera cognitiva, emotiva e comportamentale, generando comportamenti adattivi.

Un punto chiave di questi processi può essere rappresentato dall'innovazione nel comportamento docente (Thurlings, Evers, Vermeulen, 2015). Insa nel ruolo insegnante c'è infatti la tensione a migliorarlo attraverso nuove idee che possono essere sviluppate, applicate e promosse nella classe per un continuo avanzamento dell'insegnamento stesso. Il concetto di innovazione si lega a quello di adattabilità in quanto entrambi implicano la modifica e la trasformazione di pensieri, comportamenti e azioni (Collie, Martin, 2016).

4. Apprendimento metacognitivo e cooperativo

Flessibilità cognitiva e adattabilità sono concetti che si collegano con quelli di apprendimento metacognitivo e cooperativo. La metacognizione non è intesa esclusivamente come insieme delle conoscenze che un individuo possiede dei propri processi cognitivi (Flavell, 1979), ma come capacità di regolarne il funzionamento (Gombert, 1990) non solo dei propri stili d'apprendimento, ma anche di stili di vita inclusivi (La Marca & Cappuccio, 2020; Cornoldi, 1999).

Tale approccio richiede capacità di rappresentazione mentale (Reeve & Brown, 1985) e interventi di autovalutazione anche complessi (Panadero, 2017), concessi anche grazie alla manipolazione di dati provenienti da più canali, la motivazione come variabile dinamica sulla sequenza temporale di un'attività che permetta di tracciare meglio il monitoraggio e il controllo dei propri processi cognitivi anche da parte di studenti con difficoltà di apprendimento (Silva e Viganò, in corso di pubblicazione). Agli studenti è permesso di sperimentare «ciò che funziona», maturando la possibilità di facilitare il processo di autoregolazione del proprio apprendimento in maniera sempre più autonoma (Winne, 2017) e che favorisca l'autoregolazione come uso adattativo di abilità in differenti contesti e generata dai processi di osservazione, imitazione e auto-controllo (Silva e Viganò, in corso di pubblicazione).

La valutazione e i suoi processi possono essere interpretati quindi come strumenti di facilitazione metacognitiva, in particolare per mezzo dell'autovalutazione (Black et al., 2003), che consente di rendere lo studente protagonista del proprio apprendimento.

L'utilizzo delle tecnologie apre numerose possibilità di approccio da parte degli studenti ai processi metacognitivi: si pensi all'utilizzo di attività

anche ludiche, dove la tecnologia supporta attraverso processi di *gamification* la motivazione e quindi la migliore riflessività da parte degli studenti (Soriani et al., 2022; Maffia e Silva, 2022).

I processi metacognitivi si allargano quindi anche alla sfera dell'apprendimento cooperativo, ovvero un modello di apprendimento che permette ai membri di piccoli gruppi di migliorare le proprie competenze e quelle degli altri membri, adattando quindi quanto appreso individualmente al servizio del miglioramento collettivo; insieme alle relazioni significative e al benessere psicologico sono elementi che caratterizzano la sua efficacia (Johnson e Johnson, 2015). È tuttavia importante un'esplicitazione di alcuni indicatori che definiscono questo approccio, ovvero l'adozione di attività generali e ripetitive progressive volte a strutturare in forma cooperativa ogni lezione, dove l'approccio cooperativo sia adottato tra il 60 e l'80% delle lezioni, attraverso una descrizione accurata di quanto si sta facendo e permettendo l'utilizzo della cooperazione in altri campi. Non tutti i gruppi sono cooperativi: lo sono quando l'apprendimento di tutti i membri stimola e motiva gli studenti, i quali si sentono responsabili dell'apprendimento dei singoli membri che insieme lavorano e producano anche attraverso le abilità sociali che possono facilitare il raggiungimento degli obiettivi raggiunti e della loro verifica (Johnson e Johnson, 2015). Anche in questo caso, l'approccio ludico e tecnologico supporta tale stile di apprendimento: si pensi a un gioco da tavolo finalizzato al raggiungimento condiviso di un obiettivo, all'utilizzo di piattaforme social per favorire la partecipazione e socializzazione dei risultati dei membri del gruppo, a giochi di ruolo dove la componente immersiva richiede capacità di supportare il miglioramento di ogni membro del gruppo, attraverso l'adozione di soft skills quali la flessibilità e l'adattabilità.

5. Nuove tecnologie

Il comportamento innovativo dei docenti si lega al rapido cambiamento nelle tecnologie, che richiedono continui ri-orientamenti (Thurlings, Evers, Vermeulen, 2015). L'apprendimento potenziato dalle tecnologie deve essere infatti supportato da modelli di insegnamento e di apprendimento sperimentali, la cui caratteristica costitutiva è quella di comprendere e sostenere il cambiamento.

Gli ambienti e gli strumenti tecnologici digitali tendono a evidenziare una doppia possibilità che agisce da sfondo ai processi di apprendimento.

La prima supporta elementi di traduzione, intermediazione/disintermediazione e di supporto ai processi di apprendimento agevolando e incentivando i processi formativi mediati dal digitale; l'altra contraddistingue

il digitale come elemento con una propria normatività semantica, propri linguaggi, peculiari architetture tecnologiche, che gli conferiscono una natura ontologica autonoma.

Così la cosiddetta “rivoluzione documediale” (Paini, Ferraris, 2018), frutto della relazione tra crescenti processi di produzione documentale e la diffusione pervasiva della medialità e della tecnologia, che Steinhart in un saggio dal titolo “Digital Metaphysics” (1998) definisce come l’emergere di una gerarchia ordinata di livelli di oggetti, comporta che l’atto formativo mediato dal digitale si muova su due livelli: lavorare per mezzo del digitale e/o lavorare per fare il digitale.

Ciò comporta che non si possa parlare di “competenza digitale” come insieme di capacità dal significato univoco. Anche la programmazione digitale mediata da sistemi software visuali VPL (Visual Programming Language), non può da sola considerarsi come la realizzazione di quella normatività semantica di cui si è parlato precedentemente.

La crescente tensione tra l’umano, il post-umano o la cosiddetta dimensione post-biologica – in cui la corporeità secondo alcuni non delimita più la dimensione soggettiva – appare molto lontana dalle possibilità che effettivamente il digitale può offrire oggi. In realtà si tratta di porre in relazione una “tradizione umanistica liberale” a quella definita del “postumanesimo” senza agire su antitesi fermamente contrapposte e illogiche (Hayles, 2010).

La complessità della relazione soggetto biologico/soggetto postumano la si può affrontare senza ricorrere a prospettive di rottura netta tra le due posizioni, per porre così le basi di una ibridazione umanizzante del rapporto digitale/umano. Per fare questo Hayles (2010) ci dice che sarebbe necessario distinguere la ‘materialità’ dalla ‘fisicità’. La prima è una proprietà emergente che si determina a partire dall’interazione dinamica di caratteristiche fisiche e strategie significative; tra realtà fisica e intenzioni soggettive entro ciò che definisce i significati umani. La seconda realizza gli aspetti corporei degli individui.

In entrambi i casi si tratta di rompere uno schema di contrapposizione Umano/Universo Computazionale, provando a non rinchiudere tutti i significati possibili dentro un antropomorfismo del digitale (Hayles, 2010).

Ulteriore elemento da considerare nella costruzione di un rapporto sostenibile tra reale e digitale è il superamento di una frammentazione granulare del lavoro e della realtà, così come avviene nel mondo digitale (Gallagher, 2019).

Afferma Gallagher (2019) che l’istruzione, con l’introduzione del digitale, si è allineata a una logica di disgregazione dell’unità dei processi educativi in favore di un’atomizzazione, questo rende le esperienze forma-

tive da una parte più compiute perché orientate a obiettivi raggiungibili, dall'altra di fatto meno complete e dunque meno complessive.

Questa tendenza la si può contrastare costruendo percorsi di educazione critica in grado di dare completezza e visione d'insieme a elementi di fatto disgregati (Gallagher, 2019).

In 'Learning to Save the Future', Means (2018) afferma che il futuro dell'umanità è legato a due aspetti sostanziali, educazione e innovazione tecnologica: entrambe appaiono vincolate a principi di performance prodotte da una visione capitalistica dei processi educativi.

Si tratta dunque di pensare al digitale non come fine, né come a un sistema che spinge a decontestualizzare le competenze tecniche in favore della risoluzione rapida di alcune questioni (Means, 2018), ma come elemento di allargamento e sostegno alla soggettività che si trasforma. Educazione e tecnologia intese come cruciali per lo sviluppo delle potenzialità umane in ordine a forme di "intellettualità di massa e modi di cooperazione" (Means, 2018, p. 8).

6. Metodologia

Partecipanti

La ricerca è stata svolta con un campione volontario di 63 studenti che hanno frequentato il percorso formativo 24 crediti 2022 per diventare insegnanti.

Analisi dei risultati

Per quanto riguarda le domande a risposta aperta, che sono state analizzate con la metodologia della Grounded Theory (Glaser, Strauss, 1967; Strauss, Corbin, 1990; Tarozzi, 2008; Corbin, Strauss, 2015), i risultati mostrano che:

Nella domanda 1, *Nel mezzo di una lezione, un corso, un'intervista, un convegno, il tuo computer su cui avevi caricato le slide di presentazione ti abbandona spegnendosi, che fai?*, il 98% del campione mostra adattamento e intraprendenza scegliendo di andare avanti con la presentazione in modo indipendente dalle tecnologie, oppure cercando una soluzione di natura tecnologica o, in modo generale, una soluzione per risolvere la situazione. Il 21% del campione mostra capacità previsionale e pensiero ipotetico, in quanto il problema non lo ha trovato impreparato, ma si era premunito con alcune soluzioni. Solo l'8% del campione mostra sentimenti negativi come ansia, rabbia e agitazione.

Nella domanda 2, *Potresti descrivere brevemente una situazione in cui sei stato capace di adottare una soluzione innovativa?*, il 67% del campione risponde SI e il 33% del campione risponde NO.

Nella domanda 3, *Cosa pensi della flessibilità offerta dalle nuove tecnologie circa l'organizzazione della didattica?*, l'89% del campione pensa che le nuove tecnologie siano oggettivamente vantaggiose, mentre il 17% del campione ne vede i vantaggi ma auspica cautela nell'utilizzo e l'11% del campione non crede che le nuove tecnologie possano sostituire la didattica. Solo il 3% del campione prova spavento nei confronti delle tecnologie o le sente estranee.

Discussione

I risultati della prima domanda mostrano come il 98% del campione si senta in grado di sviluppare in modo flessibile una soluzione alla situazione problematica posta dal contesto, facendo riferimento sia a soluzioni specifiche, sia a soluzioni generiche, cioè alla capacità di risolvere, in linea generale, una problematica complessa posta dall'ambiente. Non tutte le risposte infatti fanno riferimento in particolare a “come” verrà risolta la situazione problematica; viene soltanto affermata con sicurezza la possibilità di trovare una soluzione.

Una analoga certezza viene riscontrata nel 21% del campione, che afferma che neanche per ipotesi si sarebbe potuto trovare in una situazione di difficoltà, in quanto utilizza in modo sistematico il pensiero previsionale (Monod, 1970), una funzione adattiva attraverso la quale l'individuo riesce a prevedere in anticipo le possibili negatività e quindi a evitarle. Soltanto l'8% del campione ha vissuto sentimenti di ansia, agitazione e rabbia che tuttavia in alcuni casi non hanno impedito al soggetto di tentare comunque la ricerca di una soluzione al problema.

Se questi dati vengono analizzati nella cornice teorica piagetiana (Piaget, 1967, 1972), i risultati collimano sia con la funzione di assimilazione, in quanto gli studenti fanno propria la nuova esperienza, sia pure negativa, e la incorporano nelle informazioni già in loro possesso, in questo caso tecnologiche, relative a schemi di utilizzo delle tecnologie, sia con la funzione di accomodamento, perché gli studenti sono in grado di modificare i propri comportamenti relazionandosi in modo diverso all'ambiente e, per esempio, sostituendo le slides venute a mancare con appunti oppure direttamente con un discorso a braccio. In entrambi i casi, gli studenti manifestano una elevata flessibilità rispetto alle richieste contestuali e sembrano rispondere positivamente quando è l'ambiente circostante a proporre un problema da risolvere.

Tuttavia, l'adattamento è un processo di elevata complessità nel quale

entrano in gioco componenti esplicite e implicite (Santoianni, 2007, 2011, 2014; Reber 1989, 1992, 1993) che spingono l'individuo non soltanto a rispondere *on demand* alle problematiche contingenti che incontra di volta in volta ma anche a identificarne di nuove. Il pensiero ipotetico previsionale consente infatti di porsi nuovi problemi adattivi e non soltanto di confrontarsi con i problemi preesistenti. Questa forma di flessibilità si lega alla adattività e rientra in una interpretazione differente del concetto di adattamento, inteso sia come modalità di risposta all'ambiente, sia come capacità di produrre nuove domande, e non solo non risposte, adattive.

Se la definizione di un ambiente di apprendimento adattivo, da un punto di vista formativo, comprende l'idea che l'ambiente stesso consenta trasformazioni eterodirette, cioè non previste, da parte di chi ne fruisce (Riegler, 2002; Santoianni, 2014; Santoianni, Ciasullo, 2018), bisogna ammettere che l'adattamento sia anche un processo creativo e ideativo nel quale le soluzioni possono essere immaginate anche in assenza di uno stimolo diretto. Non si tratta infatti soltanto di un processo stimolo risposta, nel quale l'ambiente costruisce o semplicemente propone, mette a disposizione, situazioni da affrontare; si tratta invece – e ciò è particolarmente vero, o dovrebbe esserlo, per gli ambienti di formazione – di processo cognitivo strategico e sofisticato. Questo processo cognitivo consente, a chi fruisce di un ambiente di apprendimento, di proporre nuove soluzioni interpretative oltre a quelle già date.

Di conseguenza, l'ambiente che le riceve si dimostra formativo in quanto ammette la possibilità di forme di adattamento più complesse, che potremmo definire attive, nel senso che gli utenti che le utilizzano possono suggerire soluzioni trasformative personalizzate e queste soluzioni, anche se non previste, vengono accettate da chi è nella posizione di gestire l'ambiente di apprendimento.

Qui è la svolta adattiva, che prevede di “vincere” sull'ambiente, di avere il meglio, di trovare soluzioni non prevedibili. I concetti di *creatività ideativa* e *attività funzionale* reggono la formazione adattiva. La formazione adattiva accoglie i contenuti creativi degli studenti e ne permette l'attività che diviene funzionale alla ideazione di nuove esperienze all'interno dei differenti contesti. Quindi si ricerca un ideale formativo che sia non soltanto attivo, ma anche creativo e soprattutto faccia i conti con la non prevedibilità delle situazioni formative, con l'educabilità (Santoianni, 2006).

Se si guarda alla seconda domanda, lo scenario cambia radicalmente. Un terzo del campione, il 33%, dichiara di non avere mai avuto in mente una soluzione innovativa e alcuni affermano addirittura di non sapere di cosa si tratti. Ciò significa che nel percorso formativo di questi studenti la creatività ideativa e l'attività funzionale sono state impedito, fino ad annihilare la competenza di adattività. Mentre gli ambienti di formazione pon-

gono spesso problematiche precostruite alle quali gli studenti possono e/o devono adattarsi utilizzando competenze di flessibilità (vedi la prima domanda), più raramente gli ambienti di formazione consentono la posizione di nuove problematiche e, ancora più raramente, consentono la loro stessa trasformazione sulla base di modifiche volute dagli studenti.

Generalmente, gli ambienti di formazione corrono su binari prestabiliti – si pensi alla scuola – binari nei quali le stimolazioni adattive vengono offerte, ma non sempre viceversa accettate. Se un ambiente di apprendimento propone una problematica da risolvere, gli studenti provano a rispondere. Ma cosa succede invece se in un ambiente di apprendimento uno studente propone una domanda scomoda, un argomento da studiare inedito, una tematica critica da trattare, o più semplicemente qualcosa che gli interessa studiare in modo personale? Cosa succede se uno studente è attivo, come sempre si auspica, ma la sua attività si rivolge a pensare modi differenti dal previsto per fare didattica insieme? Se uno studente immagina un modo diverso di fare lezione, e lo propone?

Gli studenti del campione sembrano essere il risultato di una formazione in cui non c'è creatività ideativa e attività funzionale, ma accettazione passiva dello status quo, studio compilativo e appartenenza omologante alle comunità di apprendimento. D'altra parte, non si potrebbe affermare che si tratti forse di un caso isolato, in quanto il fenomeno del disadattamento individuale e sociale – si parla qui specificamente di *disadattamento cognitivo*, non necessariamente relazionale/emotivo – sembra essere molto diffuso nella attuale società della conoscenza.

L'incentivo di competenze di flessibilità e adattività sembra dunque percorrere strade parallele e pur tuttavia sinergiche, l'uno investendo maggiormente le risposte alle domande dell'ambiente (sono flessibile perché “mi piego” alle richieste che mi vengono fatte); l'altro comportando l'ideazione di domande per l'ambiente alle quali la risposta può essere singolare o collettiva (mi adatto perché “posso trasformare” l'ambiente a modo mio e indurre un cambiamento che non è soltanto la modifica del mio comportamento, che mi fa relazionare diversamente all'ambiente, ma è la produzione di una domanda nuova, il cui punto di partenza, lo stimolo iniziale, la matrice, non è l'ambiente ma l'individuo, il soggetto ideativo e creativo, che propone in modo autonomo e indipendente nuovi comportamenti).

Nella domanda 3, i risultati confermano l'idea che gli studenti, futuri docenti, siano molto attratti dalla flessibilità delle nuove tecnologie, di cui vedono i vantaggi nella organizzazione didattica, e solo il 17% del campione aggiunge qualche cautela all'utilizzo delle tecnologie innovative, mentre l'11% del campione non crede che le nuove tecnologie possano sostituire la didattica. Non è rilevante, solo il 3% del campione, il gruppo che attiva sentimenti negativi verso la tecnologia o non la segue proprio.

Riferimenti bibliografici

- Barak, M., & Levenberg, A. (2016). Flexible thinking in learning: An individual differences measure for learning in technology-enhanced environments. *Computers & Education*, 99, 39-52.
- Black, P., & William, D. (2003). 'In praise of educational research': Formative assessment. *British educational research journal*, 29(5), 623-637.
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., Hammerness, K., & Beckett, K.L. (2005). Theories of Learning and their Roles in Teaching. In L. Darling-Hammond, J. Bransford (eds), *Preparing Teachers for a Changing World* (pp. 40-87). San Francisco: Wiley.
- Brauh S.E., Hall W.S., Dooling R.J. (1991) (eds.). *Plasticity of Development*. Cambridge: MIT Press.
- Breuer J.T. *The Myth of the First Three Years*. New York: Free Press.
- Collie, R.J, Martin, A.J. (2016). Adaptability: An important capacity for effective teachers. *Educational Practice and Theory*, 38(1), 27-39.
- Corbin J., & Strauss A.L. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Corno, L. (2008). On Teaching Adaptively. *Educational Psychologist* 43(3), 161-173.
- Cornoldi, C. (1999). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Dall'Amico, E., & Verona, S. (2016). Quali sono le Soft Skill più richieste dalle imprese? *Report of the EU project 2014-1-IT02-KA204-003515 Erasmus+ Valorize High Skilled Migrants* (1-30).
- Dede, C., Grotzer, T.A., Kamarainen, A., & Metcalf, S. (2017). EcoXPT: Designing for Deeper Learning through Experimentation in an Immersive Virtual Ecosystem. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(4), 166-78.
- European Commission (2007). *The Key Competences for Lifelong Learning. A European Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2018). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the Digital Education Action Plan.
- European Commission (2019). Digital Economy and Society Index 2019, Country Report Spain.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.
- Frauenfelder E. (1983). *La prospettiva educativa tra biologia e cultura*. Napoli: Liguori.
- Frauenfelder E. (1986). *Educazione e processi apprenditivi: elementi per una pedagogia dell'apprendimento*. Napoli: Tecnodid.
- Frauenfelder E. (2001). *Pedagogia e biologia: una possibile alleanza*. Napoli: Liguori.
- Gallagher, M. (2019). Moving Beyond Microwork: Rebundling Digital Education and Reterritorialising Digital Labour. In M. A. Peters, P. Jandri, & A. J. Means

- (eds.), *Education and Technological Unemployment* (pp. 279-296). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6225-5_18
- Glaser B.G., & Strauss A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Gombert, J. E. (1993). Metacognition, metalanguage and metapragmatics. *International Journal of psychology*, 28(5), 571-580.
- Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. USA: MCGraw-Hill.
- Hayles, N. K. (2010). *My Mother Was a Computer: Digital Subjects and Literary Texts*. University of Chicago Press.
- Johnson, D.W., Johnson R.T., & Holubec, E.J. (2015). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-820.
- La Marca, A., & Cappuccio, G. (2020). *Didattica metacognitiva e apprendimento cooperativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Maffia, A., & Silva, L. (2022). Teachers' struggling in identifying the semiotic potential of mathematical board games. In C. A. Huertas-Abril, E. Fernández-Ahumada, & N. Adamuz-Povedano (Eds.), *Handbook of Research on International Approaches and Practices for Gamifying Mathematics*. IGI Global.
- Mansfield, C.F., Beltman, S., Price, A., McConney, A. (2012). "Don't Sweat the Small Stuff:" Understanding Teacher Resilience at the Chalkface. *Teaching and Teacher Education* 28(3), 357-367.
- Martin, A.J., Nejad, H.G., Colmar, S., Liem, G.A.D. (2012). Adaptability: Conceptual and Empirical Perspectives on Responses to Change, Novelty and Uncertainty. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22(1), 58-81.
- Means, A. J. (2018). *Learning to Save the Future: Rethinking Education and Work in an Era of Digital Capitalism*. Routledge.
- Monod, J. (1970). *Il caso e la necessità*. Milano: Mondadori.
- National Research Council. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. The National Academies Press, Washington.
- Paini, G. (2018). Scienza nuova: Ontologia della trasformazione digitale. *Scienza nuova*, 1-230.
- Panadero, E., Jönsson, A. & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98.
- Parsons, S., Williams, B., Burrowbridge, S., Mauk, G. (2012). The Case for Adaptability as an Aspect of Reading Teacher Effectiveness. *Voices from the Middle* 19(1), 19-23.
- Piaget, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Torino: Einaudi.
- Piaget, J. (1972). *The Principles of Genetic Epistemology*. New York: Basic Books.
- Reber, A.S. (1989). Implicit Learning and Tacit Knowledge. *Journal of Experimental Psychology: General*, 118, 219-235.
- Reber, A.S. (1992). The Cognitive Unconscious: An Evolutionary Perspective. *Conscious Cognition*, 1, 93-113.

- Reber, A.S. (1993). *Implicit Learning and Tacit Knowledge. An Essay on the Cognitive Unconscious*. Oxford: Oxford University Press.
- Reeve, R. A., & Brown, A. L. (1985). Metacognition reconsidered: Implications for intervention research. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13(3), 343-356.
- Riegler, A. (2002). When is a Cognitive System Embodied? *Cognitive Systems Research*, 3(3), 339-348.
- Ruiz-Primo, M. A., & Brookhart, S. M. (2017). Using feedback to improve learning. London & New York: Routledge.
- Santoianni, F. (2006). *Educabilità cognitiva. Apprendere al singolare, insegnare al plurale*. Roma: Carocci.
- Santoianni, F. (2007). Bioeducational Perspectives on Adaptive Learning Environments. In F. Santoianni, C. Sabatano (eds.), *Brain Development in Learning Environments* (pp. 83-96). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Santoianni, F. (2011). Educational models of knowledge prototypes development. *Mind & Society*, 10, 103-129.
- Santoianni, F. (2014). *Modelli di studio. Apprendere con la teoria delle logiche elementari*. Trento: Erickson.
- Santoianni, F. (2020). iMILK Innovative Mobile Interactive Learning and Knowledge. Co-creating a Learning Management System for University Mobile Education. *RTH Research Trends in Humanities*, 9, 66-87.
- Santoianni, F. (2021a). Educational Design of Mobile Learning Environments. In F. Santoianni, C. Petrucco, A. Ciasullo, & D. Agostini, *Teaching and Mobile Learning. Interactive Educational Design* (pp. 50-72). Boca Raton FL, London, New York: CRC Press, Taylor & Francis Group.
- Santoianni, F. (2021b). Educational Theories of Mobile Teaching. In F. Santoianni, C. Petrucco, A. Ciasullo, & D. Agostini, *Teaching and Mobile Learning. Interactive Educational Design* (pp. 29-49). Boca Raton FL, London, New York: CRC Press, Taylor & Francis Group.
- Santoianni, F. (2021c). Key Aspects of Mobile Digital Education. In F. Santoianni, C. Petrucco, A. Ciasullo, & D. Agostini, *Teaching and Mobile Learning. Interactive Educational Design* (pp. 3-28). Boca Raton FL, London, New York: CRC Press, Taylor & Francis Group.
- Santoianni, F., & Ciasullo, A. (2017). Bios, Logos, and Soft Skills for Contemporary Education. *Philosophy of Education*, 1(10), 179-188.
- Santoianni, F., Ciasullo, A. (2018). Adaptive Educational Environments. Adaptive Design for Educational Hypermedia Environments and Bio-Educational Adaptive Design for 3D Virtual Learning Environments. *REM Research on Education and Media*, 10(1), 30-41.
- Santoianni, F., & Ciasullo, A. (2022). University Teachers' Technology Acceptance and Mobile Education. *4th International Conference on Higher Education Learning Methodologies and Technologies* (HELMeTO 2022), 21-23 Settembre, Palermo (in corso di pubblicazione).
- Siegler, R.S., Adolph, K.E., & Lemaire, P. (1996). Strategy Choices Across the Life Span. In L.M. Reder (ed.), *Implicit Learning and Metacognition* (pp 79-122). Mahwah: LEA.

- Silva, L., & Viganò, R. (in corso di pubblicazione). La formazione dei docenti di sostegno all'utilizzo delle strategie metacognitive: quale ruolo per la valutazione? *Atti del Convegno SIPED 2022: La formazione degli insegnanti. Problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte*. Modalità online, 27-29 gennaio 2022.
- Soriani, A., Silva, L., & Fabbri, M. (2022). Oltre i Serious games: potenzialità educative dei giochi da tavolo e dei videogiochi. *Nuova Secondaria*, XL, 2.
- Steinhart, E. (1998). Digital Metaphysics. In T. W. Bynum & J. Moor (eds.), *The Digital Phoenix: How Computers Are Changing Philosophy* (pp. 117-134). Blackwell.
- Strauss A.L., & Corbin J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Thousand Oaks: Sage.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- Thurlings, M., Evers, A.T., & Vermeulen, M. (2015). Toward a Model of Explaining Teachers' Innovative Behavior: A Literature Review. *Review of Educational Research*, 85(3), 430-471.
- Vincent-Layton, K. (2019). Mobile Learning and Engagement: Designing Effective Mobile Lessons. . In Y. Zhang, & D. Cristol (eds.), *Handbook of Mobile Teaching and Learning* (pp. 241-256). Singapore: Springer.
- Winne, P. H. (2017). Cognition and metacognition within self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 36-48). London & New York: Routledge.

XIV.

Project-based learning per promuovere soft e generic hard skill nel futuro insegnante di sostegno

Project-based learning to promote soft and generic hard skills in future special needs teacher

Iolanda Sara Iannotta – *DISUFF, Università degli Studi di Salerno*

Concetta Ferrantino – *DISUFF, Università degli Studi di Salerno*

Rosanna Tammaro – *DISUFF, Università degli Studi di Salerno*

Abstract

In letteratura è aperto il dibattito relativo alla definizione delle soft skill (OECD, 2005; ISFOL, 2012) nel tentativo di rispondere alle istanze provenienti dal mondo del lavoro, interessato oggi “alla complessità dell’agire” (Ciappei, Cinque, 2014). L’European Higher Education Area (EHEA) le qualifica come competenze trasferibili, poiché comuni e riconoscibili in differenti corsi di studio (Tuning, 2007). Il report *Transferability of Skills across Economic Sectors* (2011), nel tentativo di colmare la mancanza di una teoria coerente, distingue fra soft skill, hard skill generiche e hard skill specifiche (p. 9), le prime due applicabili e trasversali a diversi settori lavorativi. La professione dell’insegnante, che si caratterizza per una “dimensione ampia e multiprospettica” (La Marca, Longo, 2019, p. 113) richiede la mobilitazione di competenze specifiche nonché di quelle abilità di tipo socio-emotivo, cognitivo e meta-cognitivo (Biasi, Caggiano, Ciraci, 2019). Il contributo affronta il tema della promozione e sviluppo delle soft skill e delle generiche hard skill nei percorsi di formazione iniziale dei docenti, in particolare nel percorso di Specializzazione sul Sostegno. Lo studio di caso presenta gli esiti di un’esperienza di Project-based learning, nel tentativo di adeguare in termini di opportunità e modalità la formazione dei futuri docenti.

In the literature, there is an open discussion about defining soft skills (OECD, 2005; ISFOL, 2012) to respond to the demands of the world of work, which is now interested in «the complexity of

action» (Ciappei, Cinque, 2014). The European Higher Education Area (EHEA) qualifies soft skills as transferable skills, since they are common and recognizable in different courses of study (Tuning, 2007). The report *Transferability of Skills across Economic Sectors* (2011), to address the lack of consistency in theory, distinguishes between soft skills, generic hard skills and specific hard skills (p. 9), the first two applicable and transversal to various work environment. The teaching profession, which is characterized by a «wide and multiprospectic dimension» (La Marca, Longo, 2019, p. 113) requires the mobilization of specific skills, as well as those skills of a socio-emotional, cognitive and metacognitive type (Biasi, Caggiano, Ciraci, 2019). This paper addresses the theme of the promotion and development of soft skills and generic hard skills in the initial training of special needs teachers. The case study presents the results of a Project-based learning experience, to adapt the training of future teachers in terms of opportunities and methods.

Parole chiave: soft skill; generic hard skill; project-based learning; insegnante di sostegno.

Keywords: soft skill; generic hard skill; project-based learning; special need teacher.

1. Introduzione

È evidente come la nostra esperienza di vita quotidiana si caratterizzi per una elevata variabilità delle situazioni e, anche nei contesti di conforto (famiglia, gruppo dei pari, etc.) occorre individuare soluzioni strategiche per affrontare ciò che ci circonda. Sono necessarie, pertanto, oltre alle competenze tecniche specialistiche anche quelle note in letteratura, fra le numerose definizioni, come *soft skill*: si tratta di abilità di carattere generale riferibili, in sintesi, alla gestione delle informazioni, al pensiero critico e al *problem solving* e alla gestione delle relazioni interpersonali (Allen, Remaekers, Van Der Velde, 2005). In virtù dell'elevato valore sociale del ruolo, è particolarmente sollecitato l'insegnante che, nell'esercizio della propria professionalità, deve riuscire a far dialogare, in armonia, diverse dimensioni:

- didattica, metodologica e organizzativa;
- motivazionale, comunicativa e organizzativa (La Marca, Longo, 2019).

L'insegnante di sostegno, in particolare, è chiamato a progettare e realizzare contesti inclusivi, dando riconoscimento a valori fondamentali come il rispetto per la vita, la dignità, la solidarietà, l'accoglienza (Bocci, Guerini, Travaglini, 2021), lavorando su caratteristiche, interessi, predisposizioni e necessità di apprendimento (UNESCO, 1994) di tutti e di ciascuno.

Per sviluppare e promuovere la sinergia fra competenze tecnico-specialistiche e *soft skill* occorre agire al livello dei percorsi di formazione iniziale, lavorando sulle consuetudini istituzionali. Nel nostro lavoro di ricerca abbiamo saggiato le potenzialità del *project-based learning* al fine di promuovere *soft e generic hard skill* nel futuro docente di sostegno.

2. Analisi della letteratura: le competenze trasferibili

La letteratura di settore, negli ultimi 30 anni, ha proposto differenti spunti per rispondere alle richieste provenienti dal mercato del lavoro, ma anche dalla sfera sociale e civica, circa la promozione delle *soft skill*. Ne deriva un quadro articolato, a tratti confuso, già a partire dall'opzione terminologica da adottare. Sicuramente, il documento che apre il dibattito intorno alla necessità di investire nella formazione oltre le conoscenze, abilità e competenze di natura tecnico-contenutistica è "*Life Skills Education for Children and Adolescents in school*", in cui l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), nel 1993, definiva l'introduzione e le linee guida per lo sviluppo e l'implementazione dei programmi per le *Life Skill*, al fine di promuovere le competenze psicosociali (WHO, 1993). Hanno fatto seguito, nel nostro Paese, le proposte dell'Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL) in relazione alle competenze trasversali (1998) e, nel panorama internazionale, le indicazioni redatte nel documento dell'Organizzazione per la cooperazione e per lo sviluppo economico (OECD) "Competenze chiave per una vita di successo e un buon funzionamento della società" (2003) e la Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo (2006; 2018), relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Fra i contributi alla letteratura di settore è di particolare interesse quello proposto dal documento *Trasferibility of Skills across Economic Sector* (2011), elaborato per conto dell'Unione Europea, nell'ambito del Programma per l'occupabilità e la solidarietà sociale – PROGRESS (2007-2013). Quest'ultimo le definisce "competenze trasferibili", recuperando la dicitura già proposta nell'ambito EHEA (Tuning, 2007), e ne esamina la valenza in relazione a occupabilità, adattabilità e mobilità degli individui nel mercato del lavoro. Si identificano come trasferibili tutte quelle com-

petenze che possono essere utili in differenti settori produttivi, al fine di soddisfare compiti specifici; il livello di applicabilità è considerato variabile in relazione a criteri di carattere economico, legislativo e logistico. La misura dell'applicabilità varia anche in funzione del profilo del lavoratore. Nelle indicazioni del documento, la trasferibilità è considerata variabile continua e, per questa ragione, non è possibile distinguere fra abilità trasferibili e abilità non trasferibili: ciò su cui si può riflettere è il livello di trasferibilità delle competenze (European Commission, 2011). Alla luce del fatto che non vi è un accordo in letteratura, la tassonomia proposta distingue fra *soft skill*, *generic hard skill* e *specific hard skill*, allo scopo di considerare le differenti peculiarità del mondo professionale e lavorativo.

- *Soft skill*. Vengono individuate 22 competenze, organizzate in 5 cluster: autoefficacia, competenze relazionali e di servizio, leadership, autorealizzazione e competenze cognitive (pensiero analitico e concettuale). Sono considerate trasferibili ai diversi ambiti e settori produttivi perché permettono al lavoratore di rispondere efficacemente alle richieste del mercato del lavoro.
- *Generic hard skill*. Si tratta di competenze tecnico-specifiche che possono essere applicabili nella maggioranza dei settori produttivi e per questo dotate di un ampio grado di trasferibilità. Fra queste sono annoverate la consapevolezza legislativa, normativa ed economica, le competenze base in scienza e tecnologia, la consapevolezza ambientale, le competenze in Information Communication Technology (ICT) ed E-skills, la comunicazione nelle lingue straniere.
- *Specific hard skill*. A questa categoria appartengono tutte le competenze strettamente connesse ai settori lavorativi e alla specifica occupazione (il framework individua 264 cluster) (European Commission, 2011).

Per quanto concerne la professionalità dell'insegnante, la letteratura rileva che le competenze di progettazione, valutazione e autovalutazione, nonché la disposizione al pensiero riflessivo sono fra le competenze primariamente sollecitate nella costruzione di solidi apprendimenti negli studenti (Ciani, Vannini, 2017). Fra le competenze specifiche o, assumendo la tassonomia proposta dalla Commissione Europea, fra le *hard skill* generiche, è annoverata la competenza digitale che "presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società" (Commissione Europea, 2018, p. 9). È crescente la necessità di fornire ai docenti le competenze adeguate a un uso efficace del digitale nei processi di insegnamento-apprendimento (Redecker, 2017). Infatti, nella Società della conoscenza, le istituzioni educative devono orientarsi allo sviluppo di

competenze legate alle innovazioni tecnologiche, per rispondere alle attuali esigenze formative. Sebbene l'*Evidence Based Education* abbia dimostrato che le tecnologie «non producono una differenza nel miglioramento degli apprendimenti, anzi spesso le ostacolano rappresentando una fonte distrattiva» (Calvani, 2020, p. 14), le ICT favoriscono la partecipazione a livello sociale, culturale e politico, permettendo la piena realizzazione della cittadinanza attiva.

3. Lo studio di caso: dalla formulazione delle ipotesi alla definizione dell'intervento

In ragione di quanto brevemente esposto, abbiamo avviato la proposta di ricerca in alcuni moduli afferenti al percorso di Specializzazione Sostegno Ordinario, nell'a.a. 2020/2021, erogati presso l'Università degli studi di Salerno. Nello specifico, lo studio ha coinvolto gli studenti frequentanti il corso “Nuove tecnologie per l'apprendimento - TIC”, negli ordini scuola dell'infanzia e scuola primaria (limitatamente al canale I-Z).

L'ipotesi alla base dello studio riguarda le strategie per la progettazione delle attività didattico- formative. Riteniamo che progettare il nostro percorso TIC facendo ricorso alla metodologia del *project-based learning* possa favorire, nel futuro docente di sostegno, lo sviluppo di competenze riferibili alle ICT (fra le *hard skill generiche* riconosciute nel framework *Trasferibility of Skills across Economic Sector* del 2011) e le *soft skill*. In particolare:

- crediamo che si possa intervenire, con efficacia maggiore, alla promozione delle *soft skill* individuate nel cluster “*competenze relazionali e di servizio*”;
- si possa lavorare allo sviluppo della competenza digitale, orientando l'esercizio a ciò che è specificamente richiesto al docente di sostegno.

Il *project-based learning* discende dal più ampio *problem-based learning*; quest'ultimo, diffuso, su base sperimentale, alla fine degli '60 nei corsi di medicina della McMaster University, per lo studio dei casi clinici (Barrows, 1986). È possibile definire il *problem-based learning* come un «approccio totale all'educazione, evidenziando come in questa prospettiva l'apprendimento sia il risultato del processo che porta alla comprensione e alla soluzione di un problema» (Rotta, 2007, p. 76). Nella macrocategoria degli apprendimenti basati sui problemi, il *project-based learning* (PBL) è una forma di istruzione centrata sullo studente, che sottende tre fra i principali assunti delle teorie di matrice costruttivista: lo stretto legame fra appren-

dimento e contesto, il coinvolgimento attivo nel processo apprenditivo e il valore delle relazioni/interazioni sociali. Il presupposto alla base della strategia del PBL è che gli studenti hanno bisogno di opportunità per costruire conoscenze attraverso la soluzione di problemi reali: *problem posing*, progettazione, raccolta, analisi e interpretazione delle informazioni concorrono alla definizione di possibili strategie di soluzione del compito (Blumenfeld, Fishman, Krajcik, Marx, Soloway, 2000). In questo modo, l'apprendimento si basa sull'attivazione delle preconcoscenze e la successiva rielaborazione contribuisce al processo di recupero e sistematizzazione (*retrieval*) (Newman, 2003). Come evidenziato da Kokotsaki, Menzies, Wiggins (2016), il focus nel PBL si sposta sul valore della progettazione collaborativa, tesa all'individuazione di ipotesi di natura pratico-operativa e applicativa per risolvere un problema concreto.

Per ciò che concerne lo studio delle evidenze, numerose ricerche si sono occupate di indagare l'efficacia del PBL nella sua applicazione nei percorsi universitari e, in particolare, nella formazione iniziale dei futuri docenti. Sebbene in letteratura non vi sia un largo e consolidato uso di metodi che prevedono studi controllati randomizzati, emerge che, a seguito dell'applicazione della strategia del PBL nei percorsi di formazione, i futuri insegnanti acquisiscono una maggiore capacità di risolvere problemi (Mettas, Costantinou, 2008, citati da Kokotsaki, Menzies, Wiggins, 2016). In relazione all'applicabilità della strategia nella didattica universitaria, dall'analisi della letteratura si evince che, le ICT favoriscono i processi di progettazione condivisa e collaborativa, poiché consentono il monitoraggio dello stato di avanzamento del progetto fra i diversi interlocutori coinvolti (Patton, 2012 citato da Kokotsaki, Menzies, Wiggins, 2016).

Sebbene il PBL presenti alcuni elementi di criticità², abbiamo avviato la nostra proposta d'insegnamento individuando il problema "autentico", ovvero l'ideazione di una attività didattica che sostenesse i principi dell'*Universal Design for Learning*. Come già detto, il PBL è stato avviato nel percorso di Specializzazione Sostegno Ordinario, a.a. 2020/21, attivato presso l'Università degli Studi di Salerno (UNISA), nel modulo di scuola dell'infanzia e primaria (limitatamente al canale I-Z-). Rispettivamente le classi contavano 135 e 200 corsisti iscritti al VI ciclo. Le attività, per un complessivo di 75 ore, hanno previsto una prima suddivisione in gruppi cooperativi: a ciascun gruppo è stato assegnato il compito autentico della progettazione di una attività didattica, in linea con quanto previsto dalle

- 2 Kokotsaki, Menzies & Wiggins (2016) fra i limiti del PBL annoverano il rischio del sovraccarico cognitivo, la dispersività delle informazioni e il senso di inadeguatezza che può ingenerarsi fra i membri del gruppo dei pari.

indicazioni nazionali per il relativo grado di scuola. Ciascuna attività doveva essere implementata grazie alla creazione di materiali digitali personalizzati (*learning object*, artefatti, mappe, *learning game*, etc.). Ciascun corsista ha dovuto realizzare almeno un mediatore digitale, anche in considerazione di quanto previsto da D.M. 30.09.2011, che stabilisce la realizzazione di un prodotto multimediale finalizzato alla didattica speciale con l'uso delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione, al fine del superamento del percorso. La ricerca della soluzione è stata favorita presentando una serie di risorse utilizzabili per raggiungere lo scopo. L'erogazione dell'intero corso è stata prevista in modalità sincrona a distanza e, per questa ragione, tutte le risorse condivise avevano un formato digitale (OER, materiali informativi, documenti ministeriali, etc.).

Allo scopo di esaminare gli esiti relativi alla proposta adottata, in termini di consapevolezza degli strumenti acquisiti, abbiamo deciso di predisporre un questionario strutturato. Il questionario si divide in tre sezioni: una di informazioni generali, una relativa alle *soft skill* e una relativa alla competenza digitale. Per la sua redazione sono state utilizzate le indicazioni del quadro *Trasferibility of skill across economic sector* (Commissione Europea, 2011) e, per la sezione in cui è affrontata la competenza digitale, si è utilizzato il framework del DigCompEDU (Redecker, 2017). Entrambe le sezioni prevedono item su scala likert a 5 punti. Il questionario ha subito una fase di pretest, nel mese di marzo 2022: è stato sottoposto a 6 studenti iscritti al percorso di Specializzazione sul Sostegno, non frequentanti i corsi TIC oggetto della nostra proposta. Ciò ci ha permesso di interloquire e ottenere un feedback significativo da profili simili a quello del target coinvolto nella ricerca (Montalbetti, Lisimberty, 2015). Il questionario è stato somministrato attraverso Google Moduli, alla fine del corso, a un campione volontario di 285 futuri docenti di sostegno, preservando l'anonimato dei rispondenti.

4. Analisi dei risultati

L'analisi descrittiva dei risultati è ancora in corso di svolgimento. Tuttavia, alcune indicazioni significative emergono dallo studio dei primi dati.

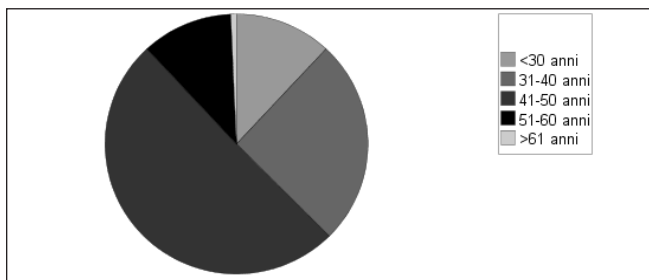


Fig. 1. Il campione dello studio distribuito per fasce d'età

Un primo elemento su cui è, a nostro avviso, importante soffermarsi, riguarda l'età dei futuri docenti di sostegno, iscritti al percorso di specializzazione presso UNISA. Come si evince dal grafico in *figura 1*, più della metà dei corsisti (50,5) si colloca nella fascia di età compresa fra 41-50 anni, il 25,6% fra 31-40 anni, l'11,9% ha meno di 30 anni. Circa il 12% dei frequentati i percorsi Tic, per gli ordini già riferiti, ha un'età superiore ai 51 anni. Rispetto agli anni di servizio, il nostro campione si distribuisce come segue: il 18,9% dichiara di non avere esperienza, il 54,4 % ha un'esperienza inferiore a <5 anni, il 20,7% ha fra i 6-10 anni, il 5,3% fra 11-20 anni e lo 0,7% più di 21 anni di servizio.

Per quanto concerne la sezione relativa alla competenza digitale, uno dei quesiti già sottoposti ad analisi indagava la propensione all'uso delle tecnologie per la creazione di materiali didattici. Come si evince dal grafico nella *figura 2*, il 72,6% dei corsisti TIC dichiara che userà "sempre" le tecnologie per l'adattamento e/o la creazione di materiali didattici personalizzati.

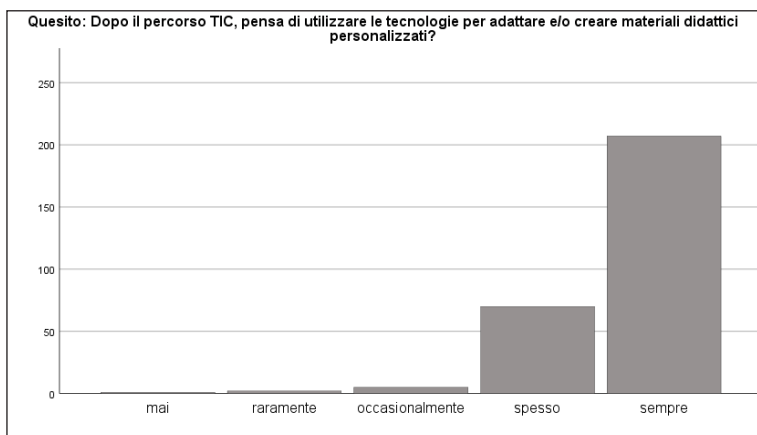


Fig. 2. Uso delle TIC per la creazione di materiali didattici post-formazione

Per ciò che concerne, invece, la sezione del questionario relativa all'autovalutazione delle *soft skill*, il quesito proposto chiedeva: «Crede che le attività proposte, durante il corso TIC, le abbiano permesso di promuovere le sue abilità di cooperazione con i colleghi?». Il 62% ritiene che il corso, implementato con il PBL, abbia fornito sempre occasioni per la promuovere la cooperazione fra pari. Un secondo quesito, della medesima area, chiedeva: «Crede che il percorso TIC abbia contribuito al potenziamento delle sue strategie di problem solving?». In questo caso, il 63% riferisce che il percorso ha contribuito sempre al potenziamento delle strategie di soluzione dei problemi. Dall'analisi dei due item sopraindicati emerge, in generale, un elevato grado di soddisfazione dell'esperienza del PBL, che solo per una percentuale inferiore all'1% non ha apportato alcun valore aggiunto alla promozione delle *soft skill*.

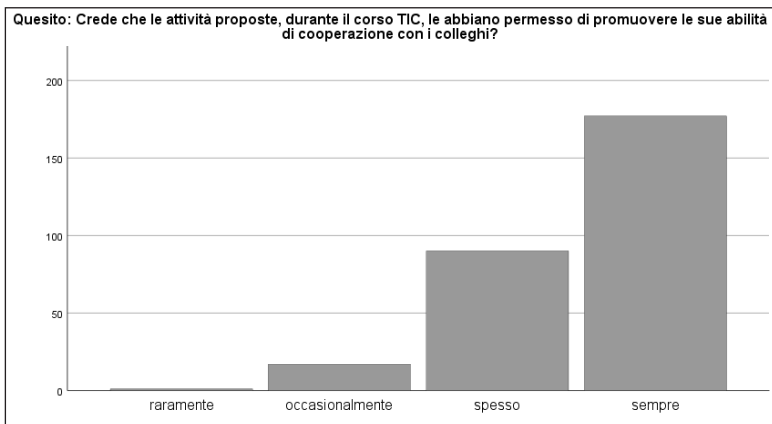


Fig. 3. PBL e possibilità di cooperare con i colleghi

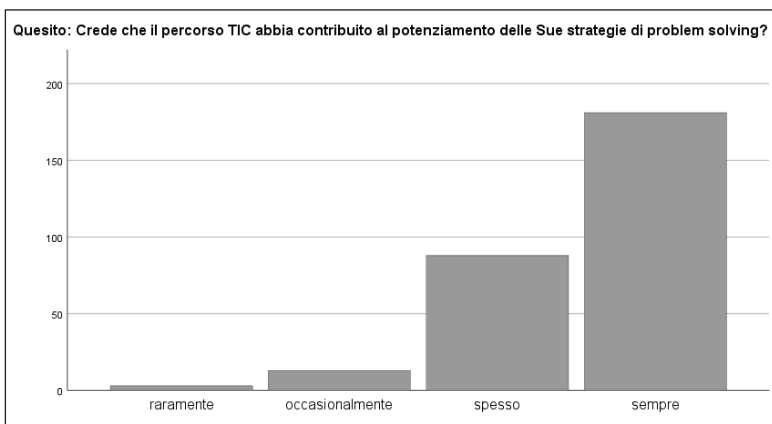


Fig. 4. PBL e potenziamento del problem solving

5. Conclusioni

Nel nostro Paese, il dibattito sulla formazione degli insegnanti è più che mai aperto; come noto, in seno all'attuazione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), sono da prevedersi misure urgenti nel mondo dell'educazione e della formazione continua e, fra i temi di particolare rilevanza, vi è quello della formazione iniziale e del reclutamento degli inse-

gnanti, espresso nella recentissima legge 29 giugno 2022, n. 79. I limiti dell'attuale sistema si riflettono nella qualità dell'offerta formativa erogata e negli esiti conseguiti nel corso delle rilevazioni internazionali (OECD, 2019), in cui gli studenti italiani si collocano sempre al di sotto della media europea. Oltre il necessario ripensamento dei sistemi, è opportuno interrogarsi sulle diverse possibilità di miglioramento. Fra queste emerge la promozione della qualità della didattica universitaria, ancorata a consuetudini istruttive il cui valore, in termini di efficacia, non è supportato da evidenze. Eppure, già con l'avvio del processo di Bologna (1999) e l'adozione, nel 2005, del *Framework for the Qualification of the European Higher Education Area* (EHEA) a sancirne l'accordo intergovernativo, il tema della valutazione della didattica universitaria è divenuto centrale allo scopo di garantire allo studente l'acquisizione di quelle competenze necessarie a soddisfare inclinazioni e aspirazioni personali, nonché i bisogni della Società della conoscenza.

Investire sulla didattica universitaria significa creare le condizioni di possibilità affinché questa possa promuovere le competenze attese, così come esplicitate nei profili in uscita. Occorre, dunque, innovare i processi di insegnamento-apprendimento, abbandonando quella "zona di comfort", costruita, nel tempo, da consuetudini e tradizioni accademiche. Ciò comporta «scelte complesse che chiamano in causa, da un lato, la necessità di supportare le competenze didattiche di docenti e ricercatori universitari e, dall'altro lato, l'esigenza di creare condizioni istituzionali facilitanti sia la qualità dei processi di insegnamento sia il coinvolgimento attivo degli studenti nei processi di apprendimento» (Balzaretto & Vannini, 2018, p. 187). In Italia, il percorso annuale di Specializzazione Sostegno, disciplinato dal D.M. 30.09.2011, è orientato allo sviluppo, nel futuro docente, di competenze metodologico-didattiche per il riconoscimento delle strategie individualizzate più idonee alla specificità dell'allievo.

Le competenze richieste al futuro insegnante di sostegno, dunque, sono estremamente differenziante e, il percorso di formazione deve rispondere alle esigenze della professionalità in uscita. I primi risultati del nostro studio di caso confortano sull'efficacia della metodologia della *Project-based learning* che, in un percorso comunque estremamente complesso, ha permesso agli insegnanti da un lato di lavorare sulle *generic hard skill*, le competenze tecnologiche, come dovuto, ma di ritagliarsi altresì uno spazio di confronto, di collaborazione e di sviluppo delle necessarie *soft skill*.

Riferimenti bibliografici

- Allen, J., Ramaekers, G., & Van Der Velden, R. (2005). Measuring competencies of higher education graduates. In D.J. Weerts & J. Vidal (eds.), *Enhancing alumni research: European and American perspectives. New directions for institutional research*, 126 (summer) (pp. 49-59). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Balzaretti, N., & Vannini, I. (2018). Promuovere la qualità della didattica universitaria. La Formative Educational Evaluation in uno studio pilota dell'Ateneo bolognese. *ECPS Journal*, 18, 187-213.
- Barrows H. (1986), A Taxonomy of Problem Based Learning Methods. *Medical Education*, 20, 481-486.
- Biasi, V., Caggiano, V. & Ciraci, A.M. (2019). Soft Skills degli insegnanti: verso un nuovo ambito di ricerca e formazione nella scuola secondaria italiana. *Formazione & Insegnamento*, XVII, 3, 93-103.
- Blumenfeld, P., Fishman, B. J., Krajcik, J., Marx, R. W., & Soloway, E. (2000). Creating usable innovations in systemic reform: Scaling up technology-embedded project-based science in urban schools. *Educational Psychologist*, 35, 149-164.
- Bocci, F., Guerini, I. & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 21, 1, 8-23.
- Calvani, A. (Ed.) (2020). *Tecnologie per l'inclusione. Quando e come avvalersene*. Roma: Carocci.
- Ciani, A., & Vannini, I. (2017). Insegnare a tutti nella scuola di tutti: disegno della ricerca e prime analisi di un'indagine sulle convinzioni democratiche dei futuri insegnanti. In P. Magnoler, A. M. Notti, & L. Perla (eds.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 227-244). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ciappei, C., & Cinque, M. (2014). *Soft skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*. Milano: FrancoAngeli.
- European Commission (2011). *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*. Tratto da: <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/21d614b0-5da2-41e9-b71d-1cb470fa9789>
- ISFOL. Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (1998). *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*. Milano: Franco Angeli.
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A Review of the Literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277.
- La Marca, A., & Longo, L. (2019). Le soft skill del docente. In G. Aleandri (ed.), *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*. Roma: Roma TrE-PRESS.
- Mettas A., Constantinou C. P. (2008). The technology fair: A project-based learning approach for enhancing problem solving skills and interest in design and technology education. *International Journal of Technology and Design Education*, 18, 79-100.

- Montalbetti, K. & Lisimberti, C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- OECD (2019a). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: PISA, OECD Publishing. Tratto da <https://www.oecd.org/publications/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm>
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development (2003). *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo). Summary of the final report Key Competencies for a Successful Life and a Wellfunctioning Society*. Paris: OECD Publishing.
- Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Tratto da <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=RO>
- Raccomandazione 2018//C189/01 del Consiglio Europeo. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Tratto da [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Punie, Y. (ed). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Rotta, M. (2007). Il Project Based Learning nella scuola: implicazioni, prospettive e criticità. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 3(1), 75-84.
- Tuning (2007). Introduzione a Tuning Educational Structures in Europa, il contributo delle Università al Processo di Bologna. Tratto da: https://www.uni-deusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/ITALIAN_BROCHURE_FOR_WEBSITE.pdf.
- Unesco. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Tratto da <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- WHO. World Health Organization (1993). *Life Skills Education in Schools. Skills for Life*. Genève: World Health Organization.

Formazione docenti: *Digital Storytelling* e competenze trasversali

Teacher Education: Digital Storytelling and soft skills

Oriana D'Anna – I.C. Cinque Giornate, Milano

Abstract

La seguente riflessione prende le mosse da quattro ricerche svolte sul campo (Lazzari dell'Università di Bergamo, Petrucco dell'Università di Padova, Baschiera e Banzato dell'Università Ca' Foscari di Venezia) relative all'utilizzo della metodologia del *Digital Storytelling* (DST) nelle pratiche didattiche e nella formazione iniziale dei docenti. La diffusione di strumenti digitali multimediali nel campo dell'educazione e della formazione ha condotto alla nascita e alla fortuna di una nuova declinazione della narrazione: «due campi applicativi del DST che hanno destato l'attenzione dei ricercatori sono quelli della formazione degli insegnanti e dell'istruzione di alunni con bisogni educativi speciali» (Lazzari, 2015).

I docenti e gli alunni coinvolti nelle ricerche sono stati formati ad utilizzare il DST come ambiente di apprendimento cooperativo digitale, volto all'inclusione sociale e alla acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza, alla promozione di sé e del proprio apporto al lavoro di gruppo e all'implementazione delle *soft skills*. Baschiera ha sottolineato come la metodologia, coinvolgendo sia la sfera emotiva che cognitiva, favorisca apprendistato cognitivo, pensiero inventivo, metacognizione e riflessione, visual literacy, technical literacy, media literacy, ed efficacia educativa.

I risultati di queste indagini hanno evidenziato le potenzialità del DST nell'acquisizione di competenze digitali utili alla realizzazione di ambienti di apprendimento innovativi e inclusivi.

The following reflection is based on four researches carried out in the field (Lazzari of the University of Bergamo, Petrucco of the University of Padua, Baschiera and Banzato of the Ca' Foscari University of Venice) relating to the use of the methodology of Digital

Storytelling (DST) in teaching practices and initial teacher training.

The propagation of multimedia digital tools in the field of education and training led to the birth and success of a new declination of narration: «two application fields of DST that have caught the attention of researchers are those of teacher training and of the education of pupils with special needs education» (Lazzari, 2015). The DST offers teachers several opportunities for professional growth as it proves to be an effective examining tool for collecting data on the perceptions and reflections of teachers in order to explore their skills towards new strategies and didactic practices. The teachers and pupils involved in the research were trained to use the DST as a digital cooperative learning environment, aimed at social inclusion and at the acquisition of the key competences of citizenship, at the promotion of self and the contribution to teamwork and at the implementation of transversal skills (soft skills). Baschiera underlined how the DST methodology, involving both the emotional and cognitive spheres, favours cognitive apprenticeship, inventive thinking, metacognition and reflection, visual literacy, technical literacy, media literacy and educational effectiveness.

The results of these surveys have highlighted the potential of this methodology in the acquisition of digital skills useful for the creation of innovative and inclusive learning environments.

Parole chiave: *Digital Storytelling*, ambienti di apprendimento innovativi, inclusività, competenze trasversali

Keywords: Digital Storytelling, innovative learning environments, inclusiveness, soft skills

1. Introduzione

Con il seguente lavoro ho voluto analizzare quattro ricerche sul campo relative all'utilizzo della metodologia del *Digital Storytelling* (DST) nella formazione iniziale dei docenti e nelle pratiche didattiche. Tale indagine mostra come la metodologia del DST, favorisca la costruzione di ambienti di apprendimento innovativi in cui l'aspetto comunicativo, relazionale e collaborativo si rivela parte integrante dell'attività formativa.

L'utilizzo di narrazioni digitali in ambito formativo registra esiti favorevoli a una sua applicazione non solo durante la formazione iniziale degli insegnanti ma anche per la formazione dei docenti in servizio in prospettiva

lifelong learning. Nelle ricerche di Lazzari e di Banzato il DST è stato utilizzato per la formazione iniziale degli insegnanti mentre in quelle di Baschiera e di Petrucco l'uso delle narrazioni digitali ha riguardato la formazione di docenti in servizio e il coinvolgimento delle rispettive classi.

Le quattro ricerche oggetto di riflessione evidenziano infatti come l'uso di tale metodologia favorisca un'implementazione delle competenze digitali da parte dei docenti e degli alunni ma anche l'acquisizione di competenze trasversali.

La promozione di competenze comunicative e socio-emotive nella formazione docente è di basilare importanza per la realizzazione di un insegnamento di qualità che sappia favorire processi di insegnamento e apprendimento orientati all'acquisizione e allo sviluppo delle *soft skills* (Triani, 2022).

L'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) annovera tra le *soft skills* sia abilità emotive, sia abilità sociali e cognitive: lo sviluppo del pensiero critico, del pensiero creativo e dell'autoregolazione dei processi di apprendimento (ambito cognitivo), dell'empatia, dell'auto-efficacia e delle capacità di collaborazione e comunicazione (ambito emotivo e sociale). Tali competenze si rivelano fondamentali sia per il successo formativo dell'allievo sia per quello professionale dell'adulto (Biasi, 2019).

A seconda del quadro teorico i ricercatori chiamano tali competenze *social skills*, competenze trasversali, competenze relazionali e sociali, *character skills*, metacompetenze, *life skills*...

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha qualificato queste competenze come capacità utili per la vita, *Skills for life*¹ in quanto risorse imprescindibili per il raggiungimento del benessere individuale. «Queste competenze oggi sono particolarmente importanti in quanto siamo in presenza di scenari mai incontrati prima, ai quali non possiamo applicare le strategie tramandateci dalle generazioni precedenti o imparate nel corso della nostra formazione scolastica o extrascolastica perché si tratta di situazioni molto differenti da quelle del passato. Dobbiamo elaborare dei piani innovativi per affrontarle e per riuscirci dobbiamo mettere in gioco tutte le nostre risorse tra cui le *life skills*» (Antonietti, 2017). Il mondo del lavoro e dell'economia si è reso conto della necessità di coltivare le cosiddette *soft*

1 Con tale espressione si intendono le dieci competenze, che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni della vita quotidiana: capacità di prendere decisioni, capacità di risolvere i problemi, pensiero creativo, pensiero critico, comunicazione efficace, capacità di relazioni interpersonali, autoconsapevolezza, empatia, gestione delle emozioni, gestione dello stress.

skills (complementari alle *hard skills*) che permettono di svolgere i compiti in maniera flessibile, come richiesto dai rapidi cambiamenti che attraversano il mondo aziendale nelle nostre società “iperstoriche” e “iperconnesse”. Secondo il premio Nobel per l’economia 2006, Edmund Phelps i mercati del lavoro non hanno bisogno di maggiori competenze tecniche (*hard skills*) ma richiedono sempre più *soft skills* come la capacità di pensare in modo fantasioso, di elaborare soluzioni creative per risolvere problemi complessi, di adattarsi a circostanze mutevoli e a vincoli nuovi.

Anche in ambito scolastico è cresciuta la consapevolezza di preparare le nuove generazioni alla gestione di prospettive lavorative in perenne e veloce mutamento. Spinte dall’evoluzione del mondo del lavoro, accelerate dalla tecnologia, dal digitale e dell’automazione, le professioni che i giovani faranno tra dieci anni ancora non esistono. Secondo il World Economic Forum, questo riguarderà il 65% di chi entra nel mondo del lavoro, eppure gli studenti devono prepararsi e sviluppare competenze adeguate per i mestieri del futuro.

Alla domanda – Dove si imparano tali competenze? – Antonietti risponde ponendo attenzione al mondo dell’istruzione scolastica. «Nella scuola è stata introdotta l’espressione “competenze di cittadinanza” (ossia che dovrebbero possedere tutti i cittadini) che fa riferimento sostanzialmente a ciò che si disegna come *life skills*» (Antonietti, 2017). La scuola si sta ponendo nella prospettiva suddetta di andare cioè oltre l’apprendimento dei contenuti delle discipline e di preparare le nuove generazioni a gestire i processi che sono trasversali ai diversi contesti.

«Le *soft skills* si insegnano? Le *soft skills* si apprendono, facendo attività» (Pietro Lucisano apertura dei lavori del Convegno Nazionale Sird, Palermo 2022).

La metodologia del DST, analizzata nelle quattro ricerche relative alla formazione degli insegnanti e degli studenti si rivela pertanto un utile strumento di costruzione di esperienze volte allo sviluppo e all’implementazione delle competenze trasversali di docenti e alunni.

2. La metodologia del *Digital Storytelling* e le quattro ricerche sul campo

Come sottolinea Lazzari la diffusione di strumenti digitali degli ultimi anni ha favorito la nascita e la fortuna di una nuova declinazione della narrazione, il DST che da subito è apparso in grado di suscitare interesse e motivazione nei docenti e negli studenti, di promuovere competenze narrative nei fanciulli, favorire le attitudini a lavorare collettivamente (Di Blas et al.,

2012), stimolare pubblici in ambienti educativi formali e informali (Petrucchio, 2009).

Il *Digital Storytelling* è una metodologia che affonda le proprie radici nell'antica pratica della narrazione ma che vede, grazie all'utilizzo delle *Information Communication Technologies* (ICT), la costruzione di ambienti di apprendimento digitali cooperativi e inclusivi

«Due campi applicativi del DST che hanno destato l'attenzione dei ricercatori sono quelli della formazione degli insegnanti e dell'istruzione di alunni con bisogni educativi speciali (BES)» [Lazzari, 2015].

Il *Digital Storytelling*, proprio per l'uso di linguaggi multimediali, si presta alla realizzazione di interventi educativi che in unione con i principi dell'approccio di insegnamento dell'Universal Design for Learning (UDL) possano corrispondere alle finalità educative dell'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 dell'Organizzazione delle Nazioni Unite: “Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti” (Agenda 2030)².

«*Le story tales* possono essere definite come *blended telling stories with digital technology* Ohler sottolinea come sia il carattere *blended* a farne uno strumento didatticamente valido, perché unisce l'abilità della narrazione alle potenzialità tecnologiche» (De Maurissens, 2007). Una *digital tale* è una breve narrazione (generalmente al massimo 5 min.) di un evento che integra diversi linguaggi: alcuni tipici della narrazione, altri della sceneggiatura.

La ricerca di Banzato

Banzato nel suo articolo “Digital Storytelling nella formazione iniziale dei docenti. Potenzialità e limiti nella pratica educativa”, presenta i risultati di uno studio pilota condotto nel 2013, presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, in cui un gruppo di insegnanti in formazione *pre-service* ha sperimentato l'uso del *digital storytelling*, attraverso la realizzazione di un laboratorio che ha permesso di testare, valutare e migliorare le competenze di insegnamento e apprendimento attraverso le nuove tecnologie.

La ricerca di Banzato analizza le potenzialità della narrazione digitale come metodologia avanzata che consente processi di apprendimento collaborativo con le ICT e di riflessione degli insegnanti sulle nuove tecnologie. La riflessione sulle pratiche didattiche – sostiene l'autrice – andrebbe non solo consolidata nella formazione iniziale dei docenti ma anche promossa come elemento costitutivo dell'iter formativo.

2 <https://unric.org/it/agenda-2030/>

Lo studio ha coinvolto 211 insegnanti che hanno frequentato il TFA (Tirocinio Formativo Attivo) 2012, per accedere all'abilitazione dell'insegnamento, presso l'Università Ca' Foscari di Venezia.

Nei corsi di "Tecnologie educative" e Metodologie didattiche innovative", è stato organizzato un laboratorio sulla costruzione del DST, dove i partecipanti hanno creato collaborativamente un DST, condividendo il processo di creazione e il prodotto finale sulla piattaforma Moodle. La produzione dei DST è stata utilizzata per stimolare l'autoriflessione sul metodo e sulle proprie pratiche professionali al fine di raccogliere dati sulle loro percezioni

Il dato più rilevante è rappresentato dal fatto che gli insegnanti abbiano osservato in sé stessi un arricchimento delle proprie competenze pedagogiche e didattiche in quanto rispetto ad altri metodi, il DST consente di affrontare in modo diverso lo sviluppo di abilità come la scrittura, la lettura e la comunicazione orale, insieme a competenze più complesse come *information* e *media literacy*, *problem solving* e competenze trasversali legate al lavoro di gruppo.

La ricerca di Lazzari

Lo studio di Lazzari "Digital storytelling per una scuola inclusiva: un'esperienza nella formazione iniziale degli insegnanti" ha avuto come focus la formazione di un gruppo di aspiranti docenti iscritti al Tirocinio Formativo Attivo (TFA) dell'Università di Bergamo, e corsisti di un insegnamento di Pedagogia Speciale. In questo studio l'attività di DST è stata svolta in prospettiva inclusiva.

Gli insegnanti iscritti al corso di Pedagogia Speciale (in tutto 61) hanno ricevuto il compito di svolgere attività a distanza, con interazioni sul forum con il docente e tra corsisti e con il rilascio finale di un prodotto da condividere. È stato chiesto loro il compito di realizzare un breve elaborato di DST (5 minuti), un artefatto digitale da ottenersi per composizione di immagini, audio, commento musicale ed eventualmente video. Gli obiettivi del corso contemplavano: la realizzazione di una didattica a distanza coinvolgente; l'implementazione di competenze di narrazione digitale e di composizione multimediale spendibili a scuola, nella comunicazione verso gli studenti; la promozione di pratiche didattiche favorevoli all'uso del DST come strumento non limitato ai docenti ma anche utilizzabile dagli alunni; il confronto e la riflessione rispetto a una metodologia di progettazione di percorsi formativi ispirati allo UDL.

I risultati della ricerca mostrano come l'esperienza formativa svolta dai corsisti abbia inciso positivamente sulla loro autostima e sul senso di autoefficacia facendo scoprire in ciascun partecipante risorse e competenze inattese.

La ricerca di Baschiera

Barbara Baschiera dell'Università Ca' Foscari di Venezia ha realizzato nel 2014 una ricerca sul campo sull'utilizzo di narrazioni digitali al fine di favorire processi di inclusione e cittadinanza: L'uso del DST in contesti di apprendimento cooperativo per l'*inclusive education* e l'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza. L'articolo presenta la progettazione e la realizzazione di un laboratorio di narrazione digitale in due classi della secondaria di primo grado con una consistente presenza di studenti con Bisogni Educativi Speciali. Organizzati in gruppi eterogenei, i ragazzi sono stati formati ad utilizzare il *Digital Storytelling* come ambiente di apprendimento cooperativo digitale, volto all'inclusione sociale e alla acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza.

I docenti prima dell'inizio del laboratorio sono stati formati per poi proporre le attività di DST da realizzare con la classe. Gli studenti delle classi oggetto di studio sono stati formati ad affrontare situazioni-problema di realtà, compiti autentici utilizzando il DST come ambiente di apprendimento cooperativo digitale, in questo modo i docenti hanno avuto la possibilità di assegnare compiti agli allievi (scrittura, illustrazione, racconto, registrazione) modulandoli sugli obiettivi individuali e adattandoli alle inclinazioni e competenze di ognuno. Obiettivi del laboratorio: creare una mappa della propria storia, considerare il *feedback* da parte dei compagni, stendere uno *story board*, registrare la storia, ascoltarla e rivederla e digitalizzarla.

La formazione dei docenti si è rivelato un importante step per la costruzione del percorso svolto con gli alunni. Baschiera nella sua ricerca ha utilizzato, tra i diversi approcci presenti in letteratura, quello dello *story first, technology second* che pone in primo piano lo sviluppo della narrazione e utilizza le tecnologie a supporto del processo stesso.

La ricercatrice ha proposto il laboratorio a ventuno studenti di classe prima e diciannove di seconda. In entrambe le classi erano presenti alunni privi di cittadinanza e con difficoltà di apprendimento.

Gli studenti all'interno dell'attività di DST hanno così acquisito maggiore consapevolezza di sé, del proprio apporto all'interno di un lavoro di gruppo (nella fase di *briefing*) sviluppando competenze sociali e di cittadinanza (grazie all'attività di *cooperative learning*), hanno padroneggiato la narrazione e compreso le strutture necessarie per la scrittura essendo in grado di darle forma verbale (*storytelling circle*), visiva e fonetica (registrazione ed *editing*) con l'aiuto di diversi media che per via delle loro caratteristiche hanno assunto «il ruolo di catalizzatore e facilitatore di apprendimento complesso, di strumento di condivisione facilmente duplicabile e pubblicabile» (Baschiera, 2014).

La ricercatrice ha utilizzato tecniche qualitative per verificare il percorso

compiuto e le competenze comunicative raggiunte: osservazione partecipante, focus group, diario di bordo, questionari di autoanalisi, interviste ma anche tecniche quantitative con la somministrazione di questionari di valutazione dell'esperienza.

La ricerca di Petrucco

Nello studio di Petrucco “Una esperienza di Digital Storytelling sulla didattica della matematica” viene utilizzata la metodologia della narrazione digitale applicata all'ambito logico-matematico. Questo studio è particolarmente interessante perché dimostra come la metodologia suddetta non si limita ad essere utilizzata negli ambiti disciplinari linguistici (o per contenuti trasversali) ma può essere applicata a tutti gli ambiti compresi quelli scientifici.

Hanno partecipato al progetto due studenti del corso di laurea magistrale in Teorie e metodologie dell'*e-learning* e della *media education* dell'Università di Padova per verificare l'efficacia del DST come supporto alla comprensione e all'appropriazione di concetti complessi in ambito matematico. Nell'ottica della *media education-media literacy*, i ragazzi, realizzando attività di DST, hanno appreso nuove tecniche e linguaggi (fotografia, ripresa, animazioni...) attivando abilità legate alla partecipazione attiva, oltre a un atteggiamento riflessivo sulle pratiche dei media.

La ricerca ha coinvolto due classi secondarie di primo grado. A entrambe le classi (gruppo sperimentale e gruppo di controllo) è stato somministrato un pre-test composto da domande a risposta multipla riguardanti le conoscenze e competenze di base della matematica al fine di fotografare le caratteristiche dei due gruppi prima del percorso didattico. La classe di controllo ha svolto l'attività sulle “potenze” adottando didattica frontale integrata con esercitazioni di calcolo e test sulle conoscenze. La classe sperimentale ha arricchito le attività del gruppo di controllo utilizzando il DST sia come stimolo iniziale sia come supporto all'apprendimento. I dati della ricerca di Petrucco evidenziano un progresso più significativo, rispetto al livello di partenza, nella classe sperimentale.

Nonostante il campione fosse esiguo e non abbia permesso di trarre conclusioni statisticamente significative, l'autore ha osservato un netto miglioramento nelle prestazioni della classe sperimentale e un aumento considerevole dell'interesse e della motivazione degli studenti, anche nei confronti di discipline considerate di scarso *appeal*. Grazie ai video narrativi, il DST si è rivelato uno strumento utile al superamento delle barriere linguistiche nei confronti degli studenti stranieri.

3. Conclusioni

I risultati delle ricerche fin qui analizzate, mostrano come la metodologia del DST, favorendo esperienze di apprendimento situato in cui l'aspetto comunicativo relazionale è parte integrante dell'attività formativa, contribuisca alla crescita delle competenze trasversali. Le *soft skills* possono essere promosse e acquisite grazie all'utilizzo di metodologie didattiche apposite quali *cooperative learning*, *il problem based learning* e *il project based learning*.

Il DST prevede nelle varie fasi della sua realizzazione attività di apprendimento cooperativo, attività di apprendimento basato sulla risoluzione di problemi e sulla realizzazione di progetti, rivelandosi pertanto una metodologia adatta a creare ambienti di apprendimento innovativi, inclusivi volti alla promozione e all'acquisizione di quelle competenze cognitive, comunicative e socio-emotive che prendono il nome di competenze trasversali o *soft skills*.

Lazzari nelle conclusioni della sua ricerca mostra in modo puntuale come l'esperienza di produzione di DST sia stata rilevante per tutti i docenti *pre-service*. «La produzione di un artefatto multimediale ha attivato un processo riflessivo motivante che ha condotto i corsisti ad apprendere nuove tecniche, costituire nuove competenze e accrescere il senso di auto-efficacia» (Lazzari, 2015).

Il DST offre pertanto agli insegnanti diverse opportunità di crescita professionale, rivelandosi uno strumento euristico efficace in quanto consente ai docenti di raccogliere dati sulle loro percezioni e riflessioni, permettendo di esplorare le proprie capacità di fronte a nuove strategie e pratiche didattiche. L'analisi dei risultati delle quattro ricerche suggerisce come il DST si sia rivelato per la maggior parte degli insegnanti oggetto della ricerca (sia *pre-service* che in servizio) un metodo efficace per insegnare la propria materia in modo creativo e innovativo, ritenendolo utile sia per la propria crescita professionale sia per l'attività con gli alunni. Di contro si rilevano anche alcune perplessità relative alla non facile attuazione del DST, legate ai problemi del tempo scuola, della struttura del curriculum, del sistema scuola e del coinvolgimento del collegio docenti e dei dirigenti.

La complessità della realtà scolastica rischia certamente di rendere di non facile applicazione la metodologia suddetta. Sicuramente questa è una sfida che vale la pena di intraprendere in considerazione dei positivi risultati evidenziati dalle ricerche stesse per lo sviluppo e l'acquisizione delle competenze trasversali. Gli insegnanti saranno in grado di promuovere *soft skills* solo se a loro volta essi stessi consapevolmente le sperimenteranno nel loro iter formativo e nella professione docente.

Come sottolinea Lazzari, «l'uso delle ICT ha facilitato l'esperienza educativa e di apprendimento dei corsisti attraverso la realizzazione di un pro-

dotto efficace, accattivante, ancorato alla vita reale [...] ha promosso la collaborazione tra i corsisti, permettendo il dialogo e il confronto produttivo tra di loro, portandoli a riflettere in modo critico e consentendo l'ampliamento del loro bagaglio di competenze digitali e didattiche, in un processo di sviluppo della narrazione digitale che gode delle caratteristiche dell'apprendimento significativo» (Lazzari, 2016).

Alla luce degli esiti delle quattro ricerche oggetto di indagine, il mio lavoro di studio giunge alla conclusione che possa essere non solo utile ma anche auspicabile continuare a impiegare la metodologia del DST nella pratica didattica e nella formazione docenti, promuovendone l'utilizzo nelle scuole e nelle università così da sottoporla ad ulteriore verifica e approfondimento. «Il DST – infatti – si rivela un utile strumento non solo per familiarizzare con i contenuti scolastici ma anche per situare gli stessi nel contesto sociale» (Petrucco, 2010).

Riferimenti bibliografici

- Antonietti, A. (2017). *Life Skills. Le abilità che aiutano ad affrontare il quotidiano*. Milano: Edizioni San Paolo.
- Banzato, M. (2014). Digital Storytelling nella formazione iniziale dei docenti. Potenzialità e limiti nella pratica educativa. *Formazione & Insegnamento*, XII, 3.
- Baschiera, B. (2014). L'uso del Digital storytelling in contesti di apprendimento cooperativo per l'inclusive education e l'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza. *Formazione e Insegnamento*, XII, 3.
- Biasi, V., Caggiano, V., & Ciraci, A.M. (2019). Soft Skills degli insegnanti: verso un nuovo ambito di ricerca e formazione nella scuola secondaria italiana. *Formazione & Insegnamento*, XVII, 3.
- De Maurissens, I. (2007). *Digital Storytelling: creatività e tecnologia. Una narrazione digitale, una documentazione visuale*. <https://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1468>
- Di Blas, N., Paolini, P. & Sabiescu, A. G. (2012), Collective digital storytelling at school: a whole-class interaction. *Int. J. Arts and Technology*, V, 2/3/4, 271, 292.
- Lazzari, M. (2015). Digital storytelling per una scuola inclusiva: un'esperienza nella formazione iniziale degli insegnanti. *EM&MItalia (elearning, media education & moodle-moot)*, Genova, 9-11 settembre 2015.
- Lazzari, M. (2016). Digital Storytelling nella formazione iniziale degli insegnanti: un'esperienza nel Tirocinio Formativo Attivo. *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, XVI, 2, 226-241.
- Petrucco, C. (2009). Apprendere con il digital stoytelling. *TD* 46, 1.
- Petrucco, C. (2010). Una esperienza di Digital Storytelling sulla didattica della matematica. *Didamatematica*, <http://didamatica2010.di.uniroma1.it/autori.html>

- Petrucchio, C. & De Rossi, M. (2014). *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carrocci.
- Triani, P. (2022). *Webinar, Professione Insegnanti: essere insegnanti efficaci nella Scuola di oggi*. Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.<https://www.facebook.com/unicatt/videos/1230383161068680>

— Sessione 2 —

Didattica universitaria e sviluppo delle soft skills

I.

Il Metacognitive Awareness Inventory (MAI) come strumento per consolidare e sviluppare la consapevolezza metacognitiva degli studenti universitari*

The Metacognitive Awareness Inventory (MAI) as a tool to consolidate and develop university students' metacognitive awareness

Giovanni Moretti – *Università degli Studi Roma Tre*

Arianna L. Morini – *Università degli Studi Roma Tre*

Alessia Gargano – *Università degli Studi Roma Tre*

Abstract

La ricerca educativa ha indagato la capacità di adattare le strategie di studio ai diversi contesti (De Beni, Moè, Cornoldi, 2003; Mega et al., 2014), ha preso in esame le “metacognitive skills” (Albanese et al., 2010; Coskun, 2018) ed ha approfondito le modalità di rilevamento e di sviluppo delle soft skills (Zanniello, 2014; Arnold et al., 2017; La Marca, 2020). Il contributo riflette sulla opportunità di introdurre nel contesto italiano uno strumento valido e attendibile in grado di consolidare e sviluppare la consapevolezza metacognitiva degli studenti universitari. La ricerca svolta focalizza l'attenzione sul *Metacognitive Awareness Inventory* (MAI) di Schraw & Dennison (1984), tradotto e adattato da Moretti e Gargano (2021) e validato da Moretti, Morini e Gargano (2022). Lo strumento consente di rilevare due dimensioni: la conoscenza della cognizione (dichiarativa, procedurale e condizionale) e la regolazione della cognizione, indagando le modalità con cui gli studenti organizzano, monitorano e autovalutano l'apprendimento personale.

* Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto dei tre autori. In particolare i paragrafi 1 e 4 sono stati redatti da G. Moretti; il paragrafo 3 da A. L. Morini e il paragrafo 2 da A. Gargano.

Il MAI è stato introdotto nell'ambito del corso di Didattica generale del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre, con l'obiettivo di approfondire le potenzialità di utilizzo dello strumento rilevando il punto di vista manifestato dagli studenti universitari. Dall'analisi dei dati emerge che gli studenti ritengono il MAI interessante per analizzare e per autovalutare le proprie strategie di apprendimento e per autoregolare il percorso formativo intrapreso. Come prospettiva futura di ricerca si intende sviluppare modalità di restituzione di un feedback formativo agli studenti utilizzando una versione digitale del MAI.

Educational research has investigated upon the abilities to adapt study strategies to different contexts (De Beni, Moè, Cornoldi, 2003; Mega et al., 2008), has examined «metacognitive skills» (Albanese et al., 2010; Coskun, 2018) and has delved into the methods of detecting and developing soft skills (Zanniello, 2014; Arnold et al., 2017; La Marca, 2020). The present paper investigates upon the possibility to introduce in the Italian context an effective and reliable tool to detect and develop the metacognitive awareness of university students. This research focuses on the Metacognitive Awareness Inventory (MAI) by Schraw and Dennison (1984), translated and adapted by Moretti and Gargano (2021) and eventually validated by Moretti, Morini and Gargano (2022). The tool allows to detect two dimensions: knowledge of (declarative, procedural and conditional) cognition and regulation of cognition, investigating how students organize, monitor and self-evaluate personal learning. The MAI was introduced in the course of Didactics held at the Department of Science of Education, University of Roma Tre, with the aim of investigating the potential of such tool. Students have been asked to express their own opinion on the activities proposed using this tool. The analysis of the collected data shows that students consider MAI interesting for analyzing and self-assessing their own learning strategies and for self-regulating their training path. As future research perspective, we intend to develop the possibilities to give students a formative feedback via digital version of the MAI.

Parole chiave: consapevolezza metacognitiva; didattica universitaria; feedback formativo; strategie di studio.

Keywords: metacognitive awareness; university teaching; formative feedback; study strategies.

1. Introduzione

Il periodo di emergenza da Covid-19 ha imposto sia alle scuole sia alle università una rapida modifica nella organizzazione dei processi di insegnamento e di apprendimento (Lucisano, 2020; Moretti, Morini, 2021; Domenici, 2022). In ambito universitario le matricole hanno evidenziato un indebolimento nella padronanza delle competenze di base e gli studenti frequentanti hanno accentuato le carenze nello studio già presenti o hanno manifestato ulteriori difficoltà connesse alla situazione di incertezza, alla repentina riorganizzazione della didattica svolta con modalità a distanza o mista e alla riduzione del confronto intrattenuto con i coetanei e con i docenti.

Le criticità rilevate hanno suggerito di prendere a riferimento alcuni degli esiti più accreditati della ricerca educativa che ha indagato la dimensione metacognitiva e ha focalizzato con un approccio integrato le sue due componenti, individuate rispettivamente nella conoscenza metacognitiva e nel controllo esecutivo (Brown, 1978,1987; Flavell, 1979, 1987). Quest'ultimo a parere di Brown (1978) è caratterizzato dai seguenti cinque processi: la predizione, la pianificazione o progettazione, il monitoraggio e la valutazione conclusiva intesa come controllo globale. Cornoldi (1995) sottolinea la rilevanza della distinzione tra le due componenti, ma puntualizza che l'aspetto centrale è quello delle connessioni tra conoscenza e controllo esecutivo.

La riflessione sui processi metacognitivi ha notevole rilevanza in quanto tali processi hanno un ruolo determinante nel *transfer* dell'apprendimento, ovvero nel definire l'effetto di un apprendimento sugli apprendimenti successivi (Boscolo, 2006) e più in generale influenzano il tipo di accesso alle conoscenze e la modalità del loro utilizzo. Si tratta di questioni importanti per il contesto universitario se consideriamo che lo studio autonomo e l'apprendimento autoregolato (Zimmerman, Schunk, 2001) sono i principali prerequisiti per raggiungere il successo formativo e sono anche due obiettivi prioritari da conseguire a supporto della capacità di imparare ad imparare nel corso della vita, sia in ambito lavorativo, sia in quello personale e sociale. In questa prospettiva varie ricerche hanno indagato la capacità di adattare le strategie di studio ai diversi contesti (De Beni, Moe, Cornoldi, 2003; Mega et al., 2014), e hanno preso in esame le "*metacognitive skills*" (Albanese et al., 2010; Coskun, 2018) approfondendo le modalità di rilevamento e di sviluppo delle *soft skills* (Zanniello, 2014; Arnold et al., 2017; La Marca et al., 2020). Molti studi convergono nel ritenere che la capacità metacognitiva si configuri a tutti gli effetti come competenza trasversale, da ritenersi fondamentale per il suo presiedere alla regolazione dei processi

cognitivi e per stimolare la maturazione della consapevolezza del se da parte degli studenti (Grion, Tino, 2018). La metacognizione, generalmente definita come l'attività di monitoraggio e controllo della propria cognizione, è anche descritta in relazione a ciò che sappiamo dei nostri processi cognitivi e a come li utilizziamo nelle diverse fasi di apprendimento (Ormrod, 2004), cercando di individuare i personali punti di forza e di correggere quelli di debolezza (La Marca, Cappuccio, 2020).

Nel contesto italiano si riscontra la necessità di introdurre uno strumento valido e attendibile in grado di indagare le diverse dimensioni e sottodimensioni della consapevolezza metacognitiva degli studenti universitari. In questo senso il presente contributo di ricerca nell'assumere il punto di vista di Schraw e collaboratori (Schraw, Dennison; 1994; Schraw, Moshman, 1995), che concettualizza la metacognizione suddividendola in due sottocomponenti correlate tra loro, la conoscenza della cognizione e la regolazione della cognizione, si avvale del *Metacognitive Awareness Inventory* (MAI) strumento messo a punto dagli stessi autori. Il MAI è impiegato sia per rilevare la consapevolezza metacognitiva, sia per conoscere il punto di vista degli studenti universitari sul suo utilizzo, con l'obiettivo di esplorarne le potenzialità formative e quelle riflessive.

2. Disegno della ricerca e presentazione del MAI

Il contributo presenta gli esiti di un'indagine esplorativa in cui è stato introdotto il *Metacognitive Awareness Inventory* (MAI, Schraw, Dennison, 1994) nell'ambito del corso di Didattica generale del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre, con l'obiettivo di approfondire le potenzialità di utilizzo dello strumento rilevando il punto di vista degli studenti universitari. Nella ricerca sono stati coinvolti oltre 100 studenti iscritti a un Corso di Laurea (CdL) triennale e sono stati utilizzati come strumenti di rilevazione dati il MAI (di Schraw, Dennison, 1994, nella versione tradotta e adattata da Moretti, Morini, Gargano) e un questionario finale con domande aperte.

Il MAI, individuato nel contesto internazionale, rileva la consapevolezza metacognitiva degli studenti ed è stato scelto sia per il suo agevole utilizzo nel contesto universitario sia perché offre la possibilità di riflettere in modo unitario sulle *metacognitive skills*. Le proprietà dello strumento sono state indagate in ambito internazionale (Akin, Abaci, Çetin, 2007; Teo, Lee, 2012; Lima Filho, Bruni, 2015) restituendo un esito soddisfacente riguardo la possibilità di rilevare diversi aspetti della consapevolezza metacognitiva.

Il MAI si configura come uno strumento interessante, già validato in lingua inglese, che consente agli studenti di riflettere sulla propria capacità di pensiero e sulle strategie metacognitive utili per innalzare la qualità dell'apprendimento e ai docenti di rilevare informazioni attendibili per riprogettare la didattica in modo flessibile, tenendo conto delle esigenze manifestate dagli studenti.

La procedura seguita per l'adattamento del MAI al contesto nazionale, ha previsto diverse fasi operative. Nella fase di traduzione dello strumento dall'inglese all'italiano, si è partiti dalla versione originale di Schraw e Dennison (1994) che indaga due dimensioni della metacognizione: la Conoscenza della Cognizione (17 item) e la Regolazione della Cognizione (35 item), avvalendosi di una scala Likert a 5 punti (1 = per niente d'accordo, 5 = molto d'accordo).

L'effettiva rispondenza della versione italiana all'originale inglese e la sua comprensibilità sono state discusse da parte di un gruppo di esperti che ha consentito, attraverso feedback, di effettuare una prima revisione del questionario tradotto.

La versione italiana del MAI è stata successivamente ritradotta in inglese da esperti della materia con lo scopo di verificare eventuali discrepanze del contenuto attraverso il confronto dell'originale con la ritraduzione. Le versioni sono state confrontate e discusse, e si è quindi provveduto all'elaborazione della versione definitiva in lingua italiana. Successivamente, sono state esplorate le caratteristiche dello strumento tramite l'analisi fattoriale di tipo esplorativo che, riducendo il numero di item da 52 a 35, ha confermato la struttura fattoriale (a cura di Moretti, Morini, Gargano). Ogni dimensione del questionario rileva diversi aspetti. In particolare la Conoscenza della Cognizione fa emergere: la conoscenza dichiarativa, la conoscenza procedurale e la conoscenza condizionale. La conoscenza dichiarativa implica la consapevolezza da parte degli studenti delle proprie abilità e mette in luce i punti di forza e di debolezza degli studenti durante lo studio (ad esempio: *“sono un buon giudice della mia capacità di apprendimento”*). La conoscenza procedurale, invece, riguarda la conoscenza delle varie strategie di apprendimento e di altre procedure che gli studenti possono utilizzare nell'organizzazione dei loro studi (ad esempio: *“sono consapevole di quali strategie utilizzo quando studio”*). Infine, con la conoscenza condizionale, intesa come conoscenza di specifiche situazioni di apprendimento, si analizza la procedura più efficace per apprendere (ad esempio: *“uso diverse strategie di apprendimento a seconda della situazione”*).

La seconda dimensione, la Regolazione della Cognizione, indaga se gli studenti sono consapevoli delle strategie di apprendimento di cui si avval-

gono quali: la pianificazione, il monitoraggio, la gestione delle informazioni e la valutazione del proprio apprendimento (ad esempio: “*mi pongo delle domande sul materiale di studio prima di iniziare*”). L’individuazione di differenti strategie di apprendimento permette agli studenti di migliorare l’efficacia sia nel metodo di studio, sia nella gestione delle informazioni (ad esempio: “*cerco di riformulare le informazioni con parole mie*”). Un ulteriore elemento che emerge negli item del questionario è il monitoraggio che si riferisce alla valutazione della propria comprensione, prestazione o utilizzo della strategia che può essere “verificato” attraverso il debug (ad esempio: “*mi ritrovo a fare regolarmente pause per verificare la mia comprensione*”). Il processo di *debugging*, infatti, implica la capacità di valutare l’efficacia delle strategie personali utilizzate per correggere eventuali errori di comprensione e per migliorare le prestazioni (ad esempio: “*quando non capisco mi fermo e rileggo*”).

Avendo rilevato nel contesto nazionale la necessità di introdurre nell’istruzione terziaria strumenti validati che hanno l’obiettivo di rilevare la consapevolezza metacognitiva degli studenti, l’interesse della ricerca è stato quello di introdurre il MAI in ambito universitario e di valutarne l’efficacia. Disporre di strumenti per riflettere sulle proprie strategie metacognitive e cercare di consolidarle e svilupparle è importante sia per favorire il successo formativo degli studenti sia per qualificare la didattica universitaria.

3. Principali esiti della ricerca

L’unità di analisi della ricerca è composta da 116 studenti iscritti al Dipartimento di Scienze della Formazione al Corso di Laurea triennale in Scienze dell’Educazione per educatori e formatori, frequentanti il corso di Didattica generale. Gli studenti sono tutti del secondo anno; hanno conseguito in media 74,4 CFU e sostenuto in media 9,4 esami; per quanto riguarda i voti d’esame, la media ponderata è 27,3 e la media aritmetica 26,3.

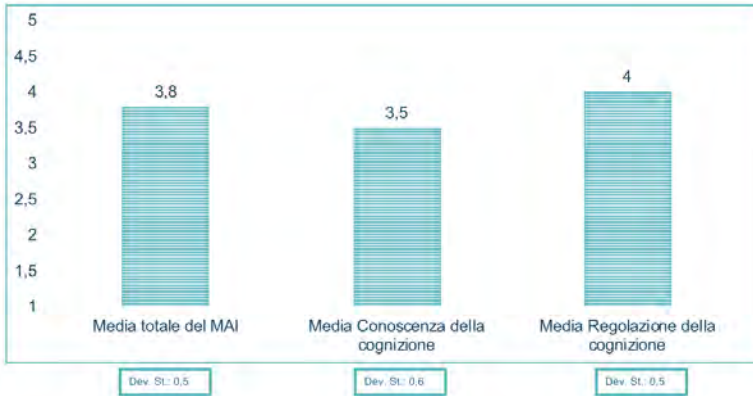
Agli studenti è stato chiesto di avvalersi del MAI, nella versione tradotta e adattata, rispondendo agli item del questionario e di riflettere sullo strumento riportando nella forma scritta il proprio punto di vista su come potrebbe essere introdotto nei contesti formativi per favorire l’orientamento e il successo formativo.

Dall’analisi dei dati emerge come il gruppo abbia ottenuto una media complessiva al questionario di 3,8. La scala prevedeva punteggi di risposta da 1 (per niente d’accordo) a 5 (molto d’accordo).

Nelle due sotto dimensioni che compongono il MAI le medie differi-

scono (Graf. 1): più bassa quella relativa alla Conoscenza della cognizione (3,5) rispetto alla Regolazione della cognizione (4).

Semberebbe quindi che gli studenti abbiano maggiore contezza del tipo di attività che mettono in atto per facilitare il processo di apprendimento, mentre abbiano maggiori difficoltà nel riconoscere i processi cognitivi e le procedure che sottendono le strategie che utilizzano.



Graf. 1. Medie e dev. standard nel MAI totale e nelle due sotto dimensioni

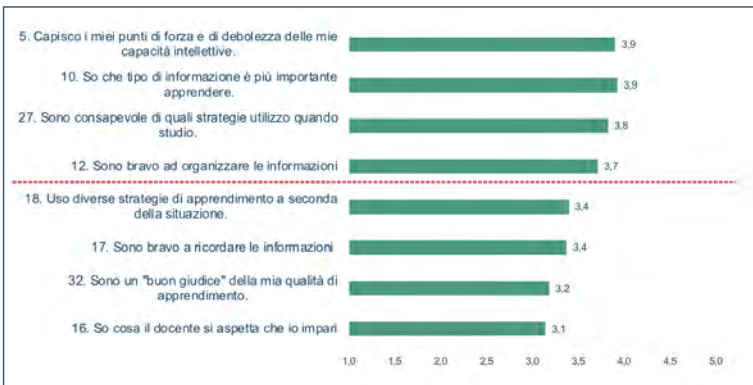
Con l'interesse di approfondire i risultati emersi nelle due sottodimensioni, è stata svolta un'analisi per rilevare gli item in cui sono state riscontrate le medie più alte e le medie più basse.

Per quanto riguarda la Conoscenza della cognizione (Graf. 2) gli item con le medie più alte fanno entrambi riferimento alla *conoscenza dichiarativa*, ossia alla conoscenza relativa alle proprie risorse e competenze, e alla *conoscenza procedurale*, in termini di consapevolezza delle modalità con cui utilizzare strategie. I due item che hanno ottenuto la media più alta sono: “Capisco i miei punti di forza e di debolezza delle mie capacità intellettive” (3,9) e “So che tipo di informazione è più importante apprendere” (3,9).

Gli item con le medie più basse fanno riferimento alla *conoscenza condizionale*, in termini di capacità di determinare in quali circostanze specifiche è opportuno utilizzare determinate strategie, e di *conoscenza dichiarativa* in riferimento alla capacità di autovalutazione di sé stessi e capacità di acquisire le conoscenze di base necessarie per sviluppare il pensiero critico circa un determinato tema.

I due item in cui sono state rilevate le medie più basse sono: “so cosa il docente si aspetta che io impari” (3,1) e “sono un “buon giudice” della

mia qualità di apprendimento” (3,2). Nel primo caso si tratta di una capacità di autovalutazione del proprio apprendimento e, di conseguenza, di monitoraggio in vista dell’obiettivo finale, nel secondo invece il riferimento è alla figura del docente. Sarebbe che gli studenti incontrino alcune difficoltà nel riconoscere quali siano gli obiettivi del corso e quindi quali siano i traguardi di apprendimento. In questo senso, l’esito di questo item, invita a riflettere anche sulla qualità della didattica e sull’importanza di condividere con gli studenti in maniera chiara gli obiettivi da perseguire che devono essere illustrati a inizio del corso, esplicitando agli studenti quello che ci si aspetta da loro e con quali strategie ottimali. Come è noto in letteratura, questo fattore determina il miglioramento dell’apprendimento, mobilitando attenzione e motivazione e aumentando il senso di autoefficacia (Marzano, Pickering, Pollock, 2001; Hattie, 2016; Calvani, Trinchero, 2019).



Graf. 2. Dimensione “Conoscenza della cognizione”:
item con medie più alte e più basse

In merito alla dimensione “Regolazione della cognizione”, le medie sono risultate in assoluto più alte (Graf. 3) rispetto alla prima dimensione.

Dall’analisi più specifica degli item, quelli che hanno ottenuto le medie più basse fanno riferimento a: monitoraggio della comprensione, valutazione del proprio apprendimento o delle strategie utilizzate e autovalutazione, analisi della performance e dell’efficacia delle strategie adottate dopo un episodio di apprendimento. In particolare si tratta dell’item “mi chiedo se ho considerato tutte le opzioni dopo aver risolto un problema” (3,6) e gli item “mi chiedo se ho considerato tutte le opzioni prima di aver risolto un problema” (3,7) e “mi pongo domande su quanto bene io stia proce-

dendo mentre imparo qualcosa di nuovo”. In tutti e tre i casi si tratta di un processo di metariflessione sul proprio operato. Gli item si distinguono in merito alla tempistica del monitoraggio dell’apprendimento. È interessante notare che la media più bassa viene riscontrata nell’item il cui riferimento è a conclusione dell’attività. Come se gli studenti, una volta portato a termine il compito, facessero più difficoltà a continuare il lavoro di attivazione del pensiero critico su quanto svolto.

Gli item con le medie più alte fanno riferimento alle strategie di *debugging*, ossia quelle strategie utili per correggere la comprensione o gli errori in itinere e alle strategie di gestione delle informazioni, ossia competenze e strategie utilizzate per trattare le informazioni in modo più efficace, come ad esempio: organizzare, elaborare, sintetizzare, focalizzare. L’item che in assoluto ha ottenuto il punteggio migliore è: “quando non capisco mi fermo e rileggo” (4,7). Questo risultato non è scontato. Una delle criticità maggiori che vengono rilevate negli studenti, anche nel contesto universitario, è la carenza di competenze relative alla lettura e comprensione di un testo. Mantenere alta l’attenzione durante il processo di apprendimento ed avere consapevolezza dei propri livelli di comprensione è determinante per mettere in atto strategie metacognitive che favoriscono lo sviluppo dell’autoregolazione (Flavell, 1979; Zimmermann, Schunk, 2001).



Graf. 3: Dimensione “Regolazione della cognizione”.
Item con medie più alte e più basse

A seguito della compilazione del MAI, gli studenti hanno espresso il loro punto di vista riflettendo sugli item e sulla fruizione dello strumento nell'ambito dei percorsi di apprendimento.

Dall'analisi delle risposte emerge come lo strumento sia stato apprezzato dagli studenti che ne hanno colto la valenza formativa. In particolare è risultato efficace introdurne l'utilizzo nel corso universitario, come occasione per riflettere sui processi metacognitivi che vengono messi in atto ma anche per ri-orientare il proprio apprendimento. Come sostiene una studentessa: «ritengo che tale strumento rivesta un'importanza fondamentale, in quanto permette di svolgere un'attività di riflessione profonda e di concettualizzazione delle informazioni. (...) Apprezzo molto quando ci viene data la possibilità di usufruire di strumenti simili, sia per mettere alla prova la mia preparazione, sia per riflettere sui miei obiettivi e per calibrare le mie azioni in funzione del raggiungimento di quanto prefissato». (R. S.)

Viene inoltre sottolineata la carenza di diffusione di tali strumenti nei contesti di istruzione superiore, rilevandone invece l'utilità per qualificare, in itinere, le proprie strategie e favorire il successo accademico: «credo sia molto utile agli studenti per avere un quadro generale su se stessi e su quegli aspetti di cui non sempre si parla durante le lezioni e magari per poter, in tempo, cambiare le strategie di studio e di presa di decisioni affinché possano migliorare il loro percorso formativo». (L. M.)

Un ulteriore aspetto che ci sembra interessante sottolineare riguarda la dimensione motivazionale, attivata mediante la somministrazione del MAI. Sono diverse le narrazioni in cui viene rilevato come gli stimoli proposti dagli item abbiano contribuito a promuovere l'interesse verso il raggiungimento di nuovi traguardi formativi. A titolo esemplificativo si riporta la risposta di T. F.: «la cosa che mi ha sorpresa maggiormente e che arrivando al termine del questionario ho avvertito un accrescimento della componente motivazionale specialmente in prospettiva di apprendimenti futuri».

Gli esiti discussi nel presente contributo sono da considerarsi i principali emersi nella prima fase dell'indagine. Il gruppo di ricerca è impegnato nell'approfondimento di quanto rilevato, con riferimento soprattutto all'analisi qualitativa delle risposte aperte, dalla quale si ritiene possano essere rilevati ulteriori elementi utili per contribuire a qualificare la didattica universitaria.

4. Considerazioni conclusive

Gli esiti della ricerca confermano la funzionalità degli approcci teorici alla metacognizione che distinguono ma allo stesso tempo integrano la conoscenza metacognitiva e il controllo esecutivo (Brown, 1978, 1987; Flavell,

1979, 1987; Schraw, Moshman, 1995; Cornoldi, 1995). La ricerca conferma inoltre sia l'efficacia dell'utilizzo del *Metacognitive Awareness Inventory* (Schraw, Dennison; 1994) nella rilevazione della consapevolezza metacognitiva, sia la validità del suo impiego come strumento di supporto all'analisi e all'autovalutazione delle strategie personali di apprendimento, nonché dell'autoregolazione nell'ambito del percorso formativo intrapreso. L'indagine suggerisce che la valorizzazione delle potenzialità formative del MAI richiede una attenta mediazione da parte del docente, che deve prestare particolare attenzione alle strategie di *debugging* e a quelle di gestione delle informazioni adottate dagli studenti. Dalla rilevazione del punto di vista degli studenti emerge l'importanza dei fattori motivazionali, che sono spesso trascurati dalla ricerca metacognitiva, ma che appaiono fondamentali per la scelta degli obiettivi, per il mantenimento dello sforzo e della persistenza, tutti elementi direttamente implicati nella capacità di autoregolazione.

Nel complesso l'indagine dimostra che l'utilizzo del MAI nel contesto universitario può contribuire positivamente a qualificare la didattica, introducendo azioni volte a consolidare la conoscenza e la regolazione della cognizione degli studenti. In prospettiva si intende validare il MAI con un campione più esteso che possa consentire la conduzione dell'analisi fattoriale confermativa e implementare il MAI nella versione in digitale prevedendo la possibilità di restituire feedback formativi in grado di offrire agli studenti un riscontro immediato in merito al profilo personale.

Riferimenti bibliografici

- Akin, A., Abaci, R., & Cetin, B. (2007). The validity and reliability of the Turkish version of the metacognitive awareness inventory. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri*, 7(2), 671-677.
- Albanese, O., Businaro, N., Cacciamani, S., De Marco, B., Farina, E., Ferrini, T., & Vanin, L. (2010). Riflessione metacognitiva in ambienti online e autoregolazione nell'attività di studio nei corsi universitari. *Italian Journal of Educational Technology*, 18(1), 50.
- Arnold, K. E., Karcher, B., Wright, C. V., & McKay, J. (2017). Student empowerment, awareness, and self-regulation through a quantified-self student tool. In *Proceedings of the Seventh International Learning Analytics & Knowledge Conference* (pp. 526-527). New York: ACM.
- Boscolo, P. (2006). *Psicologia dell'apprendimento scolastico: aspetti cognitivi e motivazionali* (nuova edizione). Torino: UTET Università.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 1, pp. 77-165). Hillsdale: Erlbaum.

- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Calvani, A., & Trincherò R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Coskun, Y. (2018). A Study on Metacognitive Thinking Skills of University Students. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 38-46.
- De Beni, R., Moe, A., & Cornoldi, C. (2003). *AMOS. Abilità e motivazione allo studio: Prove di valutazione e orientamento*. Roma: Erickson.
- Domenici, G. (ed.) (2022). *Didattiche e didattica universitaria. Teorie, culture, pratiche alla prova del lockdown da Covid-19*. Roma TrE-Press.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J.H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Grión, V., & Tino, C. (2018). Verso una “valutazione sostenibile” all’università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 38-55.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile. Insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo della ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- La Marca, A., & Cappuccio, G. (2020). *Didattica metacognitiva e apprendimento cooperativo*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- La Marca, A., Di Martino, V., & Gülbay, E. (2020). Valutazione tra pari all’università: due approcci didattici a confronto. *Form@re*, 20(1), 154-171.
- Lima Filho, R. N., & Bruni, A. L. (2015). Metacognitive awareness inventory: Translation and validation from a confirmatory analysis. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(4), 1275-1293.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell’indagine nazionale SIRD “Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19”. *Lifelong Lifewide Learning (LLL)*, 36, 3-25.
- Marzano, R. J., Pickering, D., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria: Ascd.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of educational psychology*, 106(1), 121.
- Moretti, G., & Morini, A. L. (2021). La didattica nell’emergenza Covid tra riorganizzazione e riprogettazione. Il punto di vista dei docenti e delle famiglie. *Italian Journal of Educational Research*, 22-33.
- Ormrod, J.E. (2004). *Human Learning*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.

- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, 19(4), 460-475.
- Teo, T., & Lee, C. (2012). Assessing the factorial validity of the Metacognitive Awareness Inventory (MAI) in an Asian Country: A confirmatory factor analysis. *International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 92-103.
- Zanniello, G. (2014). L'avvio della ricerca empirica in campo educativo in Italia: il contributo di Calonghi e Visalberghi. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), 185-201.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge Taylor & Francis Group.

II.

Dipendenza da smartphone e risultati universitari: c'è una connessione? Alcuni spunti di riflessione per la didattica e primi dati da uno studio esplorativo*

Smartphone addiction and university achievements: is there a connection? Some food for thought for teaching and first data from an exploratory study

Daniele Agostini _ *Università di Trento*

Corrado Petrucco _ *Università di Padova*

Abstract

Uno dei problemi emergenti più importanti della didattica e discussi nella letteratura di ricerca internazionale verte sulle problematiche che un uso eccessivo o improprio degli smartphone può comportare per le performance scolastiche degli studenti. È stato quindi condotto uno studio esplorativo con 45 studenti di Laurea Magistrale dell'Università di Padova per verificare la loro percezione sul grado di dipendenza da telefonino e le loro corrispondenti performance accademiche. I primi risultati sembrano dimostrare una correlazione tra gradi elevati di Smartphone Addiction e, rispettivamente, difficoltà di concentrazione nelle attività di studio e frequenti atteggiamenti di procrastinazione nel portare a termine i compiti assegnati. Particolarmente interessanti sono le risposte riguardo il potere distrattivo del telefonino durante le lezioni in presenza: più del 75% degli studenti dichiara di utilizzarlo con frequenza e la motivazione principale è lo stimolo di visualizzare e di rispondere ai messaggi che provengono dai Social (61%);

* Daniele Agostini: Methodology, Formal analysis, Investigation, Data Curation, Writing - Original Draft, Visualization
Corrado Petrucco: Conceptualization, Methodology, Investigation, Writing - Original Draft, Writing - Review & Editing, Supervision

segue in ordine di importanza quella relativa alle «noia» dovuta alle strategie didattiche di esposizione della lezione da parte di alcuni docenti (41%) ed infine il bisogno di effettuare una pausa dalla concentrazione richiesta dal seguire le lezioni (35%).

One of the emerging problems in teaching which is discussed in the international research literature concerns the problems that excessive or improper use of smartphones can entail for students' school performance. An exploratory study was then conducted with 45 Master's Degree students from the University of Padua to verify their perception of the degree of mobile phone addiction and their corresponding academic performance. The first results seem to show a correlation between high levels of Smartphone Addiction and, respectively, difficulty in concentrating in study activities and frequent attitudes of procrastination in completing the assigned tasks. Particularly interesting are the answers regarding the distracting power of the mobile phone during face-to-face lessons: more than 75% of students say they use it frequently and the main motivation is the stimulus to view and respond to messages coming from social media (61%); followed in order of importance by the «boredom» due to the teaching strategies of exposition of the lesson by some teachers (41%) and finally the need to take a break from the lessons (35%).

Parole chiave: dipendenza da smartphone, istruzione superiore, autoregolazione, tecnologie educative, telefoni cellulari

Keywords: smartphone addiction, higher education, self-regulation, educational technology, mobile phones

1. Introduzione

Il concetto di “*addiction*” ovvero di “dipendenza” non è certamente nuovo in campo tecnologico e si riferisce ad un uso eccessivo e poco regolato di uno specifico device, come ad esempio la console dei videogames o il Personal Computer per la navigazione su Web. La “*Smartphone addiction*” o “*Problematic Smartphone use*” (PSU) (Kuss et al., 2018) viene solitamente definita all'interno del concetto più ampio di “*Behavioral Addiction*”: è un comportamento cioè che genera una dipendenza psicologica e che nel contempo può provocare anche una serie di sintomi fisici (American Psychiatric Association, 2013). La Smartphone Addiction è molto simile ad altre forme di dipendenza ma più rischiosa, poiché lo Smartphone è divenuto

uno strumento indispensabile che si ha sempre con sé. I segnali che ne indicano una dipendenza possono essere molteplici e comprendono:

- la perdita della cognizione del tempo;
- la difficoltà a terminare i compiti, che riguardino il lavoro, gli impegni familiari o quelli scolastici;
- il provare un senso di euforia quando si è connessi e di ansia e depressione quando si è sconnessi;
- utilizzare e/o tenerlo acceso anche di notte; ed infine anche la “sindrome della vibrazione fantasma” ovvero la tensione continua in attesa di una chiamata o di un messaggio.

Le persone affette da dipendenza da telefonino, se ne sono prive per un qualche motivo, possono mostrare segni di inquietudine e ansia sviluppando una vera e propria sindrome da Nomophobia, ovvero di “*No mobile phone phobia*” (Yildirim, Correia, 2015). La Nomofobia si esplicita soprattutto (Bragazzi, Re, Zerbetto, 2019)

- nel timore di non essere in grado di comunicare,
- nella percezione di essere “sconnessi” dai continui flussi dei Social e quindi di non essere aggiornati in tempo reale,
- nel timore di non poter accedere a informazioni potenzialmente importanti,
- nel perdere tutti i vantaggi che comporta possedere lo Smartphone.

Lo Smartphone infatti si caratterizza per essere un oggetto molto personale e capace di generare un forte attaccamento emotivo che può fornire sollievo dallo stress quotidiano (Cho, Kim, Park, 2017) ed è molto simile a quello che in psicologia viene definito come un “*comfort object*” o “oggetto transizionale” che dà sicurezza e conforto e che se manca può creare ansia.

Questa *addiction* sembra colpire soprattutto le fasce di età più giovani (De-Sola Gutiérrez, 2016): alcune ricerche sembrano suggerire che la dipendenza nei più giovani sia influenzata molto da fattori legati alle relazioni negli ambienti familiari e/o sociali. Le relazioni familiari ad esempio, se luogo di conflitti e di comunicazioni non funzionali, possono essere molto predittive nel possibile sviluppo di questo tipo di dipendenza negli adolescenti (Li et al., 2018). La scuola e l’Università sono i luoghi dove il rischio di dipendenza si può manifestare di più proprio per i problemi che possono emergere nelle relazioni tra pari (Jeong, Suh, Gweon, 2020). Più queste divengono critiche più risultano fortemente correlate con la Smartphone Addiction: infatti la mancanza di relazioni di qualità può aggravare i comportamenti d’uso eccessivi.

Per “diagnosticare” la Smartphone Addiction vanno presi in considerazione molti fattori *qualitativi* (manifestazioni psicosomatiche, emozioni provate, etc.) e *quantitativi* (tempo di utilizzo, quantità di interazioni online, etc.). Lo strumento più utilizzato per verificarne il livello di dipendenza è il questionario SAS - Smartphone Addiction Scale (Kwon et al., 2013) del quale esiste anche una versione ridotta (Short Version – SAS-SV) che è stata adattata in diverse lingue e contesti culturali tra cui anche l’italiano e il cui target sono gli adolescenti. Si compone di 10 item che cercano di esplicitare i vari aspetti della smartphone addiction (Tab. 1).

n. SAS-SV Scale items	
1	Non riesco a fare un lavoro pianificato a causa dell'utilizzo dello smartphone;
2	Ho difficoltà di concentrazione in classe mentre si fanno i compiti o mentre si sta lavorando, a causa dell'utilizzo dello smartphone;
3	Sento dolore ai polsi, alla schiena o al collo mentre uso lo smartphone;
4	Non sarei capace di resistere senza uno smartphone;
5	Mi sento impaziente ed irritabile quando non ho il mio smartphone;
6	Ho il mio smartphone in mente anche quando non lo sto usando;
7	Non rinuncerei mai all'uso del mio smartphone dal momento che la mia vita quotidiana è molto influenzata da esso;
8	Controllo costantemente il mio smartphone in modo da non perdere le conversazioni tra le altre persone su twitter o facebook;
9	Uso il mio smartphone più a lungo di quanto dovrei;
10	Le persone intorno a me mi dicono che uso troppo il mio smartphone.

Tab. 1. Smartphone Addiction Scale Short Version per adolescenti e giovani adulti (De Pasquale, Sciacca and Hichy, 2017).

2. Effetti della dipendenza e scenari didattici

L’attenzione degli studenti in classe non è stata certo messa a rischio dall’avvento dello smartphone: già da prima il problema era conosciuto e definito come “*wandering*” (cioè il distrarsi, il sognare ad occhi aperti) (Wammes, 2018), ma mentre il *wandering* è un fenomeno che è innato nella vita mentale di ciascuno e non richiede alcuna attività cognitiva di interazione, le attività con lo smartphone, all’opposto, richiedono un impegno cognitivo rilevante dovuto alla gestione continua dei feedback richiesti ad esempio dai social network e aggravano il problema (Marty-Dugas, 2018). Diverse ricerche riportano che in media dal 50% al 70% degli studenti controlla il proprio smartphone almeno una volta durante una lezione e pochi riescono a resistere alla tentazione (Atas, Çelik,

2019). Un suono o una vibrazione avvertiti durante la lezione o mentre si sta svolgendo un compito che richiede attenzione riduce le performance tanto quanto l'uso attivo dello strumento (Stothart et al., 2015) addirittura anche la sola presenza fisica dello smartphone risulta un fattore critico e riduce significativamente la disponibilità cognitiva del nostro cervello (Ward et al., 2017). Recentemente sono stati messi a punto modelli che cercano di formalizzare le più importanti variabili che entrano in gioco nei processi distrattivi generati dall'uso dello smartphone (Throuvala et al., 2020: da questi emerge che la principale spinta all'uso sia dovuta alla necessità di validazione e controllo del proprio sé nei social in cui si è presenti sino ad arrivare a vere e proprie sindromi come quella della FOMO (Fear Of Missing Out) ovvero al timore di non essere costantemente aggiornati e cercare forme di rassicurazione nella continua ricerca di feedback e di nuovi post (Elhai et al., 2020).

L'utilizzo degli smartphone in contesti formali di apprendimento è quindi potenzialmente un potente elemento distrattore, ma non solo per colpa degli studenti: è compito del docente vincere l'attenzione dello studente. Secondo alcuni studi gli studenti rivolgono le loro attenzioni allo smartphone soprattutto quando sono annoiati dalla lezione (Green, 2019) o quando sono trattati concetti ritenuti meno importanti (Bolkan, Griffin, 2017).

Questo ha un effetto deleterio per la qualità dell'apprendimento. Alcune ricerche dimostrano infatti come gli studenti che non utilizzano lo smartphone in classe siano in grado di prendere appunti in modo più efficace e di ricordare un maggior numero di contenuti delle lezioni (Flanigan, Titsworth, 2020). Può accadere anche che lo studente sia interessato e attento alla lezione ma cerchi di operare in "multitasking": ovvero di usare il telefonino e nel contempo seguire ciò che l'insegnante sta dicendo. Queste due attività simultanee sono impegnative dal punto di vista cognitivo e hanno effetti negativi anche sulla memoria, sulla comprensione dei contenuti trattati e sull'efficienza nel portare a termine un compito (May, Elder, 2018). Anche il tempo dedicato allo smartphone al di fuori dei contesti didattici è un indicatore importante poiché viene spesso sottratto al riposo, allo svago e appunto allo studio (Gui, Gerosa, 2021; Lee et al., 2014).

3. Metodologia

Questo studio esplorativo vuole raccogliere dati ed evidenze per futuri studi su campioni più ampi. Le domande di ricerca erano le seguenti:

- C'è una relazione fra un utilizzo eccessivo dello smartphone e i risultati universitari?
- Quanto viene usato lo smartphone in aula e cosa possono fare i do-

centi per gestire al meglio studenti che tendono ad usare lo smartphone in aula?

Per rispondere a queste domande si è creato un questionario di 19 domande (Tab. 2), delle quali solo alcune prese dal SAS-SV.

n. Domande questionario	
Anagrafiche	
1	Età
2	Sesso
3	Media attuale dei voti
	Usò dello smartphone
4	Ore uso in medio dello smartphone ogni giorno
5	Ore uso corretto dello smartphone per persona della tua età
6	Attività normalmente svolte con lo smartphone
7	Usò lo smartphone anche quando dovrei finire cose più urgenti. (likert 5)
8	Usò lo smartphone più a lungo di quanto dovrei. (likert 5)
9	Usò il mio Smartphone anche a letto fino a tardi e mi addormento con il telefonino acceso. (likert 5)
10	Controllo costantemente il mio telefonino in modo da non perdere le conversazioni tra le altre persone su twitter, instagram o facebook o altri social. (likert 5)
11	Preferisco usare lo Smartphone più del Computer per lo studio. (likert 5)
12	Quali sono le maggiori difficoltà che hai usando lo Smartphone per lo studio rispetto al Computer?
	Distrazioni a lezione e nello studio
13	Qual è la maggior fonte di distrazione quando segui le lezioni in presenza? (likert 5)
14	Se usi il telefono durante le lezioni, quali ne sono i motivi?
15	Pensi che durante le lezioni i docenti dovrebbero vietare l'uso dello Smartphone? (likert 5)
16	Nelle mie attività di studio riesco a concentrarmi solo per poco tempo. (likert 5)
	Apertura a proposte
17	Pensi che sarebbe utile frequentare un Seminario su come gestire la dipendenza da un uso eccessivo dello Smartphone e delle sue conseguenze sulle performance accademiche? (likert 5)
18	Pensi che sarebbe utile frequentare un Seminario su come gestire la dipendenza da un uso eccessivo dello Smartphone e delle sue conseguenze sociali? (likert 5)
	Optional
19	Se ti dicessero di scegliere un regalo importante cosa sceglieresti un nuovo Smartphone oppure altro?

Tab 2. Domande del questionario

Il questionario, che prevedeva prevalentemente risposte su scala likert da 1 a 5, è stato somministrato online ad un campione di convenienza formato da 46 studenti (F=43, M=3) di età media di 24 anni, al primo anno dei corsi di Laurea Magistrali in Scienze della Formazione e in Scienze della

Formazione Primaria a.a. 2021/2022. Su questo strumento sono state eseguite analisi statistiche di tipo descrittivo e inferenziale.

4. Risultati e discussione

Da una prima analisi descrittiva dei risultati, la situazione che emerge è la seguente:

- Non c'è accordo tra gli studenti su quante ore al giorno si dovrebbe usare il cellulare: le risposte vanno da “meno di un'ora” a “5 ore” anche se la maggioranza pensa che il tempo giusto sia compreso fra 1 e 2 ore.
- La maggior parte degli intervistati usa il cellulare più di quanto pensa sarebbe opportuno (mediana 4). Tuttavia c'è una proporzionalità diretta fra il numero di ore ritenuto congruo e il numero di ore di uso effettivo.
- Il cellulare è la seconda fonte di distrazione durante le lezioni (76%), appena dopo le chiacchiere con i compagni (80%).
- Il cellulare è fonte di distrazione per il 60% dei rispondenti perché arrivano dei messaggi dai social o dalle chat (e per il 41% perché la lezione è noiosa).
- Solo una minoranza (mediana 2 su likert 5) pensa che i professori dovrebbero vietare l'utilizzo dello smartphone in aula.

Ad una seconda analisi, creando una matrice di correlazione, si sono evidenziati alcuni dati interessanti: c'è una discreta correlazione negativa ($r=-0,453$, $p=0,002$) fra chi ha come maggior fonte di distrazione a lezione il cellulare e la media dei voti universitari. Chi si distrae con le chiacchiere, invece, non sembra avere gli stessi problemi. Inoltre c'è una leggera correlazione negativa ($r=-0,322$, $p=0,031$) fra la media dei voti universitari e il fatto di addormentarsi tardi con lo smartphone acceso (Fig. 1).

Infine, chi si distrae per il proprio cellulare a lezione, è probabile che si distraga anche per quello degli altri ($r=0.482$, $p=< .001$) e usa in generale lo smartphone anche quando dovrebbe finire cose più urgenti ($r=0.524$, $p=< .001$).

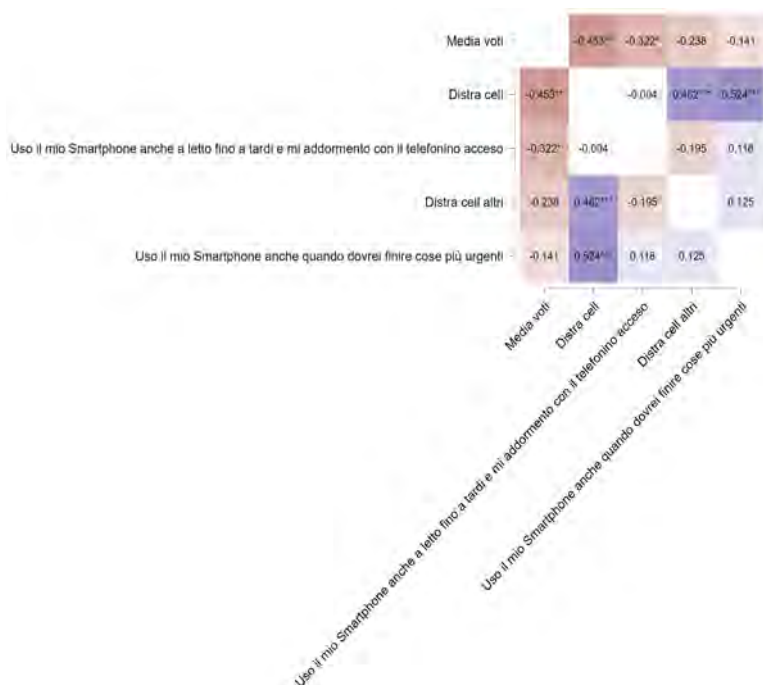


Fig. 1. Matrice di correlazione fra “Media voti”, “Distrazione dal proprio smartphone”, “Distrazione da smartphone altrui”, “Addormentarsi tardi con lo smartphone acceso” e “Utilizzare il proprio smartphone anche quando si avrebbero cose più urgenti”

Possiamo quindi affermare che, nel nostro campione, esiste una certa influenza negativa sui risultati universitari a causa di un utilizzo scorretto dello smartphone. In particolare, la distrazione causata del cellulare a lezione sembra avere un’influenza diretta sulla performance universitaria.

Andando ad analizzare i meccanismi di distrazione, vediamo che chi si distrae a lezione con il proprio cellulare è facile alla distrazione anche quando si accorge delle attività del cellulare di altri, rendendolo ancora più vulnerabile agli effetti negativi durante la lezione.

Oltre a distrarre dallo studio o dalle lezioni, l’eccessivo uso del cellulare porta anche ad abitudini che possono minare la produttività di uno studente nei contesti non formali al di fuori dell’Università: per esempio, alla procrastinazione, ovvero il suo utilizzo anche quando si avrebbero cose più importanti da fare che quindi può portare a rimandare impegni o attività importanti (Li, Gao, Xu, 2020; Rozgonjuk, Kartago, Täht, 2018; Yang,

Asbury, Griffiths, 2019) o all'abitudine di utilizzare il cellulare fino a tarda notte (Geng et al., 2021), privando lo studente del necessario riposo.

5. Conclusioni

A partire da queste considerazioni, la prima strategia che potrebbe essere messa in atto da un docente è quella di rendere gli studenti consapevoli della Smartphone Addiction per far loro sviluppare livelli più alti di “*mindfulness*” attraverso seminari e corsi mirati. Dalle riposte date, infatti, gli studenti si dicono disponibili a questo tipo di intervento.

Un secondo approccio richiederebbe l'utilizzo di strategie didattiche differenti dalla classica lezione frontale: una didattica attiva, che non chieda allo studente solo un ruolo passivo, potrebbe ridurre le opportunità di distrazione e l'utilizzo dello smartphone per noia. Inoltre, in questo tipo di didattica lo stesso smartphone potrebbe essere utilizzato come strumento di apprendimento.

Infine, si potrebbe incoraggiare l'utilizzo di app progettate appositamente per ridurre il tempo di utilizzo dello smartphone, come ad esempio Hold e Forest.

Recenti report di ricerca sembrano confermare come gli studenti, che in qualche modo siano stati coinvolti in uno o più di questa tipologia di interventi, dimostrino una significativa riduzione non solo dei livelli di distrazione osservati, ma anche un aumento degli effetti positivi di consapevolezza e di senso di auto-efficacia nel gestirne l'uso eccessivo (Gómez-Guadix, Calvete, 2016; Throuvala, 2020).

Questo contributo è frutto dei primi risultati dello studio in oggetto. I dati dovranno quindi essere analizzati più in profondità e la ricerca richiede di essere ampliata, includendo una verifica oggettiva “sul campo” dei comportamenti degli studenti durante le lezioni per verificare se effettivamente sottostimano o sovrastimano la Smartphone addiction dichiarata.

Riferimenti bibliografici

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Atas, A. H., & Çelik, B. (2019). Smartphone use of university students: Patterns, purposes, and situations. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 7(2), 59-70.
- Bolkan, S., & Griffin, D. J. (2017). Students' use of cell phones in class for off-

- task behaviors: The indirect impact of instructors' teaching behaviors through boredom and students' attitudes. *Communication Education*, 66(3), 313-329.
- Bragazzi, N. L., Re, T. S., & Zerbetto, R. (2019). The relationship between nomophobia and maladaptive coping styles in a sample of Italian young adults: Insights and implications from a cross-sectional study. *JMIR mental health*, 6(4), e13154.
- Cho, H. Y., Kim, D. J., & Park, J. W. (2017). Stress and adult smartphone addiction: Mediation by self control, neuroticism, and extraversion. *Stress and Health*, 33(5), 624-630.
- De Pasquale, C., Sciacca, F., & Hichy, Z. (2017). Italian validation of smartphone addiction scale short version for adolescents and young adults (SAS-SV). *Psychology*, 8(10), 1513-1518.
- De-Sola Gutiérrez, J., Rodríguez de Fonseca, F., & Rubio, G. (2016). Cell-phone addiction: A review. *Frontiers in psychiatry*, 7, 175.
- Elhai, J. D., Yang, H., Fang, J., Bai, X., & Hall, B. J. (2020). Depression and anxiety symptoms are related to problematic smartphone use severity in Chinese young adults: Fear of missing out as a mediator. *Addictive behaviors*, 101, 105962.
- Flanigan, A. E., & Titsworth, S. (2020). The impact of digital distraction on lecture note taking and student learning. *Instructional Science*, 48(5), 495-524.
- Gómez-Guadix, M., & Calvete, E. (2016). Assessing the relationship between mindful awareness and problematic Internet use among adolescents. *Mindfulness*, 7(6), 1281-1288.
- Geng, Y., Gu, J., Wang, J., & Zhang, R. (2021). Smartphone addiction and depression, anxiety: The role of bedtime procrastination and self-control. *Journal of Affective Disorders*, 293, 415-421.
- Green, M. (2019). Smartphones, distraction narratives, and flexible pedagogies: Students' mobile technology practices in networked writing classrooms. *Computers and Composition*, 52, 91-106.
- Gui, M., & Gerosa, T. (2021). Smartphone pervasiveness in youth daily life as a new form of digital inequality. In *Handbook of Digital Inequality*. Edward Elgar Publishing.
- Jin Jeong, Y., Suh, B., & Gweon, G. (2020). Is smartphone addiction different from Internet addiction? comparison of addiction-risk factors among adolescents. *Behaviour & Information Technology*, 39(5), 578-593.
- Kuss, D. J., Kanjo, E., Crook-Rumsey, M., Kibowski, F., Wang, G. Y., & Sumich, A. (2018). Problematic mobile phone use and addiction across generations: The roles of psychopathological symptoms and Smartphone use. *Journal of Technology in Behavioral Science*.
- Kwon, M., Kim, D. J., Cho, H., & Yang, S. (2013). The Smartphone addiction scale: Development and validation of a short version for adolescents. *PloS One*, 8(12), e56936. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0056936>.
- Li, J., Li, D., Jia, J., Li, X., Wang, Y., & Li, Y. (2018). Family functioning and internet addiction among adolescent males and females: A moderated mediation analysis. *Children and youth services review*, 91, 289-297. x
- Li, L., Gao, H., & Xu, Y. (2020). The mediating and buffering effect of academic

- self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers & Education*, 159, 104001.
- May, K. E., & Elder, A. D. (2018). Efficient, helpful, or distracting? A literature review of media multitasking in relation to academic performance. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15, 1–14.
- Marty-Dugas, J., Ralph, B. C., Oakman, J. M., & Smilek, D. (2018). The relation between smartphone use and everyday inattention. *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*, 5(1), 46.
- Rozgonjuk, D., Kattago, M., & Täht, K. (2018). Social media use in lectures mediates the relationship between procrastination and problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior*, 89, 191-198.
- Stothart, C., Mitchum, A., & Yehnert, C. (2015). The attentional cost of receiving a cell phone notification. *Journal of experimental psychology: human perception and performance*, 41(4), 893.
- Throuvala, M. A. (2020). *Prevention priorities for online challenges and harms in adolescence and assessment of smartphone distraction: An emotive-cognitive perspective*. Nottingham Trent University (United Kingdom).
- Throuvala, M. A., Griffiths, M. D., Rennoldson, M., & Kuss, D. J. (2020). Mind over matter: testing the efficacy of an online randomized controlled trial to reduce distraction from smartphone use. *International journal of environmental research and public health*, 17(13), 4842.
- Wammes, J. D., Seli, P., & Smilek, D. (2018). Mind-wandering in educational settings. In *The Oxford Handbook of Spontaneous Thought: Mind Wandering, Creativity, and Dreaming* (pp. 259-271). New York: Oxford University Press.
- Ward, A. F., Duke, K., Gneezy, A., & Bos, M. W. (2017). Brain drain: The mere presence of one's own smartphone reduces available cognitive capacity. *Journal of the Association for Consumer Research*, 2(2), 140–154.
- Yang, Z., Asbury, K., & Griffiths, M. D. (2019). An exploration of problematic smartphone use among Chinese university students: Associations with academic anxiety, academic procrastination, self-regulation and subjective wellbeing. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(3), 596-614.
- Yildirim, C., & Correia, A. P. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 49, 130-137.

III.

Il Transformative Learning nei futuri insegnanti di sostegno: un'indagine in laboratorio *

Transformative Learning in future support teachers: a laboratory survey

Cristina Giorgia Maria Pia Pinello – *Università degli Studi di Palermo*

Martina Albanese – *Università degli Studi di Palermo*

Abstract

Il presente lavoro illustra gli esiti di un'indagine condotta con 2193 corsisti frequentanti i laboratori del VI ciclo del corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico dell'Università degli Studi di Palermo svoltosi nell'A.A. 2021/2022. La finalità dell'indagine è stata quella di rilevare il grado di consapevolezza dei taciti assunti e delle aspettative, nonché di quelle degli altri e valutarne la rilevanza a fini interpretativi, dei futuri docenti di sostegno, nel processo laboratoriale che li ha coinvolti per 180 ore. La cornice teorica all'interno della quale si delinea l'indagine è quella del *Transformative Learning* (Mezirow, 2013), che riteniamo fondamentale per la costruzione di una professionalità docente competente, consapevole e responsabile (Budnyk, 2019) in laboratorio. Gli spunti offerti tanto dal *Transformative Learning* quanto dalla didattica laboratoriale (De Landsheere, 1978; Tardif, 2013), possono incoraggiare, infatti, la riflessione sui possibili modi di implementazione del processo di insegnamento-apprendimento. Lo strumento utilizzato per l'indagine è un adattamento del questionario validato da Stuckey e Taylor (2013). I risultati ottenuti dimostrano che il *Transformative Learning* risulta essere una tra le migliori espressioni per una co-costruzione dell'apprendimento in presenza di disabilità e che i laboratori sono lo spazio strategico di apprendimento per reinterpretare e trasformare le competenze.

* L'Introduzione, il par. 2 e 4.2 sono a cura di Martina Albanese; mentre il par. 1, 4.1, 4.2 e le conclusioni sono a cura di Cristina Giorgia Maria Pia Pinello.

This paper shows the results of a survey conducted with 2193 students attending the workshops of the 6th cycle of the specialization course for didactic support activities of the University of Palermo held in the A.Y. 2021/2022. The purpose of the survey was to detect the degree of awareness of tacit assumptions and expectations as well as those of others and assess their relevance for interpretative purposes, of future support teachers, in the laboratory process that involved them for 180 hours. The theoretical framework within which the survey is outlined is that of Transformative Learning (Mezirow, 2013), which we believe is fundamental for building a competent, aware, and responsible teaching professionalism (Budnyk, 2019) in the laboratory. The ideas offered both by Transformative Learning and by laboratory teaching (De Landsheere, 1978; Tardif, 2013), can encourage reflection on the possible ways of implementing the teaching-learning process. The tool used for the survey is an adaptation of the questionnaire validated by Stuckey and Taylor (2013). The results obtained show that Transformative Learning is one of the best expressions for a co-construction of learning in the presence of disabilities and that laboratories are the strategic learning space for reinterpreting and transforming skills.

Parole chiave: Apprendimento trasformativo; didattica laboratoriale; consapevolezza; formazione.

Keywords: Transformative Learning; laboratory teaching; awareness; training.

1. Introduzione

Il *Transformative Learning* (o apprendimento trasformativo) (Mezirow, 1991, 1995, 1996; Cranton, 1994, 1996), è un processo attraverso cui la persona impara a trasformare i «*problematic frames of reference*» (*mindset, habits of mind, meaning perspectives*) al fine di renderli inclusivi, aperti, riflessivi ed emotivamente abili al cambiamento. Esso prende avvio da vari presupposti teorici sviluppatisi tra il 1970 e 1980 in armonia con il contesto socioculturale rivoluzionario del tempo.

Il presente contributo, partendo dal quadro teorico del *Transformative Learning* e passando da una riflessione su una formazione tesa ad armonizzare *Transformative Learning* e didattica laboratoriale, riporta gli esiti di un'indagine, condotta con 2193 corsisti del Corso di Specializzazione per

le Attività di Sostegno di Palermo, a.a. 2020-2021. Per la conduzione dell'indagine, si sono utilizzati alcuni item del questionario sul *Transformative Learning* validato da Stuckey & Tylor (2013). Attraverso il processo di indagine, si è voluto rilevare il grado di consapevolezza dei propri taciti assunti e delle aspettative nonché di quelle degli altri e valutarne la rilevanza a fini interpretativi nel processo laboratoriale.

2. Il Transformative Learning

Gli studi sul *Transformative Learning* (TL) fioriscono grazie a Mezirow, negli anni 70' del Novecento nel Nord-America, al fine di comprendere le modalità di apprendimento messe in atto in età adulta; i primi studi, si focalizzano proprio sull'apprendimento di quegli adulti che si avvicinano ad un nuovo percorso formativo dopo molto tempo. I presupposti teorici di base cui fa riferimento la teoria sono diversi, come le teorie sull'*Adult Education* (Mezirow, 1978), la Coscientizzazione di Freire (1973), i paradigmi di Kuhn (1970) e i movimenti emancipatori femminili che si sviluppano tra gli anni '70 e '80 del secolo scorso.

Attraverso i suoi studi, Mezirow afferma che gli adulti acquisiscono un insieme di esperienze, associazioni, concetti, valori, sentimenti, risposte condizionate, i quali fungono da quadri di riferimento definendo il proprio bagaglio di vita. I quadri di riferimento (*frames of reference*) non sono altro che le strutture attraverso le quali comprendiamo ciò di cui si fa esperienza (Mezirow, 1997). Tale impostazione permette di acquisire degli automatismi che facilitano il passaggio da un'azione (mentale o comportamentale) all'altra in modo consapevole, strutturato e autoriflessivo.

I *frames of reference*, sono definiti dall'esperienza, si compongono di set di codici influenti (cultura, società, lingua ecc.), sono costituiti da componenti cognitive, conative e affettive ed inoltre sono definite da due dimensioni: *habits of mind* e *point of view*. Gli *habits of mind* sono ampi, astratti durevoli nel tempo, hanno a che fare con le abitudini di pensiero, i sentimenti e le azioni; i *point of view* sono più soggetti a modifiche nel tempo e sono relativi alle credenze, ai giudizi, alle attitudini e ai valori (Mezirow, 1997). Se dovessimo fare un esempio, potremmo dire che l'etnocentrismo potrebbe essere un *habit of mind*, mentre i sentimenti aversivi nei confronti di una persona di altra etnia che ne deriverebbero potrebbero essere il *point of view* ad esso connesso.

Il *Transformative Learning* promuove lo sviluppo critico e auto-critico dei processi di apprendimento e comunicativi affinché la persona possa sviluppare delle riflessioni e ipotesi riguardo intenzioni, valori, credenze e sentimenti. Esso può essere utilizzato come una strategia di *problem solving*,

in situazioni strumentali o durante una conversazione orientati ad un compito specifico. Pertanto, promuovendo l'autoriflessione è possibile attuare significative trasformazioni personali. L'apprendimento trasformativo si sostanzia nel modo in cui le persone comunicano o in un'esperienza comune di apprendimento (Mezirow, 1997). A sostegno di tale processo, Taylor (2008 in Walker, 2018) sostiene che spesso nell'istruzione superiore si pone maggiormente attenzione sugli studenti che completano i compiti piuttosto che sul dialogo riflessivo. Per promuovere tale processo è importante che educatori, insegnanti, pedagogisti aiutino i soggetti presi in carico a diventare più consapevoli e critici dei propri apprendimenti. Nel fare ciò, è necessaria una pratica costante ed efficiente che metta le persone nell'ottica di assumere punti di vista differenti rispetto a quelli iniziali. La pratica del *Transformative Learning*, dunque, comporta un atteggiamento empatico, un'apertura verso gli altri, la promozione di una predisposizione significativa all'ascolto, un aumento dei momenti di riflessione critica, atti a creare condizioni favorevoli all'educazione degli adulti e non solo.

Pertanto, il TL, risulta essere uno degli approcci più efficaci e significativi per la formazione professionale degli adulti (Mezirow, 2000). Mezirow (1978), riferendosi al TL, afferma che è una pratica per favorire l'assunzione di una prospettiva diversa, nuova, attraverso il cambiamento strutturale dei sistemi di significato che si attribuiscono all'esperienze vissute e al modo in cui ognuno vede sé stesso. L'apprendimento trasformativo implica la pratica all'autoesame, alla valutazione e autoriflessione critica dei propri vissuti in relazione alle esperienze altrui o alle questioni sociali. Una delle prime fasi verso la messa indubbio dei propri assunti, viene rappresentata dall'adozione di nuove prospettive per comprendere il mondo secondo una nuova ottica.

La teoria del TL è stata ampliata da Hebermas (1971), il quale ha incluso i tre domini di apprendimento: tecnico, pratico, emancipatorio. In seguito, Mezirow (2000, pp. 6-7) ha anche aggiunto l'importanza dell'aspetto emotivo, per un apprendimento trasformativo significativo e permanente.

3. Transformative Learning e formazione docenti

Oggi le agenzie educative formali (scuola, università) giocano un ruolo strategico per la costruzione di comunità inclusive, basate su valori democratici e sui diritti umani (Stoer, 2008; Surian, 2016), creando la possibilità di sviluppare un bagaglio di competenze che aspirano alla formazione di cittadini attivi, responsabili e critici (Boffo, Fedeli, 2018; Chauvigné, Coulet, 2010; De Toni, Rullani, 2018; Felisatti, Serbati, 2015; Peretti, Tore,

2016). L'istruzione superiore si impegna a migliorare la qualità del processo di insegnamento-apprendimento (Coggi, Ricchiardi, 2018; Consiglio dell'Unione Europea, 2013; Fedeli & Tino, 2019) al fine di innalzare la qualità dei sistemi di formazione.

Il Processo di Bologna (1999), ha posto attenzione sui risultati di apprendimento e sulle modalità didattiche e disciplinari per un buon raggiungimento dei risultati. A tal proposito, diversi studi e ricerche hanno sottolineato come sia fondamentale per il docente universitario formarsi all'uso della pratica valutativa volta ad una costruzione trasformativa dell'apprendimento (Crahay, 2013; Domenici, 2012; Quarc, 2017; Hadji, 2018; Moretti, Giuliani, Morini, 2018; Rumiat et al., 2018; Tore, 2019; Trincherò, 2012).

Il ruolo sociale dell'università comporta la comprensione della complessità che denota la società (Bocchi & Ceruti, 2004) e si sostanzia in una funzione educativa e formativa volta all'acquisizione sia dei contenuti disciplinari, sia delle competenze trasversali. Tali competenze, quali il pensiero creativo, critico e riflessivo, il *problem-solving*, l'orientamento ai risultati, lo spirito di iniziativa, il lavoro in gruppo, ecc., conosciute anche come *Soft Skills*, sono importanti tanto quanto le competenze tecniche e professionali (*Hard Skills*) che vengono acquisite durante lo studio disciplinare (Allen, Remaekers, Van Der Velden, 2005). Le soft skills trasformano il pensiero specialistico in un comportamento efficace (Côté, Miners, 2006); ciò fa sì che l'apprendimento contribuisca non solo alla valutazione di quest'ultima, ma anche alla sua costruzione (Grion, Serbati, Tino, Nicol, 2017).

Boud (2000) ritiene che il raggiungimento del successo implichi il possesso di competenze valutative e autovalutative che gli studenti acquisiscono durante un lavoro continuativo e consapevole. Per incrementare tali competenze, è necessario che i docenti attuino un processo di insegnamento-apprendimento nell'ottica della teoria del *Transformative Learning* (Mezirow, 1991), che influisce significativamente sull'attuazione di cambi di prospettiva e significato delle esperienze pregresse.

Mezirow (1978a) ha identificato alcuni elementi che impediscono o facilitano i programmi di rientro degli adulti nel processo formativo, osservando che vi sono alcune fasi che i partecipanti alle ricerche da lui condotte hanno sperimentato per la trasformazione personale. Queste fasi mostrano come gli individui attribuiscono significati differenti alle esperienze e come queste si integrano per guidare l'azione futura. Tra queste fasi si è notato che gli individui rinegoziano o negoziano le nuove relazioni, fase cruciale per l'autoriflessione critica (Mezirow, 1994, p. 224) determinante nel *Transformative Learning*. L'obiettivo diventa, dunque, promuovere la crescita attraverso lo sviluppo di nuove informazioni apprese, basate

sulle esperienze precedenti nella luce dell'auto-riflessione critica (Halupa, 2015; Kitchenham, 2008).

Un assetto particolarmente interessante per la promozione delle competenze auspicato dal TL è quello laboratoriale. Se è vero che un carattere determinante dell'istruzione superiore è rappresentato dalla formazione degli insegnanti in servizio, fattore chiave per assicurare la qualità dell'istruzione ed innalzare il livello dei processi di insegnamento/apprendimento (Chiappetta, 2008, 2015; d'Alonzo, 2012; Hamilton, 2013; Nilsson, Axelsson, 2013; Reakes, 2007; Trasberg, Kond, 2017; Wilson, C., Marks Woolfson, Durkin, 2020), allora la formazione degli insegnanti in servizio attraverso la pratica laboratoriale risulta particolarmente rilevante perché consente di attivare processi di insegnamento/apprendimento, in cui i soggetti in formazione diventano protagonisti del proprio processo, superando l'atteggiamento di passività e di estraneità e divenendo in tal modo i protagonisti di un apprendimento significativo (Ausubel, 1963, 2004).

Fioretti (2010, 87) ha definito il laboratorio: "uno spazio didattico che consente di sperimentare direttamente le connessioni forti tra saperi disciplinari e interdisciplinari, valorizzando la componente emotiva e motivazionale dell'allievo, stimolandolo alla scoperta e alla messa in atto di procedimenti per fare ricerca e fare creatività. Quindi si sostanzia in una proposta pedagogica e didattica complessa, strutturata al fine di consentire agli studenti l'acquisizione di procedure operative e lo sviluppo di competenze". In tale contesto, i saperi stessi si costruiscono attraverso l'interazione dei e tra i soggetti così che essi acquistano una posizione centrale nel rapporto con il docente e in rapporto al gruppo. (Ceruti, Preta, 1995). Lo sviluppo di competenze e l'apprendimento concreto sono risultati di un percorso pratico, di riflessioni fatte sul proprio agire e in conseguenza di una interiorizzazione del processo di apprendimento sperimentato. Quindi, l'assetto laboratoriale, che implica un saper fare ed agire in situazioni simulate, promuove un processo di formazione trasformativo che pone i soggetti verso un cambiamento di prospettiva e il coinvolgimento attivo degli adulti in formazione.

4. L'indagine con i futuri insegnanti

Durante lo svolgimento del VI ciclo del Corso di specializzazione per le attività di sostegno, a.a. 2021/2022, si è svolta un'indagine con 2193 futuri insegnanti di sostegno presso l'Università degli Studi di Palermo durante le ore dedicate allo svolgimento dei laboratori. La finalità della stessa è stata rilevare il grado di consapevolezza dei propri taciti assunti e delle aspetta-

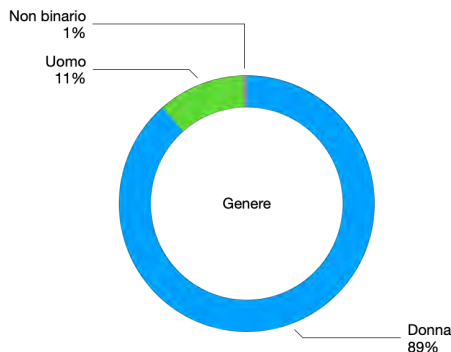
tive, nonché di quelle degli altri e valutarne la rilevanza a fini interpretativi nel processo laboratoriale.

4.1 *Lo strumento utilizzato*

Nel perseguire l'intento dichiarato, si è messo appunto uno strumento frutto di una semplificazione del questionario di Stuckey & Tylor (2013) dedicato al *Transformative Learning*. Si è costruito così il Questionario sul *Transformative Learning* e didattica laboratoriale per l'apprendimento degli adulti che consta di 30 item con stimolo chiuso e risposta chiusa. Questa prima somministrazione è stata una preziosa occasione di riflessione e analisi critica; alcuni aspetti rilevati saranno spunto di ulteriori approfondimenti durante il VII ciclo del corso che avrà avvio durante l'a.a. 2022/2023.

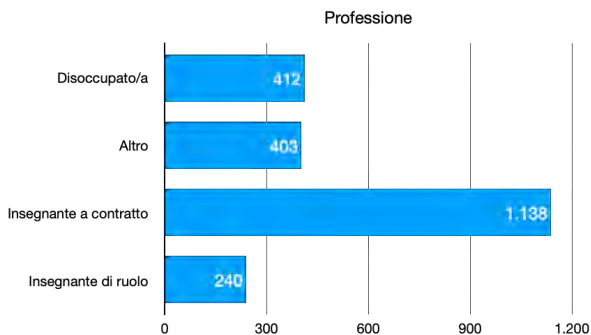
4.2 *Analisi dei risultati*

I destinatari dell'indagine hanno un'età media di 39 anni. Tra i 2193 partecipanti, 290 (13%) hanno frequentato il corso per la scuola dell'infanzia; 702 (32%) per la scuola primaria; 607 (28%) per la scuola secondaria di primo grado; 594 (27%) per la scuola secondaria di secondo grado. Quanto al genere, il grafico 1 mostra una netta prevalenza del genere femminile.



Graf. 1. Genere del campione intervistato

Mentre, il grafico 2 mostra la professione svolta dai partecipanti all'indagine.

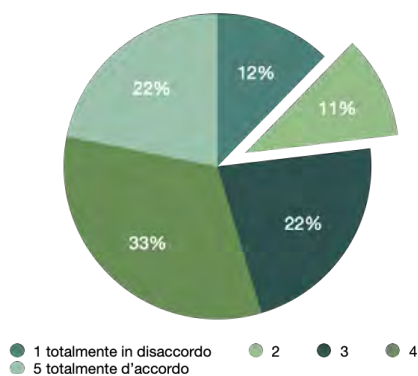


Graf. 2. Professione svolta dal campione intervistato

Tra i risultati maggiormente rilevanti si è notato un buon grado di apertura verso nuove conoscenze da parte dei corsisti dopo aver seguito gli incontri laboratoriali; una buona flessibilità di pensiero (analitico e critico); l'acquisizione di nuove modalità di apprendimento (*cooperative learning* e didattica laboratoriale); un aumento dei momenti di riflessione sull'incidenza delle esperienze pregresse sulle nuove conoscenze e sull'apprendimento in generale.

A sostanziare tali riflessioni alcuni grafici a torta mostrano i risultati significativi.

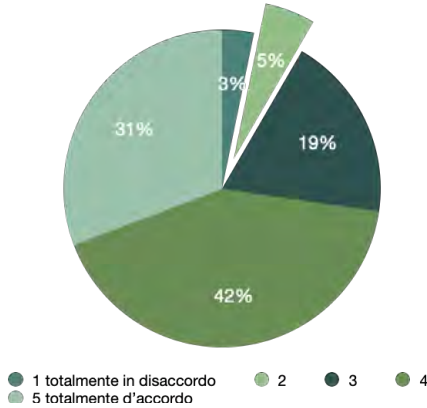
3. Sono più aperto delle opinioni degli altri rispetto a prima



Graf. 3. Item 3

I partecipanti hanno affermato di essere maggiormente aperti ad accogliere opinioni differenti dalle proprie, solo l'11% e il 12% ha dichiarato di essere in disaccordo con tale affermazione.

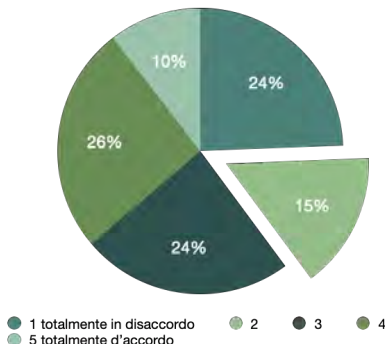
9. Ho cambiato il modo in cui imparo qualcosa di nuovo



Graf. 4. Item 9

Un dato significativo riguarda la percezione di aver cambiato radicalmente il modo di approcciarsi a nuovi contenuti di apprendimento da acquisire.

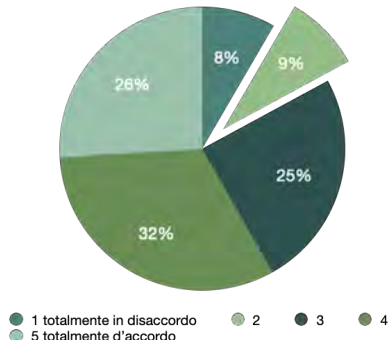
11. Ho sperimentato un profondo cambiamento nel modo in cui vedo alcune cose nel mondo



Graf. 5. Item 11.

L'item 11 risulta, invece, non omogeneo nelle risposte, in quanto non c'è una netta prevalenza di risposte che si collocano sul polo negativo o positivo rispetto alla possibilità di vedere alcune cose in maniera diversa in seguito alla frequentazione del corso.

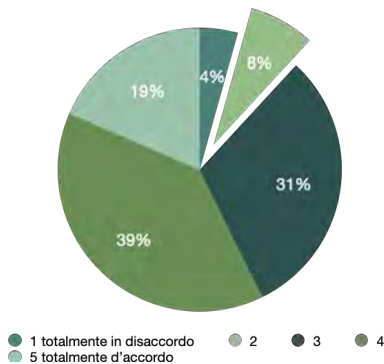
19. Le mie convinzioni ora sono più flessibili e aperte al cambiamento



Graf. 6. Item 19.

L'item 19, però, mostra una maggiore propensione dei partecipanti a considerare le proprie convinzioni in maniera più flessibile e aperte al cambiamento, solo l'8% e il 9% dei partecipanti ha dichiarato di non essere d'accordo con tale affermazione.

29. Mi rendo conto che le mie esperienze passate modellano le decisioni che prendo



Graf. 7. Item 29.

L'item 29, infine, mostra come i corsisti abbiano contezza del fatto che le proprie esperienze passate incidono sulle scelte e sul presente in generale.

5. Conclusioni

Dall'analisi delle risposte dei corsisti che hanno partecipato all'indagine si evince l'importanza di creare percorsi di formazione in grado di essere efficaci ed efficienti sul piano della trasformazione che si intende promuovere.

In linea con quanto affermato si intende approfondire il tema del TL partendo da un'ipotesi operativa di sviluppi futuri dello studio in corso:

1. la formazione dei docenti dei laboratori sul TL sarà il primo importante passo;
2. si intende, inoltre, indagare gli aspetti qualitativi del TL durante lo svolgimento delle attività laboratoriali;
3. la promozione di momenti di riflessione e valutazione sui processi messi in atto si svolgeranno ante, in itinere e post sviluppo delle attività.

Gli spunti offerti tanto dal *Transformative Learning* (Dirkx, Mezirow, Cranton, 2006; Kitchenham, 2008; Mezirow, 1997, 2013), quanto dalla didattica laboratoriale (De Landsheere, 1978; Tardif, 2013), possono incoraggiare la riflessione sui possibili modi di implementazione del processo di insegnamento-apprendimento, affinché si possa parlare di una costruzione di una professionalità docente competente, consapevole e responsabile (Budnyk, 2019) in assetto laboratoriale.

I risultati ottenuti dall'indagine svolta dimostrano che il TL risulta essere una tra le migliori espressioni per una co-costruzione dell'apprendimento in presenza di disabilità e che i laboratori sono lo spazio strategico di apprendimento per reinterpretare e trasformare le competenze in base ad un inedito set di significati.

Riferimenti bibliografici

Allen, J., Ramaekers, G., & Van Der Velden, R. (2005). Measuring competencies of higher education graduates. In D. J. Weerts & J. Vidal (Eds.), *Enhancing alumni research: European and American perspectives. New directions for institutional research* (pp. 49-59). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Ausubel, D. P. (2004). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. (Vol. 25). Milano: FrancoAngeli.
- Ausubel, D.P (1963). *The Psychology of Meaningful Learning*. Newyork: Grune and Stratton.
- Baldacci, M. (2004). Il Laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane. In R. Travaglini & N. Filograsso, *Dewey e l'educazione della mente* (pp. 86-97). Milano: FrancoAngeli.
- Bocchi, G., & Ceruti M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Cortina.
- Boffo, V., & Fedeli, M. (Eds.). (2018). *Employability and competences. Innovativi curricula for new professions*. Firenze: Firenze University Press.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*, 22(2), 151–167.
- Budnyk, O. (2019). Innovative Competence of a Teacher: best European Practices. Journal of Vasył Stefanyk Precarpathian National University. *Series of social and human sciences*, (6, no. 1), 76-89.
- Ceruti, M., Preta, L. (1995). *Che cos'è la conoscenza*. Bari: Laterza.
- Chauvigné, C., & Coulet, J. C. (2010). L'approche par compétences: un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 172, 15-28. <https://doi.org/10.4000/rfp.2169> (ver. 23.03.2020).
- Chiappetta Cajola, L. (2008). *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L. (ed.)(2015) . *Didattica inclusiva Valutazione e Orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca*. Roma: Anicia
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2018). Developing effective teaching in higher education. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 23–38. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-22452> (ver. 23.03.2020).
- Consiglio dell'Unione Europea (2013). Nota n. 15117/1/13 REV 1. Progetto di conclusioni del Consiglio sulla dimensione globale dell'istruzione superiore europea. https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/dimensioneglobaleistruzionesuperioreall1.pdf (ver. 23.03.2020).
- Côté, S., & Miners, C. T. H. (2006). Emotional intelligence, cognitive intelligence, and job performance. *Administrative Science Quarterly*, 51(1), 1–28.
- Crahay, M. (2013). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck.
- Cranton, P. (1994). *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (1996). *Professional Development as Transformative Learning: New Perspectives for Teachers of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass
- d'Alonzo, L. (2012). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica. Guida base*. Firenze: Giunti Scuola.
- De Landsheere, (1978). *La formazione degli insegnanti domani*. Roma: Armando.
- De Toni, A. F., & Rullani, E. (Eds.). (2018). *Uomini 4.0: Ritorno al futuro creare valore esplorando la complessità*. Milano: FrancoAngeli. https://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/book/315 (ver. 23.03.2020).

- Dirkx, J. M., Mezirow, J., & Cranton, P. (2006). Musings and reflections on the meaning, context, and process of transformative learning: A dialogue between John M. Dirkx and Jack Mezirow. *Journal of transformative education*, 4(2), 123-139.
- Domenici, G. (2012). Valutazione e autovalutazione come risorse aggiuntive nei processi di istruzione. *Education Sciences & Society*, 2(2), 69–82. https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/196/124 (ver. 23.03.2020).
- Fedeli, M., & Tino, C. (2019). Teaching4Learning@Unipd: strumenti per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 19(2), 105–121. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-25191> (ver. 23.03.2020).
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Italian Journal of Educational Research*, 14, 323–340. <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1603> (ver. 23.03.2020).
- Fioretti, S. (2010). *Laboratorio e competenze. Basi pedagogiche e metodologie didattiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Freire, P. (1973). *L'educazione come pratica di libertà*. Milano: Mondadori.
- Grión, V., Serbati, A., Tino, C., & Nicol, D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Italian Journal of Educational Research*, 19, 209–226. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2554> (ver. 23.-03.2020).
- Habermas, J. (1971). *Knowledge of human interests*. Beacon.
- Hadjj, C. (2018). *Evaluation à l'école - Questions d'enseignant*. Paris: Nathan.
- Halupa, C. M. (2015). Transformative learning: Theory and practice for faculty and students. In C. M. Halupa (Ed.), *Transformative curriculum design in health sciences education* (pp. 1-39). IGI Global.
- Hamilton, P.L., 2013. It's not all about academic achievement: Supporting the social and emotional needs of migrant worker children. *Pastoral Care in Education*, 31(2), pp. 173-190.
- Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of transformative education*, 6(2), 104-123.
- Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of Transformative Education*, 6(2), 104–123. <https://doi.org/10.1177/1541344608322678>
- Kuhn T.S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions* (2nd ed). University of Chicago Press, Chicago.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult education*, 28(2), 100-110.
- Mezirow, J. (1978a). Education for perspective transformation: *Women's re-entry programs*
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1994). Response to Mark Tennant and Michael Newman. *Adult Education*
- Mezirow, J. (1995). Transformative Theory of Adult Learning. In M. Welton

- (ed.), *In Defense of the Lifeworld*. Albany: State University of New York Press.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary Paradigms of Learning. *Adult Education Quarterly*, 46(3), 158-172.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 74, 5-12.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome Way, San Francisco, CA 94104.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of transformative education*, 1(1), 58-63.
- Mezirow, J. (2018). Transformative learning theory. In *Contemporary theories of learning* (pp. 114-128). Routledge.
- Moretti, G., Giuliani, A., & Morini, A. L. (2018). Accrescere la consapevolezza degli studenti come soggetti in formazione: utilizzo, e validazione del Motivated Strategies for Learning Questionnaire in Italia. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 1(21), 115-131. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/issue/view/193> (ver. 23.03.2020).
- Nilsson, J., Axelsson, M. (2013). "Welcome to Sweden...": Newly arrived students' experiences o pedagogical and social provision in introductory and regular classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 137-164.
- Peretti, D., & Tore, R. (2016). Didattica Universitaria di Qualità in un'ottica inclusiva. Il modello DUQ-G, per la gestione della progettazione di un corso di insegnamento. *Italian Journal of Educational Research*, 16, 175-188. <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1782/1714> (ver. 23.03.2020).
- Quarc. Gruppo di Lavoro Docente. (2017). Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università. <https://www.anvur.it/archivio-documenti-ufficiali/linee-di-indirizzo-per-lo-sviluppo-professionale-del-docente-e-strategie-di-valutazione-della-didattica-in-universita-quarc/> (ver. 23.03.2020).
- Reakes, A., 2007. The education of asylum seekers: Some UK case studies. *Research in Education*, 77(1), 92-107
- Rumiati, R., Ciolfi, A., Di Benedetto, A., Sabella, M., Infurna, M. R., Ancaiani, A., & Checchi, D. (2018). Key-competences in higher education as a tool for democracy. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), 7-18. <https://doi.org/10.13128/formare-24684> (ver. 23.03.2020).
- Stoer, R. (2008). New forms of citizenship, European construction and the re-configuration of the university. *Higher Education Policy*, 19(3), 299-318
- Stuckey, H. L., Taylor, E. W., & Cranton, P. (2013). Developing a survey of transformative learning outcomes and processes based on theoretical principles. *Journal of Transformative Education*, 11(4), 211-228
- Surian, A. (2016). La dimensione internazionale delle politiche educative. In M. Fedeli, V. Grion, & D. Frison, (Eds.), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative alla formazione* (pp. 25-42). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Tardif, M. (2013). OÙ s'en va la professionnalisation de l'enseignement? *Tréma*, 40, 42-59.
- Tore, R. (2019). Implementare capacità metacognitive attraverso la Zona di Sviluppo Prossimale e condividere il processo di valutazione formativa con i discenti. In P. Lucisano (Ed.), *Alla ricerca di una Scuola per tutti e per ciascuno. Impianto istituzionale e modelli educative*. Atti del Convegno Internazionale SIRD Roma 13- 14 giugno 2018 (pp. 219-230). Lecce: Pensa MultiMedia. <https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2019/07/00-Sird-%C3%94%C3%87%C3%B3-2-Atti-Roma.pdf> (ver. 23.03.2020).
- Trasberg, K., & Kond, J. (2017). Teaching new immigrants in Estonian schools- Challenges for a support network. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 38, 90-100.
- Trinchero, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Walker, S. L. (2018). Development and validation of an instrument for assessing transformative learning: The Transformative Learning Environments Survey (TLES). *Journal of Transformative Learning*, (5)1, 23-46.
- Wilson, C., Marks Woolfson, L., & Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 218-234 in community colleges. Teacher's College, Columbia University. Quarterly, 44(4), 243-244. <https://doi.org/10.1177/074171369404400406>.

IV.

Guardare fuori dall'aula. Ricerca e innovazione didattica in ambito universitario

Look outside the classroom. Research and didactic innovation in the university field

Ada Manfreda – *Università degli Studi Roma Tre*

Abstract

Nell'ambito dell'insegnamento "Sperimentalismo, innovazione didattica e pedagogia montessoriana" ho voluto innestare una ricerca volta a definire un dispositivo didattico in grado di migliorare l'apprendimento in ambito universitario, in modo da consentire – attraverso una controllata attività riflessiva – la possibilità per gli studenti di comprendere il nesso tra ricerca educativa e didattica. Il punto zero della sperimentazione è stato il processo di attivazione del gruppo di studenti in ordine alle metodologie didattiche e alla relazione insegnamento/apprendimento. Ho immaginato un'attività in grado di costituirne un'implicita risposta cercando di ispirarmi ad alcuni criteri: a. offrire la possibilità agli studenti di conoscere una risorsa di apprendimento, interna all'istituzione universitaria, che essi di norma trascurano, il MusEd, ossia il Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre; b. legare l'istituzione universitaria col territorio, segnalando come questo spesso proponga attività di grande interesse per la didattica universitaria, purché intenzionate da una progettualità. La sollecitazione offerta agli studenti è stata: – guardare fuori dalle mura universitarie allo scopo di cogliere opportunità formative congeniali al corso in via di svolgimento; – cogliere nel patrimonio culturale e nell'arte (Il MuSEd e la mostra al Palazzo delle Esposizioni) il loro potenziale di 'dispositivo educativo' funzionale allo sviluppo di competenze trasversali e soft skills.

As part of the teaching «Experimentalism, didactic innovation and Montessori pedagogy» I wanted to engage in research aimed at defining an educational device capable of improving learning in the university environment, in order to allow – through a controlled reflective activity – the possibility for students to understand the link between educational and didactic research. The zero point of the experimentation was the process of activating the group of students with regard to teaching methodologies and the teaching / learning relationship. I imagined an activity capable of constituting an implicit response, trying to be inspired by some criteria: a. offer students the opportunity to get to know a learning resource, internal to the university institution, which they usually neglect, the MusEd, that is the «Mauro Laeng» School and Education Museum of the Department of Education of the University of Roma Tre; b. linking the university institution with the territory, pointing out how this often offers activities of great interest for university teaching. The solicitation offered to the students was: – to look outside the university walls in order to seize training opportunities congenial to the course in progress; – grasp in cultural heritage and art (the MuSEd and the exhibition at the Palazzo delle Esposizioni) their potential as a functional ‘educational device’ for the development of transversal skills and soft skills.

Parole chiave: innovazione didattica, Montessori, educazione al patrimonio, Terza missione.

Keywords: didactic innovation, Montessori, heritage education, Third mission.

1. Premessa

Nell’ambito del mio insegnamento “Sperimentalismo, innovazione didattica e pedagogia montessoriana”, ho voluto innestare una ricerca volta a definire un dispositivo didattico in grado di migliorare l’apprendimento in ambito universitario, in modo da consentire – attraverso una controllata attività riflessiva – la possibilità per gli studenti di comprendere il nesso tra ricerca educativa e didattica, fondamentale per lo sviluppo di robuste competenze professionali. Potremmo definire questo dispositivo “uno strano anello”, in quanto unisce in maniera indiscernibile il momento dell’insegnamento-apprendimento con quello della ricerca, creando uno *studio di caso*, ai fini di pervenire ad una modellizzazione utile per futuri interventi.

Ragionare per casi è uno dei modi attraverso cui può avvenire la ricerca

empirica in educazione. Stando alla letteratura, lo studio di caso consente indagini approfondite su una data situazione che presenta caratteri di singolarità e specificità, interessante proprio per tali caratteri, che portano a vederne le peculiarità all'interno di una serie di possibilità sociali e culturali. (Cfr. Sorzio, 2020).

Per disporre di un caso, bisogna avere l'opportunità di analizzare un fenomeno in profondità all'interno di un contesto reale. Ovvero creare una situazione *ad hoc*, in modo da farne un fenomeno indagabile in un contesto reale, sì da poterne ricavare elementi di approfondita conoscenza.

Così concepito, il caso diventa esperienza provocata (*sperimentazione*), che, messa in moto, restituisce informazioni preziose sul suo funzionamento.

Specie in tale forma, il caso necessita, per un verso il riferimento a una teoria e per altro verso a una descrizione sufficientemente puntuale della realtà, sì da poter disporre di schemi, aventi un carattere di formalità inferiore a quello della teoria, ma superiore alla semplice descrizione. Tali schemi sono detti "concetti sensibilizzanti" (Sorzio, 2020).

Il possesso di tali schemi consente al ricercatore di tenere dritta la barra dell'indagine e di selezionare, in sede di analisi, gli elementi da mettere sotto attenzione, selezionandoli rispetto all'enorme complessità di particolari che costituiscono la situazione.

Lo studio di caso, quindi, fa riferimento all'osservazione puntuale, attenta, perspicace, necessita di un atteggiamento etnografico. Relativamente al mio caso posso qui ricostruirlo e presentarlo grazie al fatto di aver tenuto un diario di ricerca, in cui non solo ho potuto estrapolare tutto ciò che di interessante ho potuto constatare, ma – includendomi nel caso – anche tenere presente il mio comportamento, le mie reazioni, le mie forme di interazione con la situazione. Von Foerster (1987) ci ha insegnato come l'osservatore è colui che ordina e organizza un mondo costruito dalla sua esperienza, quindi non v'è possibilità di studiare un caso, se non *creandolo*.

2. La progettazione del dispositivo

Il punto zero della sperimentazione è stato costituito dal processo di attivazione del gruppo. Da precedenti ricerche (Manfreda, 2018) ho acquisito che tale processo coincide con la mappatura dei bisogni educativi degli allievi in una prospettiva di sviluppo. La mappatura consiste in un'esplorazione con metodologie di tipo narrativo, che va a rilevare le strutture latenti di senso e pertanto le implicite istanze di sviluppo del soggetto. Il risultato di tale preliminare attività ha fatto emergere l'esistenza di diverse rappresentazioni dell'attività di insegnamento-apprendimento: la massima parte

degli studenti ha un'immagine della lezione come un'attività di tipo essenzialmente trasmissivo, con scarso coinvolgimento del discente, che è chiamato ad un'attività di studio prevalentemente individuale, sebbene se ne intravedano i limiti di questa modalità; una minoranza invece manifesta una certa insofferenza per la lezione trasmissiva, prevale marcatamente il desiderio di modalità di insegnamento-apprendimento più coinvolgenti, motivanti, manifesta insofferenza per l'isolamento a cui costringe lo studio individuale. Moltissimi studenti segnalano l'esigenza che gli apprendimenti disciplinari sappiano trovare un aggancio più immediato di quanto normalmente non avvenga con la realtà.

Dopo questa sommaria fase di ricognizione, ho provato a immaginare un'attività in grado di costituire un'implicita risposta ai bisogni rilevati, cercando di ispirarmi ad alcuni criteri:

- a. offrire la possibilità agli studenti di conoscere una risorsa di apprendimento, interna all'istituzione universitaria, che essi di norma trascurano, tale è il MusEd, ossia il Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng";
- b. legare l'istituzione universitaria col territorio, segnalando come questo spesso proponga attività di grande interesse per la didattica universitaria, purché intenzionate da una progettualità che sappia valorizzarle in vista del raggiungimento di ben definiti risultati di apprendimento.

Ho voluto condividere con gli allievi le due attività individuate, con ciò è stato introdotto un elemento di consapevolezza critica: i processi sottostanti alla progettazione delle attività di insegnamento sono diventati trasparenti agli allievi, con la possibilità di approfondire alcuni aspetti, come ad esempio la ricerca della letteratura in grado di avallare le scelte operate. Gli allievi, così attivati, hanno rinvenuto articoli e saggi utili allo scopo. Come ad esempio il numero speciale della rivista "Il Pepeverde" (Borruso-Cantatore, 2018), curato da Francesca Borruso e Lorenzo Cantatore dedicato al Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" dell'Università RomaTre, che, presentandosi come una sorta di guida ragionata ai principali contenuti del MuSEd, ha offerto l'opportunità di farsi un'idea preventiva di ciò che si sarebbe andato a visitare: qualcosa di mirato, funzionale a sviluppare i temi del nostro corso.

Cosa significa organizzare una visita ad un museo? Come va preparata? Ecco alcune delle domande emerse, da cui si è ricavata una minima criteriologia da mettere nel "bagaglio degli attrezzi" degli allievi, futuri educatori.

Proprio da queste domande è emersa la nozione di "innovazione didattica", che è tale in quanto si inserisce in una logica di miglioramento

continuo, grazie all'applicazione di una disponibilità alla ricerca: l'osservazione, opportunamente orientata da perspicue domande, consente un agire didattico aperto alla non linearità e alla non prevedibilità, in grado di adattamento funzionale, pilotato dallo scopo di ogni attività di insegnamento-apprendimento, che è lo sviluppo del discente.

Da qui è emersa la domanda su quale debba essere il senso in cui si possa parlare di “metodo Montessori”, vista la denominazione del corso. Il metodo, forse, non costituisce un vincolo alla progettazione in funzione dei reali bisogni cognitivi e affettivi dei soggetti cui si rivolge? E sì, se il metodo Montessori fosse una prescrizione di passaggi più o meno obbligati, sarebbe feticizzazione di un *modus operandi*, il contrario di ciò che oggi si vuole sia la didattica, che è insieme un atto progettuale e creativo, una capacità di porsi uno scopo e di perseguirlo producendo, nella complessità della situazione educativa, degli atti in grado di configurare lo spazio didattico come spazio di coinvolgimento epistemico e pragmatico, uno spazio da gestire/produrre strategicamente con un saper agire, capace di attingere alla teoria ma anche all'esperienza.

3. Guardare fuori dall'aula

Quanto all'idea di guardare fuori dalle mura universitarie allo scopo di cogliere opportunità formative che il territorio offre e che possono risultare congeniali al corso in via di svolgimento, dopo una ricognizione di eventi e mostre presenti a Roma in quel periodo, la nostra attenzione è caduta su una mostra a Palazzo delle Esposizioni dal suggestivo e icastico titolo “*Toccare la bellezza. Maria Montessori, Bruno Munari*”. Gli studenti sono stati invitati ad approfondire le ragioni per le quali una visita a questa mostra potesse tornare utile al fine di opportuni approfondimenti delle tematiche messe in campo nell'insegnamento. Nella convinzione che una didattica innovativa è necessariamente ispirata a “principi e valori di apertura, consapevolezza, rispetto reciproco e responsabilità” che migliora il processo di apprendimento grazie a maggiore senso di appartenenza e di coinvolgimento nella relazione educativa (Fedeli, 2016, p. 134), fino ad invertire la tradizionale lezione accademica, incentivando gli studenti a preparare dei contenuti da sottoporre alla libera discussione in aula (l'ispirazione è chiaramente la metodologia nota come “Flipped classroom”, da intendersi più che come una specifica tecnica di conduzione della classe come tensione verso un approccio *learner centered* in grado di coinvolgere attivamente lo studente nel processo didattico, volto allo sviluppo della motivazione allo studio e all'apprendimento). Per arrivare a ragionare assieme sull'opportunità o meno di visitare la mostra proposta dal Palazzo delle Esposizioni

siamo partiti da uno dei temi del programma di insegnamento: gli studenti si sono autonomamente suddivisi in gruppi di 4-5 (per un totale di 17 gruppi), ciascuno e ognuno si è dovuto documentare e poi esporre in aula a tutti gli altri il tema “Lo sviluppo del linguaggio”, con particolare riferimento a Maria Montessori e guardando alle ricerche di neuroscienze. Dopo la presentazione dei lavori, si è proceduto ad avviare un momento di covalutazione in forma orale, in cui, sulla base di alcuni criteri concordati, si è giudicata l'efficacia, la ricchezza di concetti, l'agevolezza espositiva dei diversi lavori.

Le riflessioni che si sono sviluppate a partire dalle presentazioni degli studenti ci hanno permesso di individuare il file-rouge che poteva unire le esperienze ‘fuori aula’: il tatto, e più in generale la manipolazione, così cruciali in molte delle teorie sullo sviluppo del linguaggio che avevamo affrontato.

La comunità accademica di RomaTre ha nel MuSEd un importante patrimonio da tutelare e valorizzare. Esso diventa occasione preziosa per incrementare la coscienza degli studenti a comprendere nello specifico come “appropriarsi” di tale patrimonio e di come farlo diventare un domani elemento volto a incrementare la coscienza dei loro allievi della responsabilità connessa a quanto ereditato dalle generazioni precedenti. In linea con la Convenzione di Faro (2005), il patrimonio culturale assume una significativa valenza sociale: laddove vi è uno spazio, un oggetto, un prodotto, un processo in cui una comunità si riconosce e si identifica, lì è in atto l'esercizio di un atto di partecipazione sociale, che deve essere sostenuto con opportune azioni educative, poiché esso può essere la base di riflessione sui valori, le conoscenze e le pratiche che fanno di una comunità ciò che essa è.

Ciò che può dirsi del MusEd evidentemente ha una valenza più generale e proprio per gli educatori ha un'abbastanza evidente trasferibilità in altri contesti. Spostando l'attenzione sul Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale, si è constatato come esso sottolinei la sua “funzione civile”, da cui deriva la “necessità di promuovere azioni educative e formative dirette alle giovani generazioni sui valori legati alla cultura e al patrimonio, anche attraverso l'utilizzo sistemico delle opportunità offerte da digitalizzazione e innovazione”, in un'ottica che sposi l'idea che cultura e patrimonio sono intrinsecamente plurali, legate come sono a interessi e valori non coincidenti di gruppi e comunità, ognuno preoccupato di salvaguardare i propri elementi identitari. Tema delicato, questo, poiché strettamente collegato con quello del riconoscimento delle differenze, del dialogo e dell'inclusività. La memoria può essere divisiva, può rappresentare terreno di confronto se non addirittura di conflitto culturale. I processi di costruzione di frame di significazione condivisi sono faticosi, ma costi-

tuiscono l'essenza della democrazia, che è l'impegno a creare le condizioni di una convivenza che non sia conformizzazione, ma al contrario luogo di rappresentazione e di esercizio delle differenze, che trovano nel riconoscimento delle "regole del gioco" il terreno di negoziazione dei significati della comunità.

Come ha scritto Colazzo: «Il patrimonio culturale è il terreno di confronto dei gruppi sociali in concorrenza fra loro per assicurarsi l'egemonia culturale e politica, cioè la possibilità di informare di sé l'ethos dello Stato (che significa possibilità di orientare le leggi, informarne la cultura, guidarne le scelte). (...) L'educazione al patrimonio va considerata come un elemento essenziale e irrinunciabile per la formazione dell'individuo e della società. Essa consente che la tradizione venga concretamente vissuta dalla comunità che, poste così le cose, si configura come patrimonio vivente e incarnato, dinamico e processuale (*Living Heritage*). (...) Ciò porta alla necessità di concepire educazione al patrimonio ed educazione alla cittadinanza come due facce della medesima medaglia» (Colazzo, 2021, p. 6).

Quale è il senso di un apprendimento attraverso la fruizione dei beni culturali e più in generale del patrimonio culturale? C'è un aspetto legato ai contenuti dell'oggetto culturale, ossia ai dati che lo descrivono e che lo collocano in un 'sistema culturale', in un dato periodo storico, sociale, in una poetica, e così via; tuttavia tutto questo non esaurisce il senso e il valore educativo che può esprimere la fruizione del patrimonio culturale. Le sue potenzialità riguardano la possibilità di realizzare una trasformazione personale, ossia poter acquisire nuove o differenti categorie attraverso cui interpretare e agire la realtà, un accrescimento del sistema delle rappresentazioni del soggetto, del suo bagaglio di significati utili a leggere le sue esperienze di vita, a compiere delle scelte, ad auto-progettarci. Da questo punto di vista possiamo dire che la cultura costituisce un deposito di senso a cui attingere per costruire i nostri percorsi personali di apprendimento, ossia percorsi attraverso cui l'essere umano interpreta costantemente gli oggetti, i fatti, le relazioni, i contesti entro cui è iscritto (processo di *sensemaking*).

Il patrimonio culturale, tanto materiale quanto immateriale, è allo stesso tempo oggetto e dispositivo didattico del progetto educativo: concepito in questo modo può abilitare forme di insegnamento-apprendimento orientate allo sviluppo delle soft skills, grazie a cui i soggetti implicati maturano un maggior senso di appartenenza alla realtà e capacità di lettura e interpretazione efficace dei contesti socio-relazionali. Quando guardiamo alle competenze trasversali, le metodologie didattiche devono necessariamente innovarsi, dovendo esse concorrere a sviluppare capacità di comunicazione, di collaborazione, di creatività e di esercizio dello spirito critico. A tal proposito la scuola che si proponga di sviluppare le soft skills

è una scuola che non può limitarsi a lavorare sui contenuti di una cultura, deve porsi il problema di come i soggetti abitino i loro contesti di vita, come li simbolizzino affettivamente, come vi concorrano a trasformarli. E deve andare ad interagire con essi, il che significa considerare il territorio come costante riferimento. L'educazione al patrimonio può costituire una potente sollecitazione verso questa direzione: non a caso, nella proposta di 'scuola di prossimità' del Movimento delle Piccole Scuole dell'INDIRE, l'educazione al patrimonio ha un ruolo centrale per ripensare la scuola come sistema educativo integrato (cfr. Mangione-De Santis, 2021).

Va dato atto a Franco Frabboni l'aver precocemente intuito il potenziale innovativo derivante dall'apertura della scuola al territorio. Rendendo le pareti permeabili, si realizza finalmente l'auspicata continuità tra il complesso degli apprendimenti formali e degli apprendimenti non formali e informali: l'esplicito e il tacito entrano in connessione e trovano la possibilità di raccordarsi a favore della crescita dell'allievo.

Quando Frabboni parlava di museo come aula decentrata (Frabboni 2007), elemento fondamentale per la sottoscrizione di un patto scuola-territorio, secondo l'idea di un sistema formativo integrato che riconosce pari dignità alle diverse agenzie del territorio, che adottando una logica di collaborazione, possono sinergizzare i loro sforzi e offrire alle nuove generazioni l'opportunità di vivere più pienamente e consapevolmente la comunità, indicava una linea di sviluppo particolarmente feconda per la scuola. Chiaramente egli vedeva nel museo l'espressione metonimica della relazione scuola-territorio: l'ambiente sociale nel suo complesso, con tutte le sue istituzioni, articolazioni e attività può essere avvocato a svolgere una funzione educativa.

Ampliando ulteriormente la prospettiva tutto questo ben si coniuga con le finalità e le metodologie dell'educazione al patrimonio se immaginiamo il patrimonio culturale come un laboratorio permanente e diffuso (Manfreda, 2021), fuori dalle mura dei percorsi formali (Colazzo, 2019), entro cui realizzare una pluralità di azioni educative, costruendo sinergie con differenti agenzie culturali.

Anche in ambito universitario si è arrivati a riconoscere che una funzione fondamentale e complementare ai tradizionali pilastri dell'Università – ricerca e didattica –, sia la cosiddetta "terza missione", che contempla una variegata possibilità di incontro dell'istituzione formativa con le istanze del territorio e le sue esigenze di sviluppo. I dibattiti sviluppatasi negli ultimi lustri sulla terza missione hanno segnalato che i musei universitari assumono, nello svolgimento della terza missione, un ruolo assai significativo (Ascenzi-Brunelli, 2020, p. 240).

A livello di letteratura sono enormemente cresciuti gli studi che tematizzano il ruolo del network nella progettazione educativa e formativa, sia

in sede di individuazione dei bisogni sia di agevolazione di opportunità e risorse per l'apprendimento, che sono realmente tali se la progettazione si configura come un luogo di confronto e di condivisione di valori, obiettivi, prospettive, concependo l'educazione come un investimento dell'intera comunità su suo stesso futuro.

Personalmente ho sviluppato ricerche sul campo che mi hanno convinta della necessità di rivolgere l'impegno pedagogico all'implementazione di azioni educative rivolte alla comunità nel suo complesso, al fine di renderla più consapevole, partecipe e attiva della progettualità sociale, assumendo con ciò una capacità di azione politica "dal basso", a partire dalle problematiche da essa considerate come degne di attenzione. A tal proposito ho elaborato, all'interno di un gruppo di lavoro, organizzato attorno ad EspérO, uno spin-off universitario avente come mission lo sviluppo di sistemi di apprendimento a forte carattere innovativo, un dispositivo di attivazione comunitaria, denominato ACL® (Manfreda, 2016; Colazzo, Manfreda, 2019). Tale processo di attivazione della comunità non esclude, anzi auspica, la stretta collaborazione della scuola e di tutte le agenzie educative del territorio per sviluppare immaginazione collettiva, presa in carico del rapporto intergenerazionale, responsabilizzazione diffusa rispetto alle opportunità di sviluppo sociale ed economico del territorio, crescita dell'empowerment comunitario e capacità di interlocuzione con le istituzioni, assunzione di funzioni sussidiarie, in grado di attestare l'*agency* collettiva, fino al punto di sviluppare azioni di supplenza delle istituzioni, quando se ne ravveda l'inadeguatezza.

4. La visita al MuSEd e al Palazzo delle Esposizioni: la mano e l'apprendimento

A partecipare alla visita è stato un gruppo di 30 allievi, coloro i quali hanno aderito spontaneamente alla proposta didattica che ho presentato a tutti gli studenti dell'insegnamento di 'Sperimentalismo, innovazione didattica e pedagogia montessoriana'. La partecipazione a questa attività non faceva maturare premialità di alcun tipo rispetto alla prova d'esame finale, né era obbligatoria. L'ho volutamente proposta in questa formula affinché l'adesione scaturisse da motivazione interna e non già da incentivi esterni.

Così il 16 dicembre 2021 ci siamo dati appuntamento a Termini per raccogliere tutti quanti e proseguire insieme al MuSEd prima e al Palazzo delle Esposizioni subito dopo.

Al MuSEd c'è stato un preliminare momento introduttivo al museo, alla sua istituzione, alla sua storia da parte della dott.ssa Francesca Gagliardo che poi ci ha guidati nella esplorazione delle raccolte e dei fondi

del museo, soffermandoci in particolar modo su tutto ciò che avesse attinenza con Maria Montessori.

La visita ha avuto inizio con la fruizione dell'installazione dei pannelli esplicativi che introducono al patrimonio del Museo, la quale ci ha consentito di immergerci subito nei fondi che esso raccoglie e di contestualizzare l'operatività montessoriana nei primi del Novecento con gli altri movimenti culturali ed educativi a lei coevi che si andavano delineando a Roma e nel Lazio – oltre che un po' in tutta Italia –, *in primis* l'impegno di alcuni intellettuali di portare l'educazione nelle campagne, a favore dei bambini figli dei contadini, che vivevano in capanne attigue ai campi di lavoro e che presso il MuSEd si trovano documentati. La visione delle raccolte fotografiche che testimoniano le condizioni di vita di bambini e famiglie dell'agro romano dell'epoca, nonché l'attraversamento dell'aula tipo di una scuola rurale allestita nel Museo con arredi originali, hanno consentito di cogliere esperienzialmente la natura e la portata del problema educativo e di contestualizzare conseguentemente le proposte montessoriane in ordine all'ambiente di apprendimento e alla sua fundamentalità e ai materiali sensoriali di sviluppo a cui lei pervenne e che sono diventati il simbolo del cosiddetto 'Metodo Montessori'.

Sempre in un clima di libera adesione e co-costruzione dell'esperienza, uno degli studenti, il quale aveva individuato e proposto a me e a tutti i suoi colleghi di recarci al Palazzo delle Esposizioni per la mostra *'Toccare la bellezza. Maria Montessori. Bruno Munari'*, si era fatto anche parte diligente nel prendere contatti con il Palazzo delle Esposizioni per verificare le condizioni di accesso alla mostra da parte del nostro gruppo e per organizzare la visita.

Così dopo il MuSEd ci siamo incamminati su via Nazionale alla volta di questa mostra, proposta dal Museo Tattile Statale Omero (a Roma dal 25 giugno 2021 al 27 febbraio 2022), al suo ventiseiesimo anno di vita, che istituzionalmente ha fatto della tattilità l'oggetto delle sue proposte culturali, al fine di scardinare un assunto comune che vuole la visione la porta di accesso principale alla fruizione estetica. «Il peso e la temperatura sono sensazioni esclusivamente tattili; la consistenza e tutte le sue diverse determinazioni, comprese le più raffinate sfumature, sono percepibili soltanto attraverso il tatto. La vista può riconoscere una superficie liscia distinguendola da una scabra, ma solo il tatto può produrne la sensazione» (Grassini, 2020, p. 13). La fisicità dell'oggetto, le sue qualità materiali, possono essere scoperte ed esplorate solo grazie al tatto che rende possibile un'esperienza profonda e di prossimità con l'oggetto. Siamo in perfetta corrispondenza con le intuizioni montessoriane!

Tutto il percorso fatto è occasione preziosa per un interrogativo che

corre implicito fruendo gli oggetti esposti nelle teche: come conosciamo? e dunque, conseguentemente: come apprendiamo?

L'esposizione dei materiali montessoriani così come degli oggetti di Munari è – parafrasando Montessori – riflessione materializzata sulla dinamica 'soggetto conoscente/oggetto conosciuto', di come essi si costruiscano reciprocamente a seguito del sistema di interazioni che si instaurano tra i due termini nel corso del tempo, in quel triplice movimento che aveva ben descritto Piaget secondo cui «il soggetto conoscente costruisce se stesso mentre costruisce l'oggetto (e il contesto) da conoscere e contemporaneamente gli strumenti stessi della conoscenza» (Munari, 2020, p. 33).

Gli oggetti parlano, hanno la voce – parafrasando Montessori – ti invocano e ti suggeriscono una pratica d'uso, ossia ciò che ci puoi fare (Scarpini 2020), se entri in una condizione di scambio e attivazione sensoriale, ossia di relazione soggetto-oggetto, che non è mai scontata né meramente meccanica, esecutivo-applicativa, ma è un dialogo circolare attraverso cui si verifica contemporaneamente l'oggettivazione dell'interno del soggetto e l'interiorizzazione dell'esterno dell'oggetto. Questo processo è trasformativo, ossia generativo di apprendimento, di creazione di 'mente'.

Bruno Munari, con i suoi artefatti invita a porci dalla parte dell'autore, a non rimanere all'esterno dell'opera come meri spettatori, ci invita a farci una rappresentazione dell'agire concreto dell'autore «che con la sua gestualità esperta sta realizzando concretamente l'opera» (Munari, 2020, p. 53). Tutto questo porta al centro ancora una volta il fare, l'agire, il manipolare. Ricaviamo che fruire un'opera d'arte non pertiene esclusivamente all'occhio e alla contemplazione, ma è un'esperienza più complessa grazie alla quale possiamo intuire l'atto creativo che l'ha generata e in qualche modo ripercorrerlo e viverlo. Coerentemente con queste sue intuizioni, nel 1977 egli proporrà per la prima volta dei Laboratori per bambini nella Pinacoteca dell'Accademia di Belle Arti di Brera, «affinché fosse data loro la possibilità di sperimentare concretamente i gesti dell'Artista e apprezzarne subito il risultato» (Munari, 2020, p. 53). Sono percorsi di sperimentazione per l'educazione al pensiero progettuale creativo in cui non conta mai l'esito, il prodotto finale, perché l'obiettivo è quello di «promuovere una maggiore sensibilità dei bambini verso l'arte; sensibilità che non si costruisce, come diceva Munari, scimmiettando gli artisti, ma sperimentandone le tecniche per potersi impadronire dei linguaggi dell'arte» (Sperati, 2020, p. 99).

Riferimenti bibliografici

Ascenzi, A., & Brunelli, M. (2020). I musei universitari del patrimonio storico-educativo e la Terza Missione: una sfida o un'opportunità? Riflessioni dal

- Museo della Scuola dell'Università di Macerata. In A. Barausse, T. de Freitas Ermel, & V. Viola (eds.), *Prospettive incrociate sul patrimonio storico educativo*. Arti dell'incontro Internazionale di Studi, Campobasso 2/3 maggio 2018, Lecce: PensaMultimedia.
- Borruso, F., & Cantatore, L. (2018). Speciale Mused. Il Museo della scuola e della educazione di Roma Tre. *Il Pepeverde*, n. 77, luglio-settembre, Anno XX, Roma.
- Colazzo, S. (2019). Museo quale dispositivo educativo comunitario. In G. Del Gobbo, G. Galeotti, V. Pica, & V. Zucchi (eds.), *Museums & Society. Sguardi interdisciplinari sul museo* (pp. 65-76). Ospedaletto-Pisa: Pacini.
- Colazzo, S., & Manfreda, A. (2019). *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità. Un approccio interdisciplinare*. Roma: Armando.
- Colazzo, S. (2021). Pedagogia civile, pedagogia del patrimonio, educazione alla cittadinanza. *Nuova Secondaria*, 5, 4-6.
- Fedeli, M. (2016). Coinvolgere gli studenti nelle pratiche didattiche: potere, dialogo e partecipazione. In M. Fedeli, V. Grion, & D. Frison (eds.), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce: PensaMultiMedia.
- Foester von, H., (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.
- Frabboni, F. (2007). *La scuola che verrà*. Trento: Erickson.
- Grassini, A. (2020). Una mostra sulla tattilità. In Aa.Vv., *Toccare la bellezza. Maria Montessori. Bruno Munari*. Mantova: Corraini.
- Manfreda, A. (216). Innovazione sociale e benessere della comunità: il caso di studio "Summer School di Arti Performative e Community Care" in Salento. *L'educazione degli adulti nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia, speciale di "MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni"* (pp. 243-265). Bari: Progedit.
- Manfreda, A. (2018). Differenza, alterità e riconoscimento nell'agire sociale. Il caso di studio 'Donne: parliamone insieme'. *Educational Reflective Practices* (pp. 87-107). Milano: Franco Angeli.
- Manfreda, A. (2021). Fruizione del patrimonio culturale e outdoor education. In S. Colazzo (ed.), *Animazione socio-culturale, intrattenimento educativo, outdoor education*. Roma: Armando.
- Mangione, G. R. J., & De Santis, F. (2021). La pedagogia del patrimonio per ripensare il curricolo della piccola scuola. Il museo come terzo spazio educativo. *Culture digitali*, luglio-agosto.
- Munari, A. (2020). La bellezza nel gesto. In Aa.Vv., *Toccare la bellezza. Maria Montessori. Bruno Munari*. Mantova: Corraini.
- Scarpini, M. (2020). Materiali montessoriani: perfezionare i sensi e toccare la bellezza. In Aa.Vv., *Toccare la bellezza. Maria Montessori. Bruno Munari*. Mantova: Corraini.
- Sperati, S. (2020). Comunicare la bellezza. In Aa.Vv., *Toccare la bellezza. Maria Montessori. Bruno Munari*. Mantova: Corraini.
- Sorzio, P. (2020). Ragionare per casi. In P. Sorzio-C. Bembich, *La ricerca empirica in educazione. Prospettive per educatori socio-pedagogici e di nido* (pp. 31-50). Roma: Carocci.

V.

Lo sviluppo delle soft skills nell'alta formazione: modelli e strategie per una didattica performante*

The development of soft skills in higher education: models and strategies for performance teaching

Martina Rossi – *Università di Foggia*
Guendalina Peconio – *Università di Foggia*
Pierpaolo Limone – *Università di Foggia*

Abstract

Il presente contributo mira ad effettuare un'indagine esplorativa rispetto allo sviluppo delle soft skills nel contesto dell'alta formazione con l'obiettivo di analizzare le percezioni e il grado di soddisfazione dei docenti-discenti e dei docenti-formatori rispetto al presente concetto. Le soft skills sono un insieme di differenti abilità che comprendono principalmente le componenti relazionali-sociali (quali intelligenza emotiva, capacità di lavorare in team, intelligenza sociale) e le componenti esecutive come l'orientamento al compito e la proattività (Wheeler, 2016; Whetten, Cameron, 2014). Il contributo è declinato attraverso un'indagine di tipo esplorativa finalizzata all'analisi delle percezioni e il grado di soddisfazione degli stakeholder nel contesto della formazione accademica rispetto al concetto di soft skills. Le soft skills risultano essenziali per ottenere successo nella vita professionale e privata; infatti, è stato dimostrato che essere in possesso di competenze tra-

* Il presente contributo è frutto di un lavoro condiviso tra gli autori. Per ragioni di responsabilità scientifica, si specifica che i paragrafi 1 e 2 sono attribuibili a Martina Rossi, i paragrafi 3 e 4 a Guendalina Peconio, il paragrafo 5 e tutta la supervisione del presente articolo a Pierpaolo Limone.

sversali possa essere indice predittivo di un buon avanzamento di carriera (Wheeler, 2016). Di conseguenza, risulta interessante indagare attraverso quali modelli e quali strategie tali competenze siano promosse all'interno dei contesti di alta formazione accademica.

This paper aims to carry out an exploratory survey with respect to the development of soft skills in the context of higher education with the objective of analyzing the perceptions and degree of satisfaction of teacher-learners and teacher-trainers with respect to this concept. Soft skills are a set of different abilities that mainly include relational-social components (such as emotional intelligence, ability to work in teams, social intelligence) and executive components such as task orientation and proactivity (Wheeler, 2016; Whetten, Cameron, 2014). The contribution is declined through an exploratory survey aimed at analyzing the perceptions and degree of satisfaction of stakeholders in the context of academic education with respect to the concept of soft skills. Soft skills turn out to be essential for achieving success in professional and private life; in fact, it has been shown that being in possession of soft skills can be a predictive index of good career advancement (Wheeler, 2016). Consequently, it is interesting to investigate through what models and strategies these skills are promoted within higher academic education settings.

Parole chiave: Soft skills, alta formazione, strategie didattiche
Keywords: Soft skills, higher education, teaching strategies

1. Introduzione

A causa dei continui cambiamenti sociali, lavorativi e culturali, si è iniziato a porre particolare attenzione all'acquisizione non solo delle cosiddette hard skills ma anche delle soft skills.

Le soft skills risultano essere di fondamentale importanza in quanto svolgono un ruolo chiave nel miglioramento della qualità della vita, consentono ai soggetti di affrontare sfide nuove, di acquisire modalità di lavoro flessibili creando quindi nuove opportunità di lavoro, di promuovere il cooperative learning e di operare in molteplici contesti. La World Health Organization definisce le soft skills come «capacità di adattamento e di comportamento positivo, che consentono agli individui di affrontare effi-

cacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana» (Agenda, 2016). Inoltre, l'emergenza sanitaria dovuta al covid-19 ha accelerato questo cambio di prospettiva, focalizzandosi sull'uso delle tecnologie digitali per l'implementazione delle soft skills. Le tecnologie digitali, infatti, hanno un enorme potenziale, come quello di promuovere le competenze necessarie in un ambiente di lavoro post-pandemia con l'obiettivo di raggiungere gli obiettivi di sviluppo sostenibile dell'ONU (Hampf et al., 2017).

In accordo con Grion (2018) è necessario prendere consapevolezza del fatto che oggi giorno il soggetto competente «non è colui che riproduce in maniera univoca e rigida i saperi, ma è colui che sa utilizzare le conoscenze apprese in maniera creativa e flessibile, adattandosi alle diverse situazioni e identificando soluzioni creative a problemi nuovi. Acquisire consapevolezza di questo scenario è allora anche responsabilità educativa, poiché la finalità dell'educazione è la formazione integrale della persona».

L'attenzione nei confronti delle soft skills è oggi sempre più rilevante. Nello scenario italiano, ad esempio, il 12 gennaio 2022 la Camera ha approvato un disegno di legge dal nome “Disposizioni per la prevenzione della dispersione scolastica mediante l'introduzione sperimentale delle competenze non cognitive nel metodo didattico”, che prevede una sperimentazione triennale nella scuola secondaria di primo e secondo grado di competenze “non cognitive”. Insegnare le soft skills non è affatto semplice, vi sono diversi metodi in fase di sperimentazione. Obiettivo di tale indagine esplorativa è quello di indagare i modelli e le strategie per lo sviluppo delle soft skills nell'ambito dell'alta formazione.

2. Background teorico

Il concetto di “competenza”, con il passare degli anni, ha assunto dei connotati diversi. Ancora oggi risulta difficoltoso riuscire a definire, in maniera univoca, tale concetto.

In letteratura, il primo studioso a soffermarsi e teorizzare il tema delle competenze è stato McClelland (1973), nell'ambito della psicologia dell'organizzazione; lo studioso affermò che i test di attitudine allo studio, di cultura scolastica e i titoli di studio non sono in grado di predire il successo professionale di un individuo; dunque, in ambito lavorativo, per la selezione del personale è inefficace basarsi sui test di intelligenza, ma è necessario valutare le competenze dei candidati.

Qualche anno più tardi, gli studiosi Spencer e Spencer, allievi di McClelland, teorizzano cinque dimensioni delle competenze (Spencer, Spencer, 2017) così suddivise:

1. La motivazione, ovvero quella struttura che permette all'individuo di definire i suoi obiettivi e raggiungerli;
2. I tratti, ovvero come un soggetto si comporta o reagisce ad un determinato stimolo;
3. Il concetto di sé, il quale fa riferimento alla percezione e alla valutazione che un individuo compie su sé stesso;
4. La conoscenza, intesa come l'insieme delle conoscenze che un individuo possiede circa un ambito specifico;
5. Le skills, ovvero le abilità che un individuo possiede in relazione ad un compito.

Attraverso queste cinque dimensioni, i due studiosi teorizzano il cosiddetto “Modello delle competenze” utilizzando la metafora dell'iceberg utile per comprendere in che modo le diverse componenti si vadano a distribuire, fino a compattarsi e diventare poi componenti di successo.

Convenzionalmente, si è soliti effettuare una differenziazione tra hard skills e soft skills. Le hard skills vengono definite come le competenze lavorative, le soft skills come le competenze legate alla gestione delle persone. Negli ultimi decenni, l'opinione sulle competenze trasversali è cambiata considerevolmente. In passato la padronanza delle hard skills veniva valutata per prima e sembrava essere un aspetto di fondamentale importanza per l'individuo, mentre le soft skill erano considerate «piacevoli da avere»; oggi la percezione è stata capovolta (Schulz, 2008). Difatti, il termine soft skills è stato ampiamente utilizzato per indicare tutti i tipi di competenze legate alle abilità interpersonali e intrapersonali.

Pellerey (2019) definisce le soft skills come competenze non specifiche che riguardano la capacità generale di un individuo di operare con efficacia in qualsiasi posto di lavoro, sono descritte generalmente come perfettamente trasferibili.

In genere, è possibile individuare 22 soft skills suddivise in 5 gruppi:

1. skills di efficacia personale (ovvero skills che riflettono alcuni aspetti della maturità di un individuo rispetto a sé stesso, agli altri e al suo lavoro. Sono legate alla capacità di una persona di continuare a essere performante anche sotto pressione o in condizioni ambientali difficili);
2. skills relazionali e di servizio (ovvero skills che permettono alle persone di comprendere i bisogni degli altri e di cooperare con loro);
3. skills relative a impatto e influenza (le skills di questo gruppo riflettono la capacità di un individuo di influenzare gli altri);
4. skills orientate alla realizzazione (ovvero skills caratterizzate dalla propensione all'azione, una propensione diretta più alla realizzazione di attività che all'impatto su altre persone);

5. skills cognitive (ovvero le skills che riflettono i processi cognitivi di un individuo).

Inoltre, in letteratura, sono stati utilizzati altri termini per indicare le soft skills come “competenze trasferibili”, “competenze trasversali”, “competenze di intelligenza emotiva”, “competenze di occupabilità”; inoltre, stando agli studi più recenti, si parla in particolar modo di non-cognitive skills come competenze fondamentali per garantire successo in termini di sviluppo economico. Per Non-Cognitive Skills si fa riferimento a tutte quelle qualità umane non legate alla cognizione. Si riferiscono alle caratteristiche individuali relative alle caratteristiche emotive, psicosociali e di personalità. Alcuni esempi possono essere la motivazione, la resilienza, l’empatia, la proattività e la stabilità emotiva. Queste competenze, infatti, soprattutto nei paesi nordici, hanno influito positivamente sul tasso di occupazione, sul mondo accademico, sulla salute, sull’aspettativa di vita e sui livelli di reddito (Simmering et al., 2019).

3. Metodologia

Alla luce di quanto evidenziato, il presente studio esplorativo mira ad avviare una riflessione circa gli strumenti e le metodologie utili nella promozione delle soft skills nell’ambito dell’higher education. L’obiettivo è quello di fornire una panoramica utile a comprendere quali possano essere alcuni dei principali topic attorno a cui ruotano gli strumenti e le metodologie utilizzate nella formazione accademica nella promozione delle soft skills. Si mira, successivamente, ad individuare un preciso topic di indagine che potrà essere oggetto di una futura systematic review.

In questa indagine esplorativa è stato utilizzato Scopus come motore di ricerca principale ed è stata utilizzata la metodologia proposta da Arksey and O’Malley (2005) la quale è caratterizzata dalle seguenti 5 fasi:

1. Identificazione della domanda di ricerca;
2. Identificazione degli studi rilevanti;
3. Selezione degli studi;
4. Tracciamento dei dati;
5. Raccolta dei risultati.

Nella prima fase, è stato posto il focus sull’individuazione della domanda di ricerca. L’interesse è stato rivolto ai modelli, alle strategie e alle buone pratiche utilizzati nella promozione delle soft skills nell’ambito del-

l'*higher education*. La prospettiva ha voluto prendere in analisi come stakeholders sia gli studenti che i docenti.

Per identificare gli studi rilevanti, la prima fase di ricerca, effettuata attraverso il motore di ricerca Scopus, è stata mirata all'individuazione di contributi afferenti alle seguenti parole chiave: Soft Skill(*); competenze trasversali; non-cognitive skill(*), alta formazione, *higher education*; model(*); strategy; strategies.

Sono stati individuati, inoltre, i seguenti criteri: dal punto di vista temporale è stato considerato un periodo relativo agli ultimi 5 anni (2017-maggio 2022); le lingue considerate sono state inglese ed italiano. La prima fase di ricerca condotta attraverso i criteri selezionati ha prodotto un totale di 242 papers. Sono stati quindi selezionati gli studi afferenti alla categoria *psychology*, perché considerata la più affine alla domanda di ricerca per l'individuazione di modelli teorici e pratici afferenti lo sviluppo delle soft skills nel contesto accademico. La selezione ha condotto a 29 papers. Sono stati, quindi, letti ed analizzati gli abstract dei 29 papers selezionati e successivamente sono stati selezionati solo 7 papers ritenuti affini e coerenti rispetto alla domanda di ricerca. L'analisi relativa ai 7 articoli selezionati è stata schematizzata in una tabella (Tab. 1). In tale classificazione, sono stati presi in esame: i riferimenti relativi ad autori ed anno, topic, tipologia del campione, contesto, risultati principali, limiti e prospettive future.

AUTORI	ANNO	TOPIC	PARTECIPANTI	CONTESTO	PRINCIPALI RISULTATI	LIMITI	PROSPETTIVE FUTURE
Grijalvo M., Segura.	2022	Utilizzo di giochi aziendali con l'obiettivo di sviluppare conoscenze e competenze specifiche nell'ambito dell'insegnamento finanziario.	Studenti universitari.	Istruzione accademica.	I simulatori offrono agli studenti esperienze di apprendimento a più livelli e producono competenze trasversali, come la capacità strategica, il processo decisionale e l'analisi dei dati. Questi risultati sono allineati con le competenze richieste dalle aziende. Questo rende il simulatore uno strumento utile per tutti gli agenti dell'ecosistema educativo.	Sono state analizzate principalmente le percezioni rispetto all'esperienza di apprendimento basata sul modello MDE.	La ricerca continuerà ad analizzare le modifiche introdotte nel modello MDE e svilupperà un modello predittivo che incorpori una prospettiva futura. Si mirerà ad analizzare le autocompetenze degli studenti rispetto al processo di apprendimento e l'impatto dell'utilizzo del modello rispetto allo sviluppo della carriera.

Peng M.Y.-P., Feng Y., Zhao X., Chong W.	2021	Valutare la percezione degli studenti rispetto alla capacità di assorbimento e ai guadagni cognitivi e non sviluppati nel corso dell'apprendimento in correlazione alla teoria del trasferimento della conoscenza.	Studenti universitari.	Istruzione accademica.	Nel processo di verifica della relazione tra TKT e apprendimento degli studenti, è emerso che la teoria del trasferimento della conoscenza ha un effetto significativo sulla spiegazione della formazione e dello sviluppo delle capacità degli studenti.	Sono stati presi in considerazione solo gli studenti.	Condurre un'analisi del modello gerarchico a più livelli, somministrando questionari di indagine anche agli insegnanti in modo da conoscere le reali condizioni tra insegnanti e studenti arricchendo così il significato della pratica.
Darko D.F., He Z., Boadi E.A., Asante I.O.	2020	Analisi dell'influenza della preparazione alla carriera scolastica internazionale sull'acquisizione di un lavoro, sul lavoro qualificato e sulla soddisfazione lavorativa tra gli studenti africani laureati nelle università cinesi.	Laureati del Ghana presso università cinesi.	Istruzione accademica.	I risultati indicano che l'ET superiore straniera ricevuta dai ghanesi è stata un vantaggio competitivo per la loro occupabilità nell'economia nazionale, fornendo loro l'esperienza e le competenze per l'acquisizione di un lavoro. Oltre alle esperienze culturali e linguistiche, le competenze tecnologiche hanno fornito agli studenti ghanesi il vantaggio competitivo derivante dal loro essere al passo con le tendenze commerciali attuali o emergenti.	Lo studio utilizza un approccio trasversale.	Studi futuri potrebbero condurre uno studio longitudinale. Ulteriori studi potrebbero confrontare le competenze acquisite dai laureati locali e dai laureati con formazione internazionale in relazione all'acquisizione di un lavoro, soprattutto in considerazione del fatto che la disoccupazione dei laureati è in aumento in Ghana, indipendentemente dal Paese di formazione.
Tseng H., Yi X., Yeh H.-T.	2019	Lo scopo dello studio è indagare come gli studenti laureati e laureandi in gestione aziendale, così come quelli che hanno avuto un ruolo manageriale nella loro carriera e quelli che non lo hanno avuto, differiscono sui livelli di soft skills. Inoltre, è stato indagato quanto i fattori delle soft skills influenzano i successi degli studenti in un ambiente di apprendimento online.	Studenti universitari e laureati.	Istruzione accademica.	I risultati mostrano che gli studenti laureati e quelli con esperienze manageriali hanno dimostrato un livello più elevato di soft skills. La definizione degli obiettivi, l'autoefficacia e le abilità sociali sono risultati predittori significativi dei risultati dell'apprendimento.	I partecipanti a questo studio erano per lo più giovani e studenti universitari, il che potrebbe aver influenzato la distribuzione dei risultati. Lo studio si è concentrato solo sull'indagine della motivazione e delle abilità sociali e su alcuni corsi online di gestione aziendale.	Gli studi futuri potrebbero prendere in considerazione l'adattamento di tecniche di data mining educativo (EDM) e di analisi dell'apprendimento (LA) per raccogliere dati intelligenti e prodotti dagli studenti per scoprire informazioni e connessioni sociali più significative per prevedere e consigliare l'apprendimento.

Guerra-Báez S. P.	2018	Revisione della letteratura per identificare gli approcci teorici classici che potrebbero contribuire alla costruzione e al progresso di guide pratiche per la formazione nelle competenze trasversali.	Docenti e studenti universitari	Istruzione accademica.	I risultati indicano che, per sviluppare soft skills, gli individui devono essere impegnati nello sviluppo personale, rendendo necessaria la pedagogia dell'apprendimento attivo. La principale strategia utilizzata per lo sviluppo di soft skills in ambito universitario è la progettazione di attività legate al curriculum che ne consentano l'applicazione pratica.	Sebbene vi sia un riconoscimento dell'impatto delle attività esperienziali nella formazione, è necessaria una ricerca nell'area pratica che consenta orientamenti più specifici e concreti sulle attività pedagogiche e sulle strategie che ne consentono lo sviluppo.	In prospettiva futura è necessaria la promozione di uno scenario di istruzione superiore interessato allo sviluppo delle competenze trasversali che porti allo sviluppo parallelo delle capacità degli studenti di essere e di fare, che porta a esseri umani più felici e completi.
Ripamonti E., Barberis S.	2018	Studio, a livello geografico dettagliato, della relazione tra capitale culturale e abbandono scolastico.	Non ci sono destinatari diretti: sono stati considerati i dati sul capitale culturale per 103 province italiane in due valutazioni temporali (1997 e 2007).	Scuola secondaria di secondo grado.	Vivere in un ambiente con una vita culturale animata potrebbe migliorare le competenze non cognitive degli studenti, favorendo il loro coinvolgimento in attività formative e lo sviluppo del loro capitale umano.	La ricerca è di tipo correlazionale e non ci sono partecipanti coinvolti direttamente.	Sono raccomandati ulteriori studi longitudinali a livello individuale e l'indagine dei meccanismi di interazione sociale tra gli studenti, che potrebbero avere un impatto sull'abbandono scolastico.
Ricchiardi P., Emanuel F.	2018	L'Università degli Studi di Torino ha avviato una riflessione teorica e metodologica legata alla valutazione e allo sviluppo delle soft skills nei suoi studenti, attraverso il Progetto Passport.	Studenti universitari.	Istruzione accademica.	Si evidenzia la necessità di potenziare dimensioni oggi considerate essenziali come problem solving e decision making. Emerge una minor consapevolezza della propria motivazione e di altre soft skill in studenti che provengono da percorsi liceali. Sono emerse differenze di genere significative rispetto alla percezione di possedere specifiche soft skill, spesso a sfavore delle studentesse.	Emerge tra gli studenti interpellati una difficoltà generalizzata ad individuare le cause interne associabili ai propri insuccessi agli esami, condizione imprescindibile per rimodularsi ed individuare strategie per affrontare il compito.	Potenziare dimensioni oggi considerate essenziali come problem solving e decision making. Effettuare importanti riflessioni di tipo educativo e culturale.

Tabella 1. Analisi riassuntiva degli articoli selezionati

4. Risultati e discussione

L'indagine esplorativa effettuata, per quanto non abbia soddisfatto gli obiettivi formulati nella domanda di ricerca, ha fornito la possibilità di individuare e riflettere su alcuni topic emersi nell'analisi dei contributi. In particolare, è possibile sintetizzare quanto emerso attraverso le seguenti aree di indagine: serious games ed utilizzo delle tecnologie didattiche, esperienze di internazionalizzazione, trasformazione della "trasmissione" della conoscenza, ruolo della pedagogia dell'apprendimento attivo, ruolo della comunità culturalmente attiva.

Il panorama di riferimento che emerge dai contributi analizzati sottolinea diverse componenti. Tseng e colleghi (2019) pongono al centro il ruolo delle esperienze manageriali: sembrerebbe, infatti, che gli studenti laureati e con esperienze di tipo manageriale (come possono essere le attività lavorative o di rappresentanza studentesca) posseggano un livello più elevato di soft skills. Inoltre, i livelli di autoefficacia, abilità sociali e di capacità di definire gli obiettivi sono predittori significativi dei risultati di apprendimento. Fra le dimensioni da potenziare, perché considerate fondamentali, emergono la capacità di decision making e problem solving; dallo studio condotto da Ricchiardi e Emanuel (2018) è stato messo in luce come, negli studenti che provengono da percorsi liceali, ci sia una minor consapevolezza circa la propria motivazione e soft skills. Tale minor livello è stato riscontrato soprattutto nelle studentesse. Un'ulteriore riflessione si ricollega allo studio di Peng e colleghi (2021) i quali sostengono che la teoria del trasferimento della conoscenza ha un effetto significativo sulla spiegazione della formazione e dello sviluppo delle capacità degli studenti.

Dal punto di vista delle buone pratiche, Grijalvo e colleghi (2022) hanno evidenziato come le esperienze di apprendimento sostenute da simulatori e nuove tecnologie producono, negli studenti, lo sviluppo di alcune competenze trasversali quali decision making e capacità strategica. In tale direzione, si muove anche la riflessione di Darko e colleghi (2020): gli studenti ghanesi che hanno vissuto esperienze di internazionalizzazione, sostenute da tecnologie digitali, hanno sviluppato competenze tecnologiche efficaci ed utili sia per sé che per i futuri datori di lavoro. Tali competenze permettono, infatti, agli studenti di essere al passo con le tendenze commerciali e diventare quindi una risorsa di impatto per il mondo professionale. Una delle principali strategie utilizzare per sviluppare le soft skills, nell'ambito dell'higher education, è la progettazione di attività esperienziali che mettano al centro l'interazione e le relazioni fra studenti (Guerra-Bàez, 2018). Ripamonti e Barberis (2018) sottolineano, inoltre, come il vivere un contesto culturale attivo e animato potrebbe migliorare le competenze

trasversali, favorendo così il coinvolgimento degli studenti in attività formative strettamente connesse allo sviluppo del capitale umano, provocando un effetto di miglioramento sia nel singolo individuo che nella società di riferimento.

Per quanto abbia stimolato delle riflessioni, tale contributo presenta limiti relativi all'esiguo numero di articoli considerati e all'utilizzo di un unico motore di ricerca. Partendo dai topic individuati, si mira quindi ad effettuare approfondimenti futuri ampliando il numero di articoli di riferimento e dei motori di ricerca utilizzati.

5. Conclusione

La presente indagine esplorativa, nonostante i limiti già evidenziati, mette in luce la necessità di ricerca per conoscere gli orientamenti più specifici e concreti circa le attività pedagogiche e le buone pratiche in grado di potenziare le soft skills.

Essendo le soft skills stesse per definizione delle competenze multidimensionali, ed essendo la formazione stessa un processo che può essere basato sull'attivazione delle intelligenze multiple, gli strumenti di apprendimento digitali e interattivi appaiono ideali per l'allenamento delle soft skills (Amicucci, 2019). Appare dunque necessario promuovere, nelle istituzioni accademiche, la consapevolezza relativa l'esigenza di trasformare lo scenario educativo in uno spazio per imparare a socializzare, interagire, comprendere e accettare le differenze, argomentare criticamente e riconoscere e interpretare le emozioni. La formazione alle soft skill permette, infatti, di creare agenti sociali in possesso della capacità di adattarsi rapidamente al cambiamento, in grado di autovalutarsi, di guidare e di generare reali trasformazioni sociali.

Risulta necessario creare percorsi educativi utili per promuovere lo sviluppo di una comunità educativa che modella, plasma e crea non solo professionisti, ma anche leader, individui perspicaci e cittadini responsabili (Garcia-Ruiz et al., 2014).

Riferimenti bibliografici

- Agenda, I. (2016). New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology. *In World Economic Forum*.
- Amicucci, F. (2019). Le competenze trasversali. *Prometeo. Mondadori*, 37(148).
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8(1), 19-32.

- Darko, D. F., He, Z., Boadi, E. A., & Asante, I. O. (2020). African international students' career and job satisfaction: The case of China. *Journal of Psychology in Africa, 30*(4), 315-322.
- Garcia-Ruiz, R., Ramirez-Garcia, A., & Rodriguez-Rosell, M. M. (2014). Media literacy education for a new prosumer citizenship. *Comunicar, 22*(43), 15-23.
- Grijalvo, M., Segura, A., & Núñez, Y. (2022). Computer-based business games in higher education: A proposal of a gamified learning framework. *Technological Forecasting and Social Change, 178*, 121597.
- Guerra-Báez, S. P. (2019). A panoramic review of soft skills training in university students. *Psicología Escolar e Educacional, 23*.
- Hampf, F., Wiederhold, S., & Woessmann, L. (2017). Skills, earnings, and employment: exploring causality in the estimation of returns to skills. *Large-scale Assessments in Education, 5*(1), 1-30.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American psychologist, 28*(1), 1.
- Pellerey, M. (2019). Le competenze nel pensare. Una rilettura in ambito educativo delle virtù dianoetiche. *Scuola democratica, 10*(1), 183-194.
- Peng, M. Y. P., Feng, Y., Zhao, X., & Chong, W. (2021). Use of knowledge transfer theory to improve learning outcomes of cognitive and non-cognitive skills of university students: Evidence from Taiwan. *Frontiers in Psychology, 12*, 583722.
- Ricchiardi, P., & Emanuel, F. (2018). Soft skill assessment in higher education. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal), 18*, 21-53.
- Ripamonti, E., & Barberis, S. (2018). The effect of cultural capital on high school dropout: An investigation in the Italian provinces. *Social Indicators Research, 139*(3), 1257-1279.
- Schulz, B. (2008). The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. *Nawa Journal of Communication, 2*(1), 146-154.
- Simmering, V. R., L. Ou, and M. Bolsinova. 2019. What technology can and cannot do to support assessment of non-cognitive skills. *Frontiers in Psychology 10*(SEP). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02168>
- Spencer L.M. & Spencer S.M. (2017). *Competenza nel lavoro*. Milano: I Classici Franco Angeli.
- Tino, C., & Grion, V. (2018). School-Work Alternation: Teachers' Voices about the Development and the Assessment Process of Soft Skills. *Christof Nägele and Barbara E. Stalder (Editors), 339*.
- Tseng, H., Yi, X., & Yeh, H. T. (2019). Learning-related soft skills among online business students in higher education: Grade level and managerial role differences in self-regulation, motivation, and social skill. *Computers in Human Behavior, 95*, 179-186.
- Wheeler, R. (2016). Soft skills-the importance of cultivating emotional intelligence. *AALL Spectrum, 20*(3), 28.
- Whetten, D. A., & Cameron, K. S. (2017). *Developing Management Skills* (Nineth edition). Pearson Education.

VI.

Service Learning: una ricerca all'Università*

Service Learning: a research at the University

Alessandra La Marca – *Università degli Studi di Palermo*

Federica Martino – *Università degli Studi di Palermo*

Abstract

La letteratura scientifica, principalmente statunitense, considera il Service Learning (SL) una pratica educativa ad alto impatto (High Impact Practice o HIP) (Brownell, Swaner, 2010; Kuh, 2008), un approccio educativo per migliorare l'apprendimento degli studenti (Chupp, Joseph, 2010).

Le recenti direttive ministeriali (MIUR, 2016) hanno aperto una strada per favorire la pratica e la riflessione all'interno delle Università italiane, facendo leva sul potenziale di sviluppo in termini di competenze metodologiche, professionali e sociali. In questa visione, il Service Learning rappresenta il *punto di intersezione tra teoria e pratica, tra ricerca e sperimentazione, tra apprendimento come sviluppo delle competenze individuali e condivisione e azione solidale* (MIUR, 2016).

Se il *service learning* e *problem based*, orientato quindi alla ricerca e alla soluzione di problemi reali connessi alla vita della comunità di appartenenza, il ruolo svolto dagli studenti sarà di consulenti (*consultants*) capaci di adattare in modo flessibile le loro conoscenze alle richieste, ai problemi della comunità al fine di intercettare possibili soluzioni. In questo caso il miglior modo per entrare in contatto con le comunità sarà quello di ascoltare le loro "storie" per individuare i problemi e, insieme, selezionare le soluzioni attraverso l'approfondimento teorico (*studio*) e la messa in atto (*pratica*) di strategie risolutive.

* Questo contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori. In particolare, A. La Marca ha scritto i paragrafi 1, 3 e 5; F. Martino i paragrafi 2, 2.1, 4, 4.1.

Scientific literature, mainly American, considers Service Learning (SL) a high impact educational practice (High Impact Practice or HIP) (Brownell, Swaner, 2010; Kuh, 2008), an educational approach to improving student learning (Chupp, Joseph, 2010).

The recent ministerial directives (MIUR, 2016) have opened a way to encourage practice and reflection within Italian Universities, leveraging on the potential for development in terms of methodological, professional and social skills. In this vision, Service Learning represents the point of intersection between theory and practice, between research and experimentation, between learning as the development of individual skills and sharing and solidarity action (MIUR, 2018).

If the *service learning is problem based*, oriented to the search and the solution of the real problems connected to the life of the belonging community, the role played by the students will be of advisors, they are able to flexibly adapt their knowledge to the demands and problems of the community in order to intercept possible solutions. In this case, the best way to get in touch with the communities will be to listen to their «stories» to identify problems and, together, select solutions through the theoretical deepening (study) and the implementation (practice) of solving strategies.

Parole chiave: service learning, soft skills, azione in situazione, responsabilità.

Keywords: service learning, soft skills, action in situation, responsibility.

1. Introduzione

La proposta pedagogica del Service Learning (SL) risponde all'esigenza di collegare l'apprendimento accademico alla vita reale, favorendo lo sviluppo delle competenze che l'università richiede, e, al tempo stesso, indirizzando la didattica verso l'«azione in situazione» (De Marco, 2018).

Con questo termine si designa un metodo pedagogico che coniuga l'apprendimento esperienziale (*learning*) all'interno del percorso curricolare, con l'impegno attivo nella comunità (*service*) di studenti, coinvolti in attività organizzate in collaborazione con operatori delle organizzazioni locali.

È una pratica situata, più precisamente: “*An immersion in meaningful practices within a community of learners who are capable of playing multiple and different roles based on their background and experiences*” (New London

Group, 1996, p. 85); in virtù della partecipazione o “controllo condiviso” (Boyle-Baise et al., 2001) essa considera l’apprendimento in situazione come condizione imprescindibile per lo sviluppo delle competenze individuali e lo sviluppo della comunità, un apprendimento nel quale sono tenute insieme le istanze del miglioramento individuale e della responsabilità sociale a partire dal servizio.

L’assunzione dell’approccio pedagogico fondato sul valore del servizio sociale attraverso l’apprendimento curricolare sembra configurarsi come uno scenario applicativo della didattica che individua nella stretta relazione tra sviluppo delle competenze e problemi o didattica per problemi (*problem based*) il valore dell’apprendimento autentico per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza.

Il SL si afferma come una strategia educativa orientata all’integrazione dei servizi alla comunità con il percorso universitario (Cho, 2006; Robinson & Meyer, 2012). Yorio e Ye (2012) ribadiscono che per realizzare esperienze di Service Learning nel contesto accademico “*e necessario che gli studenti partecipino alle attività del servizio incontrando i reali bisogni della comunità; che il servizio accresca le conoscenze degli studenti integrando la realizzazione delle attività nei programmi accademici; infine, che siano previsti momenti di incontro atti a favorire la riflessione sull’esperienza (reflection) attraverso l’uso della scrittura o della narrazione*” (p. 15).

Tra le varie esperienze didattiche proposte da Avanguardie Educative, il SL è uno dei possibili percorsi per la formazione del soggetto (studente, cittadino e lavoratore), in quanto permette di creare situazioni didattiche autentiche in cui gli studenti possono sviluppare competenze di varia natura (professionale, di cittadinanza e sociale), riducendo la distanza tra apprendimento e vita reale (Selmo, 2014).

In letteratura sono presenti numerose definizioni di Service Learning; in particolare María Nieves Tapia (2006) lo descrive come un insieme di progetti o programmi di servizio solidale. I riferimenti teorici si collegano al pensiero di John Dewey, in particolare al suo richiamo a un’educazione che si realizza attraverso la partecipazione attiva alla vita della comunità (Dewey, 1972, p. 5). In America Latina è evidente il richiamo a Paulo Freire (2002) con il concetto di educazione liberatrice e di prassi come riflessione e azione di trasformazione del mondo, in cui teoria e azione convivono e l’esperienza diventa occasione di apprendimento. Le esperienze sviluppate in questi due paesi evidenziano la presenza dei caratteri distintivi dell’approccio (Furco, Billing, 2002), secondo due accezioni diverse: negli Stati Uniti prevale il focus sull’impegno del singolo individuo, mentre nelle esperienze sudamericane maggiore attenzione è rivolta al rapporto con la comunità (Vigilante, 2014).

La pedagogia del SL offre quindi strumenti didattici per lo sviluppo di

comportamenti pro-sociali, come l'aiuto, il servizio, la condivisione, l'empatia, il prendersi cura dell'altro, la solidarietà. Gli studenti diventano protagonisti in tutte le fasi del progetto, dalla rilevazione dei bisogni, alla progettazione degli interventi, alle azioni messe in campo, alla valutazione degli esiti. Sperimentano, in questo mondo, la fiducia nei loro confronti, e diventano capaci di assunzione di responsabilità, di migliorare la qualità di vita delle persone, prendendosi cura degli altri e dell'ambiente. Questo approccio consente di introdurre metodologie didattiche attive e alternative rispetto alla lezione frontale, riconfigurando gli spazi e i tempi dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Esiste, infatti, una reciprocità tra servizio e apprendimento, rivolta sia a chi fornisce il servizio, ossia le comunità o organizzazioni del territorio e sia a chi apprende dall'esperienza, ossia lo studente (Vigilante, 2014). La reciprocità è quindi una caratteristica fondamentale del SL, in quanto i protagonisti delle attività (comunità e studenti) esprimono esigenze da soddisfare e propongono risorse da implementare.

2. Finalità e metodologia della ricerca

In questa ricerca si è scelto di dare voce agli studenti, insegnanti del domani, considerandoli una fonte di informazione strategica per poter individuare alcune *soft skills* che essi, al termine delle attività di SL, hanno ritenuto necessarie da sviluppare sia per svolgere nel miglior modo il loro lavoro sia per sentirsi attivamente impegnati nella comunità, con responsabilità. Pensare dunque in che modo è possibile fare dell'Università un luogo aperto, di elaborazione culturale, di partecipazione civica e sociale, di cittadinanza attiva, per sviluppare percorsi di educazione civica, come previsto dalla Legge n. 92 del 20 agosto 2019, per favorire l'approccio progettuale e la pratica laboratoriale nei percorsi di formazione.

Lo studio è stato condotto dal Maggio del 2021 al Maggio del 2022.

La ricerca è stata pensata proprio per dar modo agli studenti di riflettere sul proprio operato e/o per migliorarlo.

Il campione è composto da 153 studenti (F 142; M: 11), gli stessi che negli a.a. 2020-21 e 2021-22, iscritti al Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, presso l'Università degli Studi di Palermo, hanno partecipato alle attività di SL; ai quali è stato fornito, una volta terminato il percorso, un questionario tramite *google form*.

I partecipanti hanno aderito alla ricerca volontariamente per interesse personale ed è stata esplicitata la confidenzialità e l'anonimato delle rilevazioni. Durante la somministrazione abbiamo suggerito agli intervistati di leggere attentamente prima l'elenco delle competenze, poi l'elenco delle

dimensioni di ciascuna competenza. Questo ci ha permesso di evidenziare la significatività degli effetti del SL in termini di *effect size*, fornendo una descrizione-interpretazione di ogni singolo aspetto e i relativi indicatori.

Il piano di ricerca ha previsto uno studio quantitativo e uno qualitativo, parallelamente, per analizzare il fenomeno da due punti di vista differenti. La scelta di questa metodologia ci ha consentito di descrivere in contesti reali gli effetti (visibili e meno visibili) di specifici interventi educativi e di studiare le situazioni in cui esso provoca o non provoca gli effetti desiderati (Trincherò, 2004, p.158). Inoltre, tale metodologia è caratterizzata da un approccio olistico che considera il caso nella sua unica e irripetibile complessità e dunque individua un numero limitato di fattori su cui focalizzarsi.

Pertanto, ci siamo chiesti come integrare i vari approcci senza solamente giustapporli, come farli dialogare ed interagire sinergicamente, interpretando i risultati prodotti alla luce di un quadro unitario. Nel condurre la ricerca abbiamo deciso di integrare l'approccio quantitativo, che consente di cogliere la dimensione di un fenomeno educativo e di generalizzare in una certa misura i risultati di una ricerca, con quello qualitativo, che descrive i dettagli concreti del processo educativo nel suo svolgimento cogliendone le manifestazioni soggettive.

L'obiettivo ha interessato il processo di cambiamento, relativo alla comprensione di tessuti sociali differenti, avvenuto in seguito alla partecipazione al progetto. Tale cambiamento è stato indagato negli alunni come conseguenza dell'attuazione del concetto di reciprocità caratterizzante i percorsi di SL rispetto ad altre forme di collaborazione fra università e territorio. Inoltre, il presente lavoro si è posto l'obiettivo di far emergere se questo percorso abbia favorito o meno negli studenti lo sviluppo di competenze disciplinari e sociali e la valorizzazione del senso di autonomia e responsabilità. Infine, l'obiettivo dello studio ha riguardato il contributo del percorso di SL al superamento della tradizionale lezione frontale attraverso l'implementazione di metodologie didattiche attive che investono anche le dimensioni del tempo e dello spazio, attraverso una riconfigurazione degli spazi d'aula.

Lo studio si è realizzato in 5 fasi, di seguito articolate.

2.1 *Fasi del progetto*

Riferendoci alle fasi di realizzazione per un progetto di SL del modello sudamericano, abbiamo strutturato un percorso formativo garantendo il ruolo attivo degli studenti nei seguenti punti:

1. **Motivazione:** punto di inizio del percorso; consiste nella condivisione delle finalità, nell'individuazione dei bisogni e nella creazione di alleanze con il territorio.
Abbiamo chiesto agli studenti di confrontarsi su temi/problematiche relativi al proprio contesto socio-educativo e individuare un argomento su cui lavorare, per capire concretamente che tipo di azioni solidali avrebbero potuto mettere in atto, nei confronti della comunità.
2. **Diagnosi:** fase dedicata all'approfondimento del bisogno/problema/tema individuato; si realizza in modo interdisciplinare tramite indagini e ricerche rivolte alla comunità di riferimento.
Abbiamo programmato alcuni incontri con gli stakeholder presenti sul territorio, richiesto interviste a testimoni e analisi di documenti pubblici.
3. **Ideazione e pianificazione:** si progettano e pianificano azioni analizzando e valutando rischi, vincoli, opportunità, risorse disponibili.
A ciascun studente abbiamo chiesto di individuare una strategia, spiegando che la definizione di questa sarebbe stata il percorso di Service Learning stesso. Il primo passo è stato far chiarire l'obiettivo del proprio intervento (obiettivo di servizio + obiettivo di apprendimento). Una volta individuato, abbiamo chiesto di indicare le discipline coinvolte, i possibili partner presenti sul territorio e l'ordine di scuola a cui il percorso sarà rivolto, definendo infine le risorse a disposizione.
4. **Esecuzione:** si attua l'intervento con la collaborazione della comunità di riferimento e attraverso una rete di lavoro strutturata.
5. **Chiusura e (auto)valutazione:** fase di riflessione su contenuti appresi, qualità dell'intervento e impatto del percorso (somministrazione del questionario SSI - Soft Skills Inventory).

Attraverso questo tipo di esperienza, e grazie ai tre processi trasversali che si realizzano in tutte le fasi del percorso (riflessione critica, documentazione e comunicazione, valutazione e monitoraggio), abbiamo ipotizzato che possono essere particolarmente importanti per la formazione dei futuri docenti le seguenti *soft skills*:

- 1) *Creatività*: distanziarsi dalle proprie certezze e abitudini per cercare punti di vista e soluzioni nuove;
- 2) *Apprendimento*: imparare ciò che occorre sapere o saper fare per operare in modo efficace;
- 3) *Proattività*: agire in base a un progetto;
- 4) *Motivazione*: rendere partecipi gli altri dei propri obiettivi.

Questo ci ha permesso da una parte di rilevare quali *soft skills* gli studenti hanno maggiormente sviluppato “fuori dall’aula universitaria” (Finsterwalder et al., 2010; Fiorin, 2016), in termini di apprendimento esperienziale (learning), con l’impegno attivo nella comunità (service); dall’altra di verificare quanto e come le hanno sviluppate, e quali metodologie utilizzate sono risultate maggiormente efficaci.

3. Descrizione dello strumento

Per la valutazione delle *soft skills* degli studenti che si preparano a diventare insegnanti è stato scelto il questionario SSI Soft Skills Inventory (La Marca – Longo, 2018), uno strumento autovalutativo delle competenze organizzativo-gestionali e relazionali.

Le *soft skills* rappresentano una combinazione dinamica di abilità cognitive, metacognitive, interpersonali, intellettuali e competenze pratiche; sono competenze integrative di carattere trasversale che consentono allo studente di migliorare le proprie performance nello studio e nel successivo inserimento nel mondo del lavoro ed aiutano le persone ad adattarsi e ad affrontare efficacemente le sfide della loro vita professionale e quotidiana (La Marca, Gulbay, 2018).

Lo strumento utilizzato è articolato in 3 sezioni.

Nella prima, per la valutazione della creatività, apprendimento, proattività e motivazione degli studenti che si preparano per diventare insegnanti, abbiamo fatto riferimento alla *Mappa delle Soft Skills* di Tucciarelli (2014). Questa, messa a punto come strumento di *assessment*, è stata pensata per fornire un quadro, il più ampio possibile, delle competenze trasversali di base. La mappa proposta considera due categorie di competenze, a loro volta articolate secondo due sottocategorie.

1. Le Competenze relazionali

Le competenze relazionali sono i comportamenti utili per la positiva e costruttiva gestione delle relazioni personali. Vengono distinte in: *competenze interpersonali*, che contribuiscono all’instaurazione e al mantenimento della relazione personale; e *competenze comunicative*, che favoriscono, all’interno di una relazione, la reciproca comprensione dei contenuti che si intendono trasmettere.

2. Le Competenze gestionali

Le competenze gestionali sono i comportamenti funzionali all’ottenimento di un risultato. Vengono distinte in: *competenze strategiche*, che dispongono a trovare soluzioni a problemi irrisolti e ad applicarle; e

competenze manageriali, che promuovono la collaborazione con altri per ottenere assieme un risultato.

Per la nostra ricerca, abbiamo scelto alcuni item del questionario SSI relativi alla categoria delle competenze gestionali. Presentiamo di seguito l'elenco delle dimensioni analizzate delle due sottocategorie.

- **Creatività**
 - *Duttilità*: Quando i risultati che ottengo non sono soddisfacenti, riconosco prontamente la necessità di cambiare qualcosa nel mio modo di fare e apro il mio pensiero alla ricerca del nuovo, senza difendere il mantenimento delle mie abitudini.
 - *Cambio di prospettiva*: Quando non riesco a risolvere un problema nei modi ordinari, cerco di inquadrarlo sotto nuovi punti di vista.
 - *Apertura mentale*: Riconosco nei miei stessi giudizi le inevitabili generalizzazioni, cancellazioni e deformazioni e ne faccio il punto di partenza per immaginare azioni diverse da quelle che prima ritenevo possibili.
 - *Flessibilità mentale*: Adatto con prontezza il significato dei termini al contesto cui si riferiscono.

- **Apprendimento**
 - *Esperienza*: Mi confronto con la realtà e rifletto sull'esperienza per sapere in che cosa migliorare.
 - *Umiltà*: Sono oggettiva/o nella valutazione di me e di ciò che mi riguarda, senza lasciarmi condizionare dall'amor proprio.
 - *Serenità*: Sono libera/o dalla preoccupazione di sbagliare ma riconosco con sincerità i miei errori quando emergono.
 - *Interesse a migliorare*: Utilizzo l'errore come punto di partenza per capire come posso fare meglio in futuro.

- **Proattività**
 - *Riflessione*: Dedico tempo di qualità alla riflessione sui miei progetti e sulle azioni da compiere per realizzarli.
 - *Concentrazione*: Identifico le azioni importanti e concentro tempo ed energie su di esse, anziché disperdermi a inseguire le urgenze.
 - *Audacia*: Comincio ad agire per realizzare il mio progetto anche se non ho la certezza del risultato, superando la pigrizia e il timore del rifiuto.
 - *Autocontrollo*: Quando provo paura, anziché ignorarla la interrogo per chiarire a me stessa/o che cosa temo che succeda e recuperare la libertà di agire in modo razionale.

- Motivazione
 - *Condivisione*: Coinvolgo i miei collaboratori nella definizione degli obiettivi.
 - *Profondità*: Conosco i bisogni, le capacità, le convinzioni, i valori, l'identità e la missione personale dei miei collaboratori.
 - *Envisioning*: Senza limitarmi ad agire sulla motivazione estrinseca, trasmetto a ciascuno dei miei collaboratori la mia *vision*, evidenzio i punti di contatto con la sua e lo aiuto ad allineare il modo di lavorare con i suoi valori e bisogni.
 - *Commitment*: Verifico che ogni collaboratore assuma una chiara responsabilità rispetto ai compiti che ha assunto.

Nella seconda sezione abbiamo chiesto ad ogni studente, che ha partecipato all'attività di SL, di indicare (la domanda a risposta multipla prevedeva più opzioni di scelta) quale metodologia è risultata più efficace per svolgere le attività di SL tra: *cooperative learning*, didattica metacognitiva, didattica per competenze, produzione di materiali, prova di realtà e riflessione sulle attività svolte.

Questo ci ha permesso di osservare in che modo la capacità personale di prevedere, pianificare, monitorare, valutare in modo sistematico le *soft skills*, costituisce per gli studenti una leva fondamentale per acquisire una piena consapevolezza di sé e quei fattori cruciali che incidono, e si presentano, durante il processo di apprendimento.

Nella terza sezione dello strumento abbiamo chiesto agli studenti di raccontare un episodio concreto vissuto per ognuna delle dimensioni scelte relativamente alle 4 *soft skills* proposte. Questo approccio ci ha permesso di analizzare i risultati delle risposte senza partire da una certezza iniziale che poteva influenzare la ricerca. I codici, infatti, sono stati attribuiti in fieri all'analisi condotta, lasciandoci piena autonomia riflessiva.

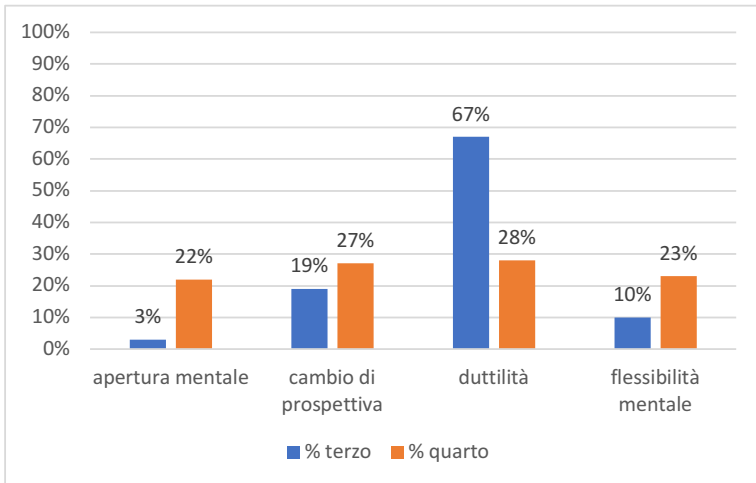
Il vantaggio di lasciare per ogni dimensione una domanda aperta è stato quello di concedere una maggiore libertà di espressione e spontaneità agli studenti intervistati. L'approccio *mixed method* utilizzato ci ha permesso di integrare la descrizione delle dimensioni con i codici selezionati dai segmenti. Dall'indagine condotta è emerso quanto sia stato necessario utilizzare questo metodo di ricerca, valutativo e riflessivo, per avere una visione flessibile e di adattamento al cambiamento.

4. Analisi dei dati

Per la descrizione delle frequenze è stato scelto un disegno di ricerca longitudinale e un approccio *mixed method*.

I dati raccolti consentono di calcolare quanti studenti hanno scelto una specifica dimensione di *soft skills* rispetto a quelle proposte. Dall'analisi quantitativa delle risposte abbiamo potuto verificare quali dimensioni delle competenze gestionali (strategiche e manageriali) gli studenti ritengono di aver sviluppato nell'arco di un anno accademico.

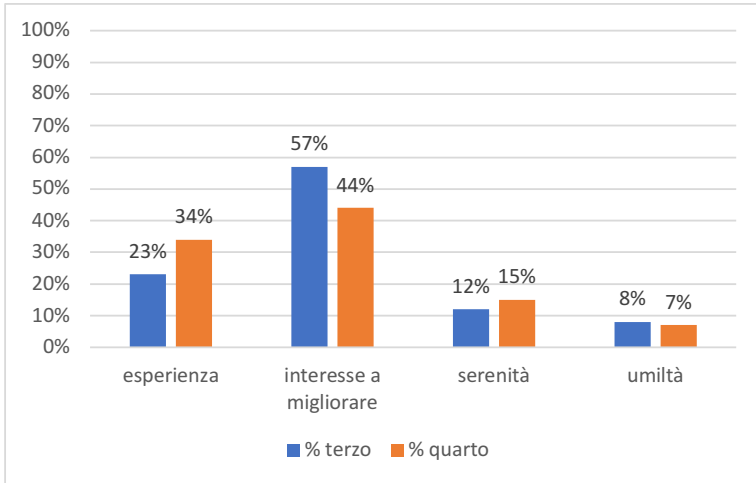
Rispetto alle percezioni degli studenti sulla creatività, tra il terzo e il quarto anno, si può notare un forte incremento percentuale negli atteggiamenti di apertura mentale (da un 3% a un 22%) e flessibilità mentale (da un 10% a un 23%), indice che le attività di SL proposte, basate sull'integrazione tra le metodologie didattiche il ricorso alle risorse, hanno portato gli studenti ad aprirsi al confronto con gli altri per la ricerca di soluzioni nuove. La dimensione della duttilità è stata selezionata dal 67% del campione al terzo anno, mentre si registra una diminuzione al quarto (28%), questo dato ci conferma che nel corso di un anno gli stessi studenti hanno riconosciuto la necessità di cambiare le loro abitudini per aprirsi alle nuove esperienze e imparare così a gestire problemi, situazioni e domande comunemente incontrate nella vita quotidiana.



Graf. 1. Creatività

Contestualmente, rispetto all'apprendimento, nella dimensione dell'esperienza si registra un aumento della percentuale degli studenti, da un 23% a un 34%, poichè ritengono sia fondamentale confrontarsi con la realtà riflettendo sull'esperienza attuale e passata per poter realizzare un mi-

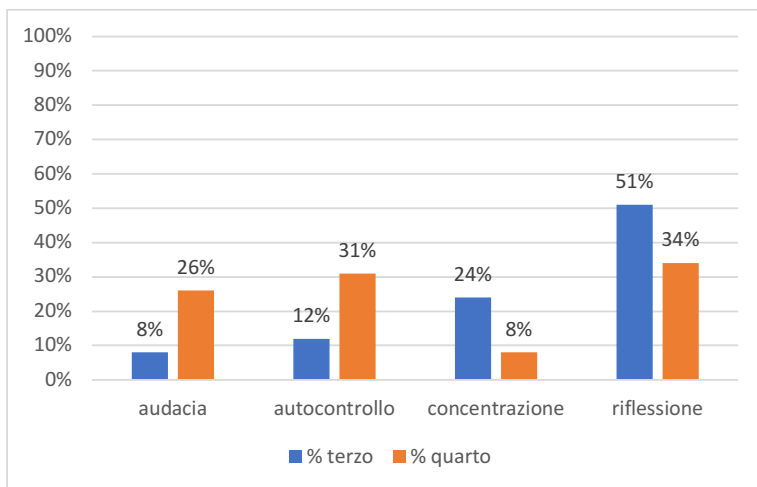
gioramento nei vari contesti di vita. Si osserva come, dal terzo al quarto anno, c'è una riduzione nella dimensione dell'interesse a migliorare, probabilmente perché gli studenti hanno utilizzato l'esperienza dell'anno precedente come punto di partenza per sviluppare competenze durature e di supporto.



Graf. 2. Apprendimento

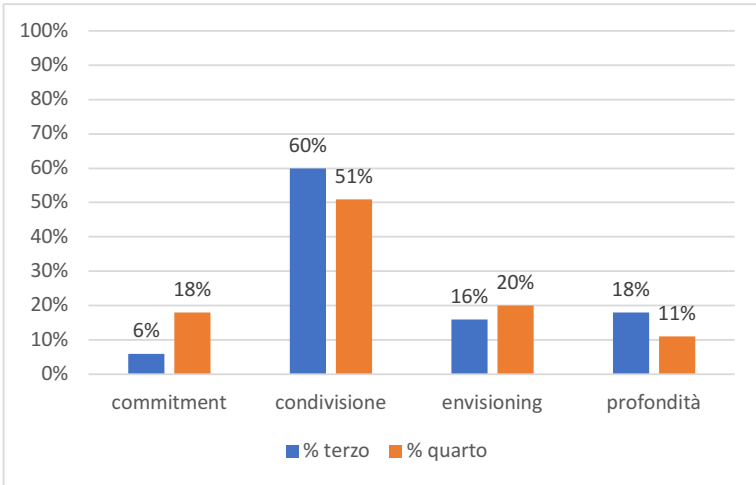
Per quanto riguarda la proattività si assiste ad una riduzione percentuale della concentrazione, dal 24% all'8%, mentre aumenta dall'8% al 26% la percentuale di studenti che comincia ad agire per realizzare un progetto anche se non ha la certezza del risultato.

Nell'ambito dei processi metacognitivi messi in atto durante la risoluzione di un problema è stata presa in considerazione anche la dimensione dell'autocontrollo. Il 31% degli studenti frequentanti il quarto anno dichiara che quando prova paura, anziché ignorarla, si interroga per chiarire a sé stessa/o che cosa teme, che cosa può succedere e come può recuperare la libertà di agire in modo razionale.



Graf. 3. Proattività

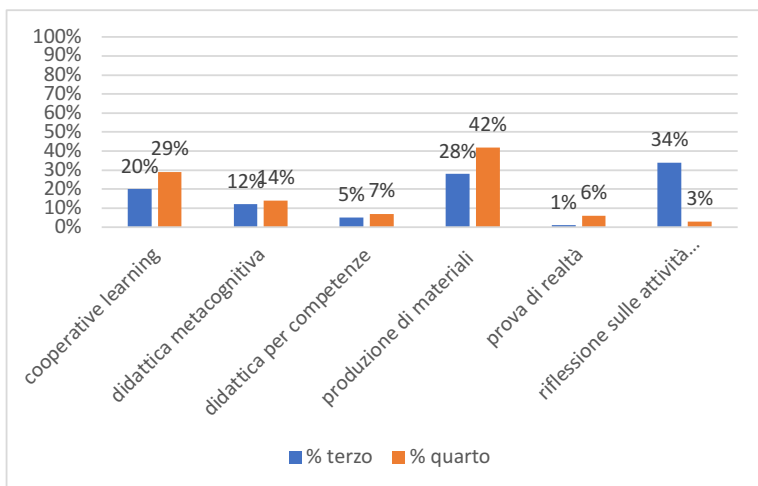
Rispetto le frequenze percentuali relative alla motivazione emerge che, nella dimensione della condivisione, il 60% degli studenti al terzo anno ammette di essersi sentito maggiormente coinvolto nella definizione degli obiettivi, percentuale che scende al 51% al quarto anno a fronte di un aumento della percentuale di chi dichiara, invece, di trasmettere la propria *vision* evidenziando i punti di forza per lavorare sulla propria identità e capacità (da un 16% a un 20%) e di assumere una chiara responsabilità rispetto ai compiti assegnati (da un 6% a un 18%). I dati mostrano che gli studenti si sono dimostrati più resilienti sviluppando sane capacità di *coping*, coinvolgendo strategie di gestione dello stress e affrontando le emozioni. Lo sviluppo di queste *soft skills* è importante per il loro benessere poiché abilità di questo tipo hanno un impatto significativo sulle relazioni.



Graf. 4. Motivazione

Sono state proposte agli studenti una serie di metodologie didattiche attraverso le quali stimolare l'acquisizione delle *soft skills*. Nel grafico 5 si osserva la distribuzione delle metodologie considerate più efficaci.

Dal confronto delle frequenze percentuali fornite dal campione preso in esame al terzo e al quarto anno emerge che il *cooperative learning* (dal 20% al 29%) e la produzione di materiali (dal 28% al 42%) sono tra le metodologie ritenute più motivanti e partecipative. L'apprendimento cooperativo, che si basa sull'interazione all'interno di un gruppo di studenti che collaborano al fine di raggiungere un obiettivo comune, permette di valorizzare le competenze comunicative e di lavorare insieme, lo sviluppo della capacità empatica, l'autoregolazione e il conseguimento di competenze operative. La produzione di materiali consente agli studenti di esplorare, discutere e costruire significativamente concetti e relazioni in contesti che coinvolgono problemi reali. Il 34% degli studenti al terzo anno ha ritenuto più efficace la metodologia didattica caratterizzata dalla riflessione sulle attività svolte, contro il 3% degli studenti al quarto anno.



Graf. 5. Metodologie

4.1 *Codifica dei segmenti*

Scandire i limiti temporali delle attività di SL, definendo un inizio ed una fine, ha reso possibile l'obiettivo della ricerca. L'elemento chiave delle riflessività si traduce nella possibilità di dare significato all'esperienza di apprendimento e di servizio per entrambi i protagonisti delle attività attraverso fasi di monitoraggio e valutazione delle attività e spazi di gestione delle relazioni e delle difficoltà che possono insorgere (Guarino, Zani, 2017).

Dalle risposte ottenute nella terza sezione, abbiamo elaborato la loro codifica mediante MAXQDA, software creato appositamente per la ricerca qualitativa e che basa il suo approccio sulla *Grounded Theory Methodology* di stampo sociologico (De Gregorio & Lattanzi, 2012). La peculiarità di questo approccio, che mira a contenere nell'analisi sia l'aspetto qualitativo che quantitativo, è quella di costruire una chiave interpretativa ragionata e competente del fenomeno che si sta analizzando. Ogni risposta è stata codificata secondo un sistema di codici che ci ha permesso di raggruppare agevolmente frammenti testuali a cui è stato attribuito lo stesso codice per consentirne il confronto e la successiva discussione. Complessivamente sono stati codificati 457 segmenti attraverso il sistema di codici riportato di seguito: *consapevolezza*, *crescita*, *didattica*, *obiettivo del progetto*, *relazione e soddisfazione*.

1. *Consapevolezza*: la presa di coscienza da parte degli studenti che l'utilizzo di metodologie didattiche attive in ambito universitario può influenzare positivamente lo sviluppo delle competenze trasversali.
2. *Crescita*: in ambito accademico attraverso il raggiungimento delle *soft skills* ma anche e soprattutto personale. La crescita si evince anche dai miglioramenti degli studenti che hanno ampliato le loro conoscenze e la loro motivazione.
3. *Didattica*: messa in atto della propria inventiva e creatività, potenziamento di alcune discipline, utilizzo di strumenti tecnologici innovativi, per favorire un apprendimento significativo e motivante, valorizzando la cooperazione ed il lavoro di gruppo. Il progetto ha favorito lo svolgimento di una didattica personalizzata, attenta alle esigenze di ciascuno e volta a far emergere i talenti di ognuno.
4. *Obiettivo del progetto*: all'interno di questa etichetta si riscontrano le finalità promosse dalle attività formative.
5. *Relazione*: fa riferimento al supporto offerto dagli studenti alla comunità, ma anche al supporto reciproco tra colleghi, nonché alla possibilità di instaurare dei legami profondi ed empatici.
5. *Soddisfazione*: aspetti positivi da un punto di vista motivazionale, dettato specialmente dai risultati ottenuti e dalla gioia trasmessa.

Nella tabella seguente sono riportate le percentuali dei segmenti codificati dal racconto dell'esperienza per ciascuna dimensione scelta. Dalla frequenza delle percezioni degli studenti, si osserva che essi identificano ad esempio la dimensione "esperienza" prevalentemente con rappresentazioni che abbiamo codificato come didattica, crescita e soddisfazione, così come la "condivisione" con relazione e soddisfazione.

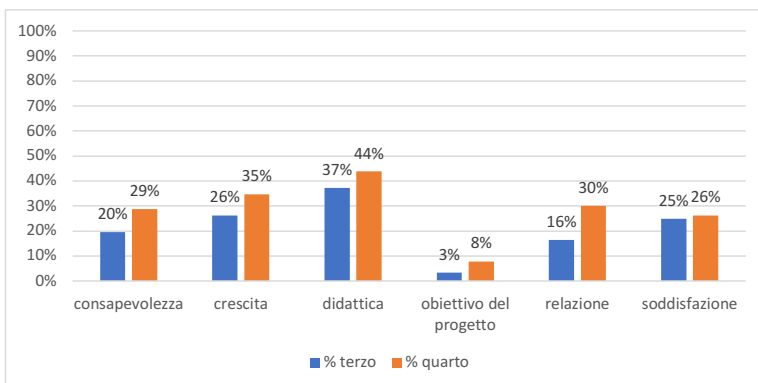
	consapevolezza	crescita	didattica	obiettivo del progetto	relazione	soddisfazione
apertura mentale	5%	8%	7%		1%	2%
cambio di prospettiva	5%	7%	7%		1%	
duttilità	3%	5%	8%			3%
flessibilità mentale	5%	6%	8%	2%	3%	5%
esperienza	4%	6%	9%	2%	3%	5%
interesse a migliorare	7%	5%	3%			3%
serenità	1%	1%	1%		1%	3%
umiltà	3%		2%			3%
audacia		3%	3%			4%
autocontrollo	5%	5%	6%	1%	2%	
concentrazione	3%	4%	1%	2%	2%	5%
riflessione	3%	2%	5%	1%	5%	2%
commitment	3%	1%	7%	3%	8%	3%
condivisione		5%	7%	1%	12%	8%
envisioning	3%	5%	7%		8%	8%

Tab. 1. Percentuali dei segmenti codificati dal racconto dell'esperienza

Lo strumento utilizzato si è rivelato utile ad individuare i bisogni formativi degli studenti sulle due aree scelte: da un lato, una dimensione più organizzativa e gestionale; dall'altro lato una dimensione di tipo più specificamente relazionale.

Dal grafico 6, si nota un incremento nelle percentuali della consapevolezza (da un 20% a un 29%) e della crescita (da un 26% a un 35%) degli studenti in termini di ampliamento delle conoscenze acquisite. Dall'analisi delle risposte degli studenti al quarto anno, si evince una maggiore acquisizione nella consapevolezza di sé, del proprio carattere, dei propri punti forti e deboli, dei propri desideri e bisogni. Questo dato rappresenta un prerequisito indispensabile per una comunicazione efficace, per relazioni interpersonali positive e per la comprensione empatica degli altri. L'accezione trasversale delle *soft skills*, nonché la loro valenza strategica come fattore sul quale investire per stimolare la crescita personale e sociale per facilitare i processi di innovazione e di cooperazione, richiama la necessità di sviluppare la consapevolezza come “dovere morale” per migliorare gli esiti dell'apprendimento e dell'adattamento (Di Nuovo, Magnano, 2013).

La consapevolezza quindi, se coniugata alla crescita, si traduce nella capacità di esercitare e gestire processi di cambiamento, sapersi adattare al cambiamento, contestualizzarlo, saperlo leggere e comunicarlo.



Graf. 6. Etichette relative alle risposte aperte

Soltanto quando servizio e apprendimento sono due dimensioni progettate e agite in un equilibrio ponderato, e in modo tale da rafforzarsi l'un l'altro, che si può parlare di un vero e proprio *service learning* (Sigmon, 1994).

Il SL segue l'idea dell'*experiential learning theory*, in quanto il contatto con la realtà delle diverse comunità espone gli studenti ai problemi reali della gente, individui e gruppi sociali, con i loro bisogni e le loro necessità, bisogni che magari gli studenti non hanno avuto la possibilità di incontrare prima. Attraverso tale incontro le idee preconcepite degli studenti si interrogano, si re-immaginano e si ricostruiscono, grazie a quel processo di ricerca e riflessione che si mette in atto nell'alleanza tra servizio e apprendimento (Fleck, Hussey, Rutledge-Ellison, 2017, p. 232).

Come tutti i contesti educativi, la valutazione del SL è un'attività vitale per analizzare la qualità dell'apprendimento degli studenti e per determinare i risultati di apprendimento acquisiti dagli studenti, compreso il loro impegno e miglioramento.

Le attività di valutazione sono state utilizzate per misurare l'impatto del SL sugli studenti, sui docenti e sulla comunità (meno) e anche per misurare l'impatto di progetti specifici e il loro contributo alla comunità.

Le modalità di apprendimento non consentono modalità di valutazione tradizionali, come test (Cummings et al., 2013). Nell'ambito della formazione, il SL è generalmente condotto tramite PBL: relazioni scritte, interviste con gli studenti, sondaggi, un portfolio o una presentazione multimediale, questi sono alcuni degli strumenti di valutazione solitamente utilizzati (Frank e Barzilai, 2004).

In conclusione, vorremmo lanciare e (tentare di) raccogliere una sfida. Questione centrale per un buon SL e infatti la formazione dei formatori: per poter offrire un buon SL agli alunni, agli studenti, o in generale alle giovani generazioni, è necessario che i formatori (docenti, educatori, insegnanti) siano essi stessi *community engaged*, coinvolti dentro le pratiche comunitarie, capaci di azione, agenti di trasformazione, attori di *social justice*.

Seguendo la proposta di Keith (2016) per formare i pratici bisogna parlare di *cultivation*, di coltivazione, cura delle persone, e il focus non deve essere tanto su un *transformative learning*, quanto su una *transformative practice* (p. 15).

5. Conclusioni

Le competenze di tipo organizzativo – gestionali non costituiscono normalmente argomento di formazione universitaria e la loro acquisizione richiede una formazione individuale o di gruppo, ottenibile o sul campo (da documentarsi) o con corsi specifici di gestione della classe all'interno della formazione in servizio (Martin, 2018).

Tra le sollecitazioni provenienti dal mondo del lavoro, si evidenzia l'urgenza di formare professionisti che posseggano oltre a solide competenze

tecniche, anche abilità trasversali (*soft skills*), ovvero che siano in grado per esempio, di risolvere problemi complessi, di assumere decisioni importanti sotto pressione, di lavorare proficuamente in gruppo, risolvendo di volta in volta gli eventuali conflitti, di gestire lo stress, di organizzare autonomamente ed in modo efficiente il lavoro, di essere flessibili, critici e creativi (Ricchiardi, Emanuel, 2018, p. 22). Tali competenze si sviluppano in contesti nei quali lo studente è coinvolto direttamente o indirettamente in un'attività formativa che abbia per lui senso e valore. Il coinvolgimento diretto implica la messa in atto di una vera e propria dinamica dell'azione da intraprendere, che, partendo da uno stato motivazionale adeguato, elabora un'intenzione e un progetto d'azione e sviluppa una gestione della sua realizzazione valida ed efficace.

Possiamo ritenere queste componenti essenziali per la professionalità del docente, intese non come esito di una mera preparazione teorica e tecnica (Riva, 2008; Rossi, 2004) ma come pratica carica di coinvolgimento emotivo, esortata da un atteggiamento etico, di cura e di responsabilità, connessi al ruolo professionale (Albanese, Fiorilli, 2012; Blandino, Granieri, 2002; Contini, 1992; Fabbri, 2008; Mannese, 2014; Montuschi, 1993; Mottana, 1993; Riva, 2004).

Concludendo, realizzare attività di SL permetterebbe alle Università, in linea con la terza missione ad esse richiesta, di promuovere esperienze e certificare l'acquisizione di competenze trasversali, formalizzare il *civic engagement* come parte integrante del curriculum universitario e favorire la co-costruzione e condivisione di saperi per contribuire allo sviluppo di una Università civica. Pertanto, l'obiettivo del SL e quello di sperimentare un nuovo modo di fare didattica e di intercettare storie di comunità, per sintonizzare un servizio utile al soggetto per dare significato e per ritrovare la propria tensione generativa.

Riferimenti bibliografici

- Albanese, O., & Fiorilli, C. (2012) (Eds.). *Le emozioni a scuola. Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente*. Trento: Erickson.
- Blandino, G., & Granieri, B. (2002). *Le risorse emotive della scuola*. Milano: Raffaello Cortina.
- Boyle-Baise, M., Epler, B., McCoy, W., & Paulk, G. (2001). Shared control: Community voices in multicultural service learning. *The Educational Forum*, 65(4), 344-353.
- Brownell, J.E., & Swaner, L.E. (2010). Five high-impact practices: research on learning outcomes, completion and quality. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

- Cho, M. (2006). *Artistically serving: A study of the Lake County's arts-based service learning program*. Doctoral dissertation, Florida State University.
- Chupp, M.G., & Joseph, M.L. (2010). Getting the most out of service learning: maximizing student, university and community impact. *Journal of Community Practice*, 18, 190-212.
- Contini, M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Gregorio, E., & Lattanzi, P.F. (2012). *Programmi per la ricerca qualitativa. Guida pratica all'uso di ATLAS e MAXQDA*. Milano: FrancoAngeli.
- De Marco, E. (2018). Digital Storytelling e Service Learning. Un approccio metodologico al SL. *Sapere Pedagogico e Pratiche Educative*, 2(1-10).
- Dewey, J. (1972). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. 1916).
- Di Nuovo, S., & Magnano, P. (2013). *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali per la continuità tra i livelli scolastici*. Trento: Erickson.
- Fabbri, M. (2008). *Problemi di empatia. La pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*. Pisa: ETS.
- Fiorin, I. (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*. Milano: Mondadori Università.
- Finsterwalder, J., O'Steen, B., & Tuzovic, S. (2010). Service-learning attraverso progetti multipli sponsorizzati da clienti in un corso di marketing MBA. *Irrigat. Sci.*, 38, 71-91.
- Fleck, B., Hussey, H.D., & Rutledge-Ellison, L. (2017). Linking class and community: An investigation of service learning. *Teaching of Psychology*, 44(3), 232-239.
- Frank, M., & Barzilay, A. (2004). Integrating alternative assessment in a project-based learning course for pre-service science and technology teachers. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 41-61.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*, (trad. it) Torino: Gruppo Abele.
- Furco, A., & Billing, S.H. (2002). *Service Learning: The Essence of the Pedagogy*, CT, IAP.
- Guarino, A., & Zani, B. (2017). Promuovere civic engagement attraverso il Service Learning. In *Frontiere di comunità. Complessità a confronto* (a cura di Davide Boniforti, Cinzia Albanesi, Alberto Zatti).
- Keith, N.Z. (2016). Cultivating Practitioners of Democratic Civic Engagement. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 23(1).
- Kuh, G.D. (2008). *Excerpt from high-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- La Marca, A., & Gulbay, E. (2018). *Didattica universitaria e sviluppo delle «soft skills»*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- La Marca, A., & Longo, L. (2018). *L'autovalutazione delle Soft skills organizzativo-gestionali e relazionali degli insegnanti*. Pensa MultiMedia.
- Mannese, E. (2014). La formazione alla cura come sistema ecologico di relazioni: contesto, storia e persona. In M.G. Contini (Ed.), *Il futuro ricordato. Impegno etico e progettualità educativa*. Pisa: Ets.

- Martin, J. P. (2018). *Skills for the 21st century: Findings and policy lessons from the OECD survey of adult skills* (No. 138). IZA Policy Paper. Paris: OECD Publishing.
- MIUR (2018). *Una via italiana per il Service Learning*. Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione. Roma, 8 agosto.
- Montuschi, F. (1993). *Competenza affettiva e apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Mottana, P. (1993). *Formazione e affetti: il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*. Roma: Armando. 217.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92.
- Nieves Tapia, M. (2006). *Educazione e Solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova.
- Ricchiardi, P., & Emanuel, F. (2018). Soft Skill Assessment in Higher Education. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 18, 21-53.
- Riva, M.G. (2008). *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*. Pisa: ETS.
- Robinson, D. B., & Meyer, M. (2012). Health education and interactive drama: Findings from a service learning project. *Health Education Journal*, 71(2), 219-228.
- Rossi, B. (2004). *Pedagogia degli affetti*. Roma-Bari: Laterza.
- Selmo, L. (2014). *Democrazia, impegno ed educazione. La metodologia del service-learning*. Milano: Unicopli.
- Sigmon, R.L. (1994). *Linking service with learning*. Washington, DC: Council of Independent Colleges.
- Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza
- Tucciarelli, M. (2014). *Coaching e sviluppo delle soft skills*. Brescia: La Scuola.
- Vigilante, A. (2014). Il service learning: come integrare apprendimento ed impegno sociale. *Educazione Democratica*, IV, 7, 155-193.
- Yorio, P. L., & Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27.
- Wong, C. A., Cummings, G. G., & Ducharme, L. (2013). The relationship between nursing leadership and patient outcomes: a systematic review update. *Journal of nursing management*, 21(5), 709-724.

VII.

Promuovere le competenze digitali negli insegnanti in formazione. Alcuni risultati del MOOC “Digital Storytelling”

Promoting digital skills within in-training teachers. Some results from the “Digital Storytelling” MOOC

Maria Rosaria Re – *Università degli studi Roma Tre*

Abstract

Il paper si propone di presentare i risultati di un’esperienza pilota di promozione delle competenze digitali in insegnanti in formazione svolta presso l’Università di Modena e Reggio Emilia nell’anno accademico 2020/2021 e realizzata attraverso l’utilizzo del MOOC *Digital Storytelling* del progetto Erasmus+ KA204 *Digi-Culture* (Improving the digital competences and social inclusion of adults in Creative Industries). Il MOOC, assegnato a più di 100 studenti partecipanti al laboratorio di *Metodologia della ricerca educativa*, e progettato in 5 moduli, si pone l’obiettivo di sollecitare le competenze digitali di Alfabetizzazione dell’informazione e dei dati, Comunicazione e collaborazione, Creazione di contenuti digitali secondo il modello *DigComp 2.1* attraverso contenuti relativi al Digital Storytelling. Un questionario in entrata e in uscita di autovalutazione delle competenze e un test di valutazione finale delle conoscenze hanno consentito di raccogliere dati circa l’esperienza pilota: la percezione di competenze di Navigare, ricercare e filtrare dati, informazioni e contenuti digitali, Integrare e rielaborare contenuti digitali e Collaborare attraverso le tecnologie digitali migliora in modo statisticamente positivo nei partecipanti ($p < .05$), che ottengono una media di 8.9/10 ($ds = 1,5$) nel test di valutazione finale.

The paper aims to present the results of a pilot experience of promoting digital competences within in-training teachers carried out at the University of Modena and Reggio Emilia in the academic year 2020/2021 and realised through the use of the *Digital Story-*

telling MOOC of the Erasmus+ DigiCulture project (Improving the digital competences and social inclusion of adults in Creative Industries). The MOOC, assigned to more than 100 students participating in the *Educational Research Methodology* laboratory and designed in 5 modules, aims at soliciting the digital skills of Information and Data Literacy, Communication and Collaboration, Digital Content Creation, according to the *DigComp 2.1* model, through content related to Digital Storytelling learning strategy. A pre-test and post-test self-evaluation survey and a final knowledge assessment test were used for collecting data about the pilot experience: the self-perception of Navigating, searching and filtering data, information and digital content, Integrating and reprocessing digital content and Collaborating through digital technologies skills improves in a statistically positive way within participants ($p < .05$), who obtain an average of 8.9/10 points (St.Dev= 1.5) in the final assessment test.

Parole chiave: Competenze digitali, Docenti in formazione, MOOC, Digital Storytelling.

Keywords: Digital skills, In-training teachers, MOOC, Digital Storytelling.

1. Introduzione

Le indicazioni e i dati presentati dai rapporti internazionali e nazionali definiscono la promozione delle competenze digitali nel contesto educativo e scolastico come un'esigenza sempre più urgente (Legge 107/2015, European University Association, 2019; Digital Skills Observatory, 2019; OECD, 2019; Digital Education Action Plan 2021-2027). Nel contesto di diffusione della pandemia di Covid-19, tale necessità si è definita in forma ancora più evidente, sia nel contesto sociale generale, che educativo in particolare. È stato osservato, infatti, come bassi livelli di competenza digitale siano spesso associati a situazioni di marginalità: minore è lo sviluppo di competenze digitali come l'Alfabetizzazione dell'informazione e dei dati, la Comunicazione e collaborazione e la Creazione di contenuti digitali, maggiore è la possibilità di essere esclusi dalla vita culturale e sociale di un determinato contesto comunitario e/o nazionale (Azevedo et al., 2020). Il contesto scolastico e universitario nazionale, che ha visto l'uso prima della Didattica a Distanza (DAD), poi della Didattica Digitale Integrata (DDI) nonché l'aumento dei processi di digitalizzazione, si è do-

vuto scontrare con i bassi livelli di competenze digitali della popolazione italiana: secondo l'Istituto Nazionale di Statistica (2019), tra le persone di età compresa tra i 16 e i 74 anni, solo il 22% (rispetto al 31% dell'UE) dichiara di possedere elevate competenze digitali, cioè di essere in grado di svolgere diverse attività nei 4 domini dell'Informazione, della Comunicazione, del Problem solving e della Creazione di contenuti. La maggior parte delle persone ha competenze basse (32%) o di base (19%), mentre il 3,4% ha competenze quasi nulle. Nell' European Skills Agenda (2021), uno degli obiettivi principali è quello di avere 230 milioni di adulti, ovvero il 70% della corrispondente popolazione UE, con almeno un livello base di competenze digitali entro il 2025. Questo obiettivo è stato finora raggiunto solo in alcuni Stati, quali Paesi Bassi, Finlandia, Svezia, Germania e Danimarca; l'Italia, con il 42% di persone con bassi livelli di competenze digitali, è terzultima in Europa. Inoltre, secondo Eurostat, solo l'1% dei laureati italiani ha una qualifica ICT (la posizione peggiore nell'UE) e la percentuale di specialisti ICT – sebbene sia aumentata nel tempo e abbia raggiunto il 3,6% dell'occupazione totale – è ancora lontana dalla media UE (4,2%).

La crescente domanda sociale di istruzione e formazione nel campo digitale impone al sistema universitario, soprattutto quello dedicato alla formazione del corpo docente, la necessità di fornire percorsi che siano il più possibile rispondenti a queste esigenze educative, ma che allo stesso tempo siano in grado di promuovere un uso critico, creativo e consapevole degli strumenti e dei metodi digitali, in modo da stimolare l'innovazione culturale e sociale. Riprogettare i percorsi formativi universitari per i futuri educatori e insegnanti attraverso l'uso delle tecnologie digitali (Secundo, Ripa, Meoli, 2020) risulta, dunque, assolutamente necessario.

Partendo da questi presupposti, è stata realizzata, durante l'anno accademico 2020/21, l'esperienza pilota qui descritta, che ha visto la partecipazione di più di 100 insegnanti in formazione presso l'Università di Modena e Reggio Emilia. Ai partecipanti è stato chiesto di iscriversi e frequentare il MOOC *Digital Storytelling*, realizzato nell'ambito del progetto Erasmus+ KA204 *DigiCulture* (Improving the Digital Competences and social inclusion of adults in Creative Industries), coordinato dall'Università Politehnica di Timisoara (Andone, 2019; Re, 2022) (www.digiculture.eu).

2. Il progetto DigiCulture

Il progetto Erasmus+ KA204 *DigiCulture* (2018-2021) mira a creare un programma educativo sostenibile ed efficace dedicato ad adulti con scarse competenze digitali o poco qualificati dipendenti del settore delle Industrie

Creative. Il partenariato del progetto, composto da otto istituzioni e associazioni educative provenienti da 7 diversi Paesi europei, è stato coinvolto nella progettazione di 13 MOOC progettuali, il cui obiettivo principale è quello di colmare il divario di competenze digitali delle persone che operano nel settore delle Industrie Creative, promuovendo l'inclusione sociale, l'alfabetizzazione dei media, le competenze interculturali e le competenze 4C (Pensiero critico, Creatività, Comunicazione e Collaborazione). I MOOC DigiCulture (disponibili al link <https://digidculture.eu/en/courses/>) forniscono nuove e importanti opportunità educative per gli adulti, consentendo di migliorare le loro possibilità di trovare un impiego o di ottenere risultati migliori nella loro attuale professione. Il progetto DigiCulture si pone le seguenti priorità:

- aumentare la consapevolezza della necessità di formazione degli adulti in materia di competenze digitali nell'ambito delle Industrie Creative;
- progettare e convalidare le Linee guida per le competenze digitali per le Industrie Creative;
- creare un Hub di apprendimento virtuale integrato come piattaforma MOOC online e mobile per lo sviluppo di competenze digitali nel settore culturale utilizzando risorse educative aperte (OER), strumenti e pratiche digitali;
- progettare, sviluppare ed erogare corsi sulle competenze digitali e l'inclusione sociale per le Industrie Creative, tradotti in tutte le lingue dei partner, finalizzati a promuovere le competenze digitali e l'inclusione sociale negli adulti coinvolti nel settore;
- migliorare il conseguimento e il riconoscimento delle competenze digitali attraverso l'apprendimento formale e informale, introducendo la valutazione elettronica delle competenze digitali e gli Open Badge per l'istruzione degli adulti nelle Industrie Creative;
- fornire esperienze di apprendimento coinvolgenti ed efficaci nel contesto della promozione delle competenze digitali;
- migliorare la collaborazione tra enti educativi, università, istituzioni e associazioni culturali e del patrimonio, lavoratori e volontari del settore delle Industrie Creative;
- verificare come il conseguimento, la valutazione e la convalida delle competenze digitali contribuiscano all'acquisizione di nuove competenze negli adulti.

3. Il MOOC Digital Storytelling

Il MOOC *Digital Storytelling* (disponibile al link <https://digiculture.eu/en/digiculture-course/?id=18>) è stato realizzato dal partenariato del progetto DigiCulture con la finalità di promuovere le competenze digitali in adulti in formazione attraverso la strategia del Digital Storytelling (DST). I temi principali del MOOC *Digital Storytelling* sono i seguenti:

1. L'arte dello storytelling;
2. Il Digital Storytelling come strategia di apprendimento e insegnamento;
3. Il Digital Storytelling per promuovere le competenze 4C (Creatività, Comunicazione, Collaborazione e Pensiero critico);
4. Strumenti digitali per la progettazione, la creazione e la valutazione di video di Digital Storytelling;
5. Il Digital Storytelling per la cultura e il patrimonio (musei, siti archeologici, biblioteche).

Al termine di questo modulo, i partecipanti saranno in grado di:

- descrivere le caratteristiche principali del Digital Storytelling;
- delineare gli obiettivi educativi della metodologia di Digital Storytelling in termini di promozione delle competenze di Comunicazione, Collaborazione, Creatività e Pensiero critico;
- utilizzare gli strumenti digitali per la creazione di un video di Digital Storytelling;
- progettare un video di Digital Storytelling;
- valutare un video di Digital Storytelling;
- riflettere sull'uso del Digital Storytelling come strumento di inclusione sociale.

Organizzato in 5 diversi moduli, il MOOC *Digital Storytelling* presenta diverse attività di apprendimento: OER, forum di discussione; attività di ricerca; realizzazione di video di Digital Storytelling, attività di valutazione. Il MOOC *Digital storytelling* è disponibile in inglese, italiano, rumeno, danese, tedesco, lituano e irlandese.

4. Metodologia e domande di ricerca

L'obiettivo principale dell'esperienza pilota qui descritta è stato quello di verificare la possibilità di utilizzare il MOOC *Digital Storytelling*, creato

per professionisti delle Industrie Creative, al fine di sviluppare le competenze digitali in contesti universitari, in particolare tra gli insegnanti in formazione.

L'esperienza è stata realizzata nell'anno accademico 2020/2021, con la partecipazione di 108 studenti di Scienze dell'Educazione che frequentano il Laboratorio di *Metodologia della Ricerca Educativa* dell'Università di Modena e Reggio Emilia. Il MOOC è stato assegnato ai partecipanti come attività di apprendimento online all'interno del Laboratorio. Gli studenti hanno avuto quattro settimane per completare il corso. Il MOOC assegnato era in lingua italiana.

Gli strumenti di valutazione del MOOC sono stati utilizzati per raccogliere dati sullo sviluppo delle competenze digitali e sull'acquisizione dei contenuti del corso da parte degli studenti partecipanti all'esperienza pilota.

5. Strumenti e fasi di valutazione

Il MOOC *Digital Storytelling* prevede che i partecipanti rispondano a un questionario di autovalutazione delle competenze digitali (*task-based questionnaire*, Nunan, 2004) e a un test di valutazione finale (Hougaard, Knoche, 2020).

Il questionario viene somministrato ai partecipanti prima e alla fine delle attività del corso: composto da 3 item, è progettato per raccogliere dati sulla percezione del livello di tre specifiche competenze digitali, "Navigare, ricercare e filtrare dati, informazioni e contenuti digitali", "Integrare e rielaborare contenuti digitali" e "Collaborare attraverso le tecnologie digitali".

N. item	Pre-test	Post-test	Tipologia	Competenza valutata
Quanto pensi di essere in grado di portare a termine i seguenti compiti?				
1	“So selezionare gli strumenti digitali per creare lo script di un prodotto di storytelling digitale”	“So selezionare gli strumenti digitali per scrivere ed editare uno script in maniera collaborativa”	Scala Likert 1: per niente 2: poco 3: Abbastanza 4: bene 5: Molto bene	Navigare, ricercare e filtrare dati, informazioni e contenuti digitali
2	“So usare gli strumenti online per realizzare video di storytelling digitale”	“So usare i programmi di editing delle immagini per realizzare video di storytelling digitale”	Scala Likert 1: per niente 2: poco 3: Abbastanza 4: bene 5: Molto bene	Integrare e rielaborare contenuti digitali
3	“Sono in grado di creare una storyboard collaborativa attraverso strumenti online e applicazioni”	“Sono in grado di collaborare nella registrazione di audio per un prodotto di storytelling digitale”	Scala Likert 1: per niente 2: poco 3: Abbastanza 4: bene 5: Molto bene	Collaborare attraverso le tecnologie digitali

Tab. 1. Questionario di autovalutazione delle competenze digitali

Il test di valutazione finale del corso è composto da 11 domande a stimolo chiuso e risposta chiusa volte a valutare l’acquisizione dei contenuti del corso, tra cui le caratteristiche del Digital Storytelling come strategia di apprendimento; il Digital Storytelling per lo sviluppo delle competenze del XXI secolo; strumenti e fasi per la realizzazione del Digital Storytelling. Il punteggio massimo per questo strumento di valutazione è di 10 punti.

I dati raccolti sono stati analizzati attraverso analisi statistiche di base.

6. Alcuni risultati

I risultati mostrano un ottimo livello di acquisizione dei contenuti da parte dei partecipanti. La media del test di valutazione finale è di 8,99 punti su 10 ($DevSt=1,52$), con un indice di curtosi pari a 2,13. L’Alpha di Cronbach del test somministrato in lingua italiana è pari a 0,772. Quasi tutte le domande hanno ricevuto più dell’80% di risposte giuste: la domanda con la percentuale più bassa di risposte giuste (66%) è la domanda numero 4, che mirava a indagare le caratteristiche narrative lineari o non lineari di

un video di Digital Storytelling. L'istogramma della frequenza dei punteggi del test di valutazione finale mostra una curva a j, evidenziando la buona performance degli studenti partecipanti all'esperienza pilota in termini di acquisizione di contenuti del MOOC.

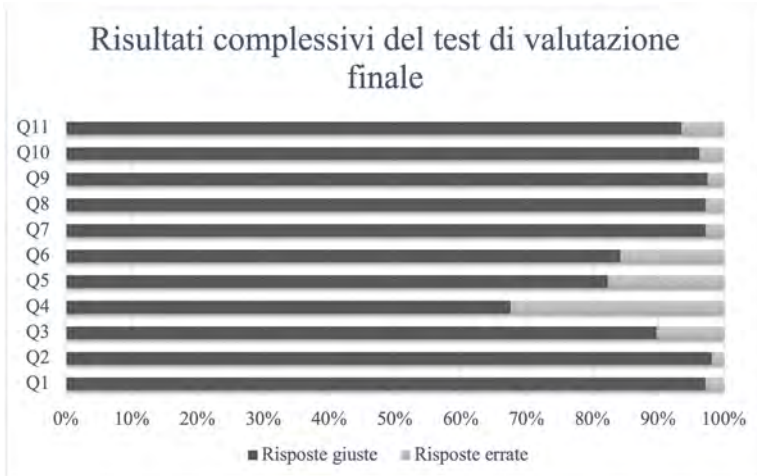


Fig. 1. Percentuali di risposte giuste e errate per ogni domanda del test di valutazione finale

I risultati più incoraggianti dell'esperienza pilota riguardano l'autovalutazione delle competenze digitali. Il test *t* di Student a campioni dipendenti è condotto sulle medie dei risultati raggiunti dai partecipanti all'inizio e alla fine del MOOC attraverso il questionario. I risultati mostrano una differenza statisticamente significativa tra il questionario in entrata e quello in uscita nelle diverse competenze valutate: Navigare, ricercare e filtrare dati, informazioni e contenuti digitali: prima del corso ($M=1.98$, $DS=0.93$); dopo il corso ($M=3.42$, $DS=0.77$) $t=1.46$ $p<0.001$; Integrare e rielaborare contenuti digitali: prima del corso ($M=1.97$; $DS=0.94$); dopo il corso ($M=3.31$; $DS=0.88$) $t=6.01$ $p<0.001$; Collaborare attraverso le tecnologie digitali: prima del corso ($M=1.96$; $DS=0.91$); dopo il corso ($M=3.30$; $DS=0.88$) $t=1.80$ $p<0.001$.

L'Alpha di Cronbach del questionario in lingua italiana compilato prima del corso è 0,901; mentre quella del questionario compilato alla fine del corso è 0,885.

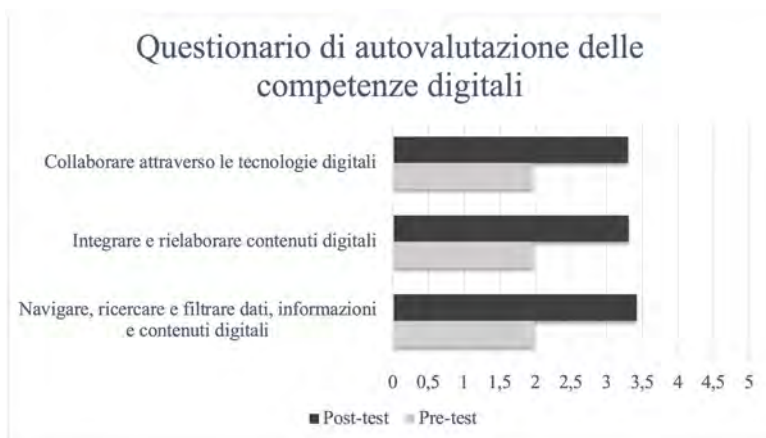


Fig. 2. Percezione dei livelli di competenza digitale prima e dopo il MOOC

7. Conclusioni

L'esperienza pilota è stata realizzata a seguito di una riflessione circa l'urgenza educativa della promozione delle competenze digitali in insegnanti in formazione per lo sviluppo del contesto sociale ed educativo nazionale (Legge 107/2015, European University Association, 2019; Osservatorio delle competenze digitali, 2019; OCSE, 2019; Digital Education Action Plan 2021-2027), soprattutto in seguito alla diffusione della pandemia da Covid-19 che ha portato l'esigenza di riprogettare e riconfigurare i processi e i programmi di apprendimento attraverso l'uso delle tecnologie digitali, la Didattica a Distanza (DAD) e la Didattica Digitale Integrata (DDI).

I risultati dell'esperienza pilota, non generalizzabili, mostrano un incremento della percezione di competenze di "Navigare, ricercare e filtrare dati, informazioni e contenuti digitali", "Integrare e rielaborare contenuti digitali" e "Collaborare attraverso le tecnologie digitali" in modo statisticamente positivo nei partecipanti ($p < .05$). Molto buona anche la media dei punteggi assegnati al test di valutazione finale del modulo (8.99/10) che evidenzia un buon raggiungimento degli obiettivi specifici di apprendimento da parte degli studenti partecipanti.

I limiti dell'esperienza pilota possono essere ascritti all'assenza di un campione probabilistico degli studenti universitari che hanno partecipato al MOOC e l'uso di strumenti di valutazione non validati in lingua italiana. Su quest'ultimo punto, i risultati dell'Alpha di Cronbach, qui pre-

sentati, sia del test di valutazione finale che del questionario di autovalutazione delle competenze digitali risultano comunque buoni.

Per quanto concerne gli sviluppi futuri, si auspica la realizzazione dell'esperienza in altri contesti formativi, come ad esempio la partecipazione di educatori e insegnanti in servizio, nonché l'utilizzo di strumenti di valutazione delle competenze digitali validati in lingua italiana. Si potrà prevedere, altresì, un approfondimento circa la valutazione delle competenze trasversali promosse dal MOOC assieme all'analisi delle possibili correlazioni con i livelli di competenze digitali sollecitati.

Riferimenti bibliografici

- Andone, D. (2019). *Development of DigiCulture Educational Program for Digital Skills Training for Adults in Creative Industries*. Proceedings EDULEARN19, ISBN: 978-84-09-12031-4, doi: 10.21125/edulearn.2019.2573
- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A., & Geven, K. (2020). *Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates*. Policy Research Working Paper; No. 9284. World Bank, Washington, DC. © World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33945> License: CC BY 3.0 IGO
- Aica, Anitec-Assinform, Assintel, Assinter Italia (2019). Osservatorio delle competenze digitali. Disponibile al link https://competenzedigitali.org/wp-content/uploads/2020/01/Osservatorio_CompетенzeDigitali_2019.pdf
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. EUR 28558 EN, doi:10.2760/38842.
- European University Association (2019). *Digital skills. Where universities matter*. Brussels: European University Association asbl.
- EU (2020). *Digital Education Action Plan*. Disponibile al link <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/digital-education-action-plan>
- Hougaard, B. I., & Knoche, H. (2020). *Design and integration of Open Badges. Digital Skills E-Assessment Tool*. Disponibile al link <https://digiCulture.eu/wp-content/uploads/2020/12/O4.1-Digital-Skills-E-Assessment-Tool-Interim-Report-Draft-v0.2.docx.pdf>
- ISTAT (2019). *Cittadini e ICT. Report*. Disponibile al link <https://www.istat.it/it/files/2019/12/Cittadini-e-ICT-2019.pdf>
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Disponibile al link <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- Re, M.R. (2022). Applicazione delle tecniche digitali in contesti di educazione per gli adulti: le linee guida per le industrie creative del progetto europeo Digiculture / Using digital skills within adult education context: the DigiCulture pro-

ject Guidelines for Creative Industries. In A. Marzano, P. Lucisano (Eds.), *Quale scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle* (pp. 763-773). Lecce: Pensa MultiMedia.

Secundo, G., Rippa, P., & Meoli, M. (2020). Digital transformation in entrepreneurship education centres: Preliminary evidence from the Italian Contamination Labs network. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 26(7), 1589-1605.

VIII.

Narrare humanum est - Percorsi Open badge di narrazione per l'ambito educativo e formativo

Open Badge Narration Pathways for Education and Training

Emiliane Rubat du Mérac – *Sapienza Università di Roma*

Matteo Corbucci – *Sapienza Università di Roma*

Abstract

L'università Sapienza ha accolto il progetto degli open badge EDU, finalizzato a supportare le competenze creative e metodologiche-didattiche degli studenti che si preparano alle professioni di insegnante, educatore e pedagogo.

Sono stati creati 12 badge, riconosciuti dal MIUR, che promuovono l'uso di approcci artistici e sportivi in contesti educativi e scolastici.

Uno di questi, EDUtell, certifica le competenze legate all'uso dei linguaggi e degli strumenti della narrazione con finalità formative e di socializzazione. Le attività di narrazione, infatti, stimolano la costruzione e conoscenza di sé, l'acquisizione di conoscenze, la capacità di relazionarsi e lavorare con gli altri, la padronanza corporea, l'ascolto attivo e la possibilità di esprimere emozioni, sentimenti e pensieri.

Presenteremo il modello elaborato delle tre prove tecniche, progettuali e pratiche del badge EDUtell, fermandoci sulle modalità di valutazione e autovalutazione delle abilità trasversali nella prova pratica.

Lo strumento di valutazione utilizzato nella prova pratica consiste in una griglia di osservazione con scala a cinque passi. Le dimensioni considerate sono quattro – Pianificazione e organizzazione delle attività, Assegnazione e gestione del tempo, dello spazio e delle attività, Comunicazione e Interazioni – e si declinano in ventiquattro indicatori (cinque ulteriori indicatori vengono misurati nella prova scritta).

Sapienza University welcomed the EDU open badges project, aimed at supporting the creative and methodological-educational skills of students preparing for the professions of teacher, educator and pedagogue.

Twelve badges, recognised by MIUR, were created to promote the use of artistic and sporting approaches in educational and school contexts.

One of these, EDUtell, certifies skills in using narrative languages and tools for educational and social purposes. Storytelling activities stimulate construction and self-knowledge, the acquisition of knowledge, the ability to relate and work with others, physical mastery, active listening and the ability to express emotions, feelings and thoughts.

We will present the model of the three technical, design and practical tests of the EDUtell badge, focusing on the evaluation and self-assessment methods of the transversal skills in the practical test.

The assessment tool used in the practical test consists of an observation grid with a five-step scale. Four dimensions are considered – Planning and organisation of activities, Allocation and management of time, space and activities, Communication and Interactions – and they are divided into twenty-four indicators (five other indicators are measured in the written test).

Parole chiave: competenze trasversali; open badge; modelli di valutazione, narrazione

Keywords: transversal competences; open badges; evaluation models; narration

1. Introduzione

Le “Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università” sostengono l’importanza di migliorare la qualità dell’insegnamento attraverso l’innovazione delle pratiche didattiche e individuano nel sostegno allo sviluppo delle competenze trasversali un modo di favorire «*l’employability, il lifelong e il lifewide learning*» (ANVUR, 2018). In questa prospettiva, diventa cruciale strutturare esperienze in cui vengano sollecitate le competenze degli studenti e costruire percorsi di valutazione formativa per promuovere i “potenziali individuali” (Chiappetta Cajola, Ciraci, 2018) e i processi metacognitivi che

portano a una maggiore consapevolezza di sé e del proprio percorso di studio (Andrade, 2019).

L'obiettivo di questo lavoro è di parlare dei percorsi di valutazione delle competenze, facendo riferimento al progetto degli Open badge educativi (OBE), realizzato alla Sapienza Università di Roma, e approfondendo un percorso in particolare, quello del badge EDUtell, che ci porterà a parlare del ruolo delle competenze narrative in ambito educativo, formativo e scolastico. Riteniamo che le esperienze derivate dall'intreccio complesso tra narrazione ed educazione (Sposetti, Spuznar, 2016) siano occasioni importanti per la formazione e l'aggiornamento dei professionisti dell'educazione, della cura e dell'apprendimento.

In primo luogo, attraverseremo una fase di problematizzazione e di costruzione di senso intorno al concetto di competenza, in seguito, parleremo del progetto OBE e del badge EDUtell per la competenza nello storytelling. Queste riflessioni porteranno, in conclusione dell'articolo, alla descrizione delle procedure e dello strumento di valutazione delle abilità trasversali utilizzato in tale contesto.

2. Cosa sono gli Open Badge Education e il badge di narrazione EDUtell?

Gli Open badge digitali sono degli attestati digitale di conoscenze (Davies et al., 2015), abilità (Abramovich et al., 2013), “saper fare” e “saper essere” (Ma, 2015) che contengono dei metadati integrati all'immagine. Queste informazioni forniscono un certificato di autenticità e descrivono il risultato raggiunto, le prove superate e i criteri di valutazione.

Per l'università, gli Open Badge sono l'occasione per accogliere, nei percorsi di formazione superiore, gli apprendimenti non formali, informali e professionali, di stimolare una dinamica positiva di contaminazione tra esperienze acquisite nel tempo libero, nelle interazioni in vari gruppi sociali o tramite esperienze lavorative e permettere ai diversi contesti dello studente di co-partecipare alla costruzione di un percorso complesso, articolato e coerente.

Il progetto degli Open Badge Education (OBE) dell'Università Sapienza è destinato agli studenti e laureati dei corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione (L-19), di Pedagogia e scienze dell'educazione e della formazione (LM-85) e Scienze della Formazione Primaria (LM-85bis), ma è rivolta anche agli educatori dei servizi educativi per l'infanzia, agli educatori professionali socio-pedagogici, ai pedagogisti e agli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria in servizio. Mira a rafforzare la preparazione universitaria e l'aggiornamento di una

professionalità di ambito educativo, formativo o scolastico attraverso lo sviluppo di metodologie più creative e adattabili che possano rispondere meglio ai bisogni educativi e sociali che tali professionisti incontreranno nella loro professione, anche relativamente al proprio percorso formativo e professionale che, spesso, si rivela articolato e complesso (Corbucci, Salerni, Stanzone, 2021).

Fino ad ora, abbiamo definito dodici diversi profili di competenza: un OBE include abilità in ambito motorio-sportivo, mentre gli altri undici richiedono competenze tecnico-artistiche, perché crediamo fortemente che l'arte, la manualità e la corporeità debbano avere un ruolo centrale nella formazione degli educatori, dei pedagogisti e degli insegnanti, per lo sviluppo e la diversificazione dei linguaggi e delle modalità di interazione con l'ambiente e gli altri (du Mérac, Borghese, La Delfa, 2022).

Nella letteratura scientifica, viene spesso giustificata l'importanza dell'educazione artistica, oltre a un valore intrinseco, in quanto mezzo efficace al servizio delle altre materie, in un rapporto utilitaristico. Certamente, il linguaggio artistico può essere utilizzato, in modo molto pertinente, come facilitatore di apprendimento. Tuttavia, risulta particolarmente cruciale in un percorso formativo per la qualità della presenza e delle interazioni, per l'attivazione di un processo trasformativo, per l'assunzione di un'altra prospettiva e la costruzione di una nuova interpretazione della realtà che l'esperienza artistica può permettere.

Inoltre, è presente il coinvolgimento attivo del corpo, che in contesti educativi rimane raro e, generalmente, orientato ad apprendimenti che non riguardano la corporeità. Eppure, come ci ricorda il sociologo Rosa (2020), "le forme corporee del rapporto con il mondo, lungi dal precedere semplicemente gli aspetti sociali, emotivi e cognitivi, sono in stretta (e probabilmente inestricabile) interazione con essi" (p. 114). La corporeità implica la messa in discussione dei confini tra sé e gli altri, l'essere e l'apparire, il visibile e l'invisibile, l'essere e l'avere, ci dice la filosofa Marzano (2017, p. X), tutte questioni centrali in un processo educativo inteso come esperienza conoscitiva di sé nel mondo, in interazione con gli altri. I linguaggi verbali e non verbali sono l'espressione di una complessa matrice di sensorialità, emozioni, uso della voce, movimenti dello sguardo, del viso o dell'intero corpo, modi di abitare lo spazio e posizionarsi nei confronti degli altri e degli oggetti. Tutto ciò si esprime per mezzo del corpo e contribuisce alla costruzione del rapporto interpersonale. Considerando un processo educativo di qualità che abbia inizio fin dai primi anni di vita, diviene rilevante condurre una riflessione sui diversi linguaggi espressivi che, attraverso le forme artistiche, dotano il professionista dell'educazione di importanti e ulteriori strumenti di relazione, mediazione e comunicazione (Corbucci, 2021).

Partendo da queste considerazioni, l'intervento basato sulle attività di narrazione, nell'ambito dell'OBE EDUtell, permette di lavorare approfonditamente sulla qualità della relazione educativa in un'ottica evolutiva e di continuità della proposta formativa dei servizi educativi e scolastici in cui le professionalità in questione sono impiegate (dalla nascita sino ai dieci anni). Possiamo affermare, persino, che il lavoro con la narrazione possa essere identificato come un approccio caratteristico e caratterizzante delle professioni educative e di cura, con la sua attenzione specifica all'espressione individuale (il racconto di sé e della propria visione del mondo), insieme alla costruzione di elementi significativi condivisi e co-costruiti nelle relazioni di comunità, in senso intergenerazionale e inclusivo.

La proposta di queste attività ha al centro una disposizione dialogico-conversazionale, per uno scambio relazionale attivo e intenso nel corso di attività educative condivise e di qualità. Raccontare storie, leggerle ad alta voce, drammatizzarle, animarle con l'uso di figure o altri dispositivi per sostenere la narrazione, risponde, inoltre, a un bisogno educativo fondamentale, ossia la ricerca e la scelta di un mezzo di espressione per raccontarsi, per sperimentarsi all'interno di un gruppo e per offrire un personale contributo, in breve, per prendere parte pienamente alla vita sociale, culturale e artistica¹.

3. Cosa sarebbe la competenza e perché dare importanza alla competenza narrativa?

Ci preme introdurre il tema della narrazione, chiarendo alcune posizioni: nell'ambito del progetto OBE, la competenza è considerato un processo interrelazionale, una risposta che varia sempre in funzione delle specificità del momento e si trasforma in relazione alla situazione in cui viene espressa.

La competenza non è il risultato di un'azione ma di un'interazione e non può essere, di conseguenza, controllata interamente da un solo soggetto della relazione. Rispondere in modo competente a una determinata situazione richiede un sufficiente senso di autoefficacia, ossia il sentimento di poter cogliere le dinamiche e i bisogni dell'ambiente e poter risponderci, accettando la trasformazione e l'incertezza che ogni relazione comporta (vedi Rosa, 2018; 2020).

1 Si veda: Art. 31 della Convenzione ONU sui diritti del bambino, adottata il 20 November 1989 dall'Assemblea generale con risoluzione 44/25, relativamente alla piena partecipazione del bambino alla vita artistica e culturale della propria comunità.

Nel progetto OBE, infatti, il riconoscimento formale previsto dal badge mira a incoraggiare, chi lo ottiene, a continuare a coltivare le proprie competenze e a rinforzare la sua credibilità in ambito lavorativo.

Il processo di ottenimento dell'OBE è stato pensato in tre diverse tappe, in cui si richiede allo studente di dimostrare di aver sviluppato alcune abilità tecniche specifiche, di essere in grado di metterle in pratica e di saperle applicare a specifiche situazioni di apprendimento in contesti reali. Le tre prove sono esse stesse costruite come momenti di sviluppo degli apprendimenti, delle capacità e della consapevolezza delle proprie competenze.

Le prove da svolgere sono:

1. Una prova tecnica con un esperto della disciplina scelta;
2. Una prova scritta che consiste nella stesura di un'unità di apprendimento o di un progetto educativo;
3. Una prova pratica che consiste nell'attuazione di un aspetto, scelto dal candidato, del suo progetto pedagogico-didattico, durante il quale coinvolgere i partecipanti a realizzare un'attività.

Il superamento delle prove dà luogo a una idoneità e porta al rilascio del badge da parte della piattaforma Bestr.

Per l'ottenimento del badge EDUtell di narrazione, la prova tecnica consiste di una parte performativa e di un colloquio orale. Il momento performativo prevede una prima fase in cui viene chiesto al candidato di procedere alla lettura espressiva di un testo e vengono valutati i seguenti aspetti: dizione (pronuncia, intonazione e velocità), respirazione consapevole (per non arrivare a fine battuta senza fiato), chiarezza e ritmo nella lettura, capacità espressiva e comunicativa. La seconda fase della prova consiste nel racconto orale del testo appena letto, mentre sono valutate la comprensione di un testo narrativo (saper riassumere un testo letto con parole proprie), la presenza nel ruolo di narratore (capacità di posizionarsi e di calamitare l'attenzione), la capacità di improvvisazione e di espressione creativa e, infine, la capacità di conduzione in tutto il corso del racconto. La prova finisce con un colloquio durante il quale viene chiesto al candidato di parlare del suo progetto scritto, in relazione agli oggetti o ai materiali scelti come supporti per l'animazione del racconto.

Nell'annualità accademica 2021/2022, le prove per il badge EDUtell sono state intraprese, in larga parte, dalle studentesse del terzo anno del percorso di studi in Scienze dell'educazione e della formazione (L-19) che avevano già sostenuto l'esame per l'insegnamento di Pedagogia dei servizi educativi (M/PED-01). Il programma prevedeva un approfondimento sull'uso delle attività di narrazione nel corso del lavoro educativo e di cura nel nido d'infanzia. Dato che le qualifiche professionali ottenute alla fine

del corso di studi sono quelle di educatore professionale socio-pedagogico e di educatore dei servizi educativi per l'infanzia, sono stati proposti gli strumenti della narrazione per l'uso ampio e articolato che ne possono fare queste professionalità, con lo scopo di accogliere, accompagnare e coinvolgere la persona in un impegno alla sua portata, stimolante e per una socialità positiva, nell'intreccio tra obiettivi educativi e culturali (Vedi Mic, 2022). C'è stata, in seguito, una corrispondenza proficua tra questa formazione curricolare e l'opportunità di impiegare le conoscenze già acquisite per il sostenimento delle prove previste per l'ottenimento del badge EDU-tell. L'attivazione di questo percorso ha permesso agli studenti di mettere alla prova una pratica utile alla costruzione di strumenti per la professionalità educativa in una situazione protetta e di costruire dei solidi riferimenti operativi per l'espletamento delle loro funzioni (dialogare con i bambini, raccontare insieme una fiaba, la lettura condivisa di un libro, animare insieme una storia, drammatizzarla, ecc.). Nel caso di EDUtell, il docente dell'insegnamento di Pedagogia dei servizi educativi, co-autore dell'articolo, è stato anche l'esperto per il badge in questione: egli ha valutato sia la stesura del progetto educativo contenente una proposta di un'attività di narrazione con gli strumenti scelti dallo studente in un contesto educativo (prova teorica), sia la prova di lettura espressiva e racconto di una fiaba tradizionale proposta dal docente (prova tecnica). È importante che il formatore fosse non solo competente nel linguaggio artistico in questione, come esperto narratore e burattinaio, ma che avesse anche maturato esperienza del suo uso nell'ambito prescolare come professionista dell'educazione: per offrire agli studenti un riscontro diretto di matrice sia artistica sia pedagogica e che tenesse insieme la teoria e la pratica².

4. Quale strumento per la valutazione di un processo interazionale?

Abbiamo descritto precedentemente le tre prove necessarie all'ottenimento dell'OBE, ci preme particolarmente descrivere le procedure e lo strumento della prova pratica per gli studenti di Scienze dell'Educazione e della Formazione, in cui vengono valutate le soft skills, ossia le abilità relazionali e comportamentali che contraddistinguono l'educatore competente, secondo la letteratura in merito.

Nella prova pratica, viene attuata in contesto reale (casa di riposo, casa-fa-

2 <https://omepworld.org/pedagogy-of-the-puppet-animation-theater-as-an-significant-tool-for-early-childhood-education-matteo-corbucci/>

miglia, nido ecc.) una specifica fase del progetto scritto. Il valutatore può essere il tutor di tirocinio, l'esperto di narrazione (nel nostro caso anche docente di pedagogia), o un collega di lavoro (per gli studenti lavoratori). Tuttavia, teniamo a rendere gli studenti protagonisti, ove possibile, ed è in questa prospettiva che stiamo preparando una unità studentesca di peer-evaluation che parteciperà a valutare in modo formativo i candidati. L'attività di valutazione diventa essa stessa, in questo modo, un'occasione formativa di competenze.

Come strumento, sono stati predisposti due modelli di scheda, una per l'ambito scolastico e una per i contesti educativi e formativi diversi dalla scuola, come l'asilo nido o la casa-famiglia.

Presentiamo, in questo articolo, solo la seconda. La griglia raccoglie i dati dell'osservazione su una scala che va da 1-Mai a 5-Sempre e viene compilata dall'osservatore durante la prova e dal candidato subito dopo la sua attività. Si tratta, dunque, di una valutazione top-down, poiché i criteri di valutazione della griglia di osservazione sono stati definiti in base alla letteratura e alla riflessione con pedagogisti ed esponenti della professione e bottom-up in quanto è il frutto di un dialogo tra osservatore e candidato.

Le dimensioni considerate dalla griglia di osservazione, riportate in tabella 1, sono quattro e si declinano in 24 indicatori. Sei ulteriori indicatori, evidenziati in grigio, sono esaminati nel progetto scritto, in cui è più facile rilevarne la presenza o assenza, mentre tutte le altre dimensioni sono valutate durante la prova pratica. La prima, Gestione della classe, contiene dodici indicatori, raggruppati in quattro sottodimensioni: Pianificazione e organizzazione delle attività; Assegnazione e gestione del tempo, dello spazio e delle attività; Comunicazione e Interazioni. La seconda dimensione contiene quattro indicatori che riguardano le pratiche di insegnamento. La terza è relativa alla valutazione ed è formata da tre descrittori. Infine, la quarta dimensione riguarda l'adozione di una leadership partecipativa e raggruppa sei indicatori.

Per la costruzione della scheda di valutazione, ci siamo riferiti alle indicazioni per i servizi educativi per l'infanzia (MIUR, 2022) relative alla professionalità dell'educatore nei servizi educativi. In particolare, per l'infanzia si richiede di osservare e ascoltare, di progettare, documentare e valutare, ma anche di favorire e sostenere la partecipazione dei bambini nel corso delle loro esperienze. Gli si richiede, inoltre, di riconoscere le differenze individuali e di sostenere la socialità promuovendo scambi comunicativi consapevoli e controllati. Questo professionista viene descritto come capace di lavorare in gruppo e di reclutare i partecipanti nell'attività proposta con gesti adeguati e ben pensati (ottica riflessiva), sa, inoltre, promuovere le potenzialità con una centrale attenzione alla relazione

educativa. Infine, è in grado di stimolare l'interesse per il mondo circostante e la ricerca di significati, primariamente attraverso il gioco e un'espressività fatta di molteplici linguaggi³.

Gestione efficace del gruppo	Pianificazione e organizzazione delle attività	Descrive gli obiettivi del corso e delle attività in modo chiaro
		Prevede il materiale e le risorse necessari allo svolgimento di ogni tappa del lavoro
	Gestione del tempo, e dello spazio	Gestisce in maniera efficace e flessibile il tempo per le attività in base ai bisogni dei soggetti
		Utilizza e ripensa ai materiali durante lo svolgimento dell'attività
		Rispetta i ritmi dei soggetti nelle varie fasi dell'attività
		Organizza, o adopera, lo spazio a disposizione in modo da svolgere al meglio l'attività prevista
		1. Gestisce in modo fluido le transizioni tra le attività, in modo da garantire continuità e approfondimento
	Comunicazione e Comprensione	2. È in grado di cogliere i segnali, anche non verbali, della comunicazione
		3. Si dimostra aperta/o ai punti di vista differenti dai suoi
		4. Comunica in modo empatico (cerca di capire il modo di pensare e agire altrui e se non ci riesce accetta, non emette giudizi di valore,
		5. Risponde ai feedback dei destinatari (afferra i suggerimenti, non li sminuisce, risponde alle richieste in modo tempestivo)
6. Adatta il proprio discorso al contesto e al livello linguistico e di comprensione del ricevente		
Interazioni	7. Incoraggia il rispetto reciproco e le relazioni positive	
	8. Rispetta l'autonomia dei partecipanti considerandoli come soggetti attivi	
	9. Sostiene la cooperazione e l'aiuto tra pari (raccolge gli spunti e le proposte individuali e li condivide con il gruppo)	
	10. Incoraggia la coesione e l'inclusione all'interno del gruppo	
	11. Interviene con sensibilità in caso di disagio, incomprensione o conflitto	

3 Vedi DM 378/218 relativo ai titoli di accesso alla professione di educatore dei servizi educativi per l'infanzia, in particolare l'Art. 1 (conoscenze e competenze).

Pratiche per lo svolgimento delle attività	12. Propone attività che stimolino l'interazione e la sperimentazione attiva
	13. Ha buone capacità di osservare il contesto in cui opera per riciclare l'attività quando si dimostra necessario
	14. Usa buone pratiche di documentazione per lasciare traccia dell'attività svolta
	15. Diversifica le attività proposte nell'ottica della individualizzazione, personalizzazione e inclusione
Valutazione	16. Utilizza strategie di valutazione adatte allo specifico contesto educativo
	17. Stimola momenti di riflessione critica sullo svolgimento della propria attività
	18. Istituisce momenti di valutazione in itinere e finale per riflettere sull'andamento e sugli esiti delle attività
Leadership democratica/ partecipativa	19. Coinvolge i destinatari in alcuni processi decisionali in base alle loro caratteristiche e possibilità (es. età e/o disabilità)
	20. Rende i soggetti protagonisti del percorso intrapreso
	21. Instaura un rapporto di fiducia con i soggetti
	22. Valorizza i contributi e i progressi dei destinatari
	23. Agisce da facilitatore per raggiungere dei progressi (promuove attività che aiutano a superare le difficoltà e a elaborare in modo costruttivo gli errori)
	24. Ispira, coinvolge e stimola i partecipanti

Tab. 1. Dimensioni e indicatori della scheda di osservazione per la valutazione delle soft skill

Riguardo alla procedura di valutazione, abbiamo scelto un approccio dialogico-relazionale che include tre momenti: l'eterovalutazione, l'autovalutazione e il confronto costruttivo in merito alle osservazioni e alle divergenze nell'attribuzione dei punteggi. Tale procedura conduce a un giudizio negoziato orientato alla continuità del processo di competenza ed è formativo sia per il candidato sia per il valutatore. Il candidato attiva un processo di metacognizione riflessiva e di autoregolazione non solo nel momento dell'autovalutazione, ma anche prima nel momento della progettazione dell'attività in cui tiene in considerazione i criteri di valutazione della prova pratica (Mariani, 2013). L'osservatore attiva la sua attenzione e concentra

zione, deve fare prova di non giudizio, di sintesi e di capacità relazionale. Il dialogo e confronto consente al candidato di decentrarsi, riflettere sui propri modi fare e di essere (Pillonel, Rouiller 2001), e acquisire una maggiore consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza. Inoltre, richiede, sia all'uno che all'altro, l'espressione di abilità comunicative, apertura, capacità di ascolto, il saper identificare le differenze e situarle (rispetto al contesto, alla risposta e reazione dei soggetti implicati nella prova, all'esperienza personale ecc.), l'essere in grado di co-decidere del significato delle osservazioni e di stimare insieme il livello di ciascun elemento misurato. Infine, mentre il valutatore affina le sue capacità di osservazione e valutazione insieme alle sue competenze sociali, il candidato approfondisce la conoscenza di sé e rinforza la sua autoefficacia, dando prova a sé stesso di cosa è capace e raccogliendo commenti costruttivi dal valutatore.

6. Quali implicazioni hanno queste riflessioni e proposte per la formazione alle competenze?

I percorsi di certificazione che si limitano ad attribuire un riconoscimento di competenza per il mero svolgimento di un certo numero di ore di attività portano la persona ad accumulare esperienze non collegate tra loro, che non concorrono alla competenza. Appare, dunque, essenziale avviare a tale situazione, provvedendo ad avviare percorsi di competenza compositi e articolati, in cui ciascuno degli elementi del percorso concorre alla rappresentazione e al significato dell'insieme.

Per assicurare continuità, oltre che coerenza, del processo è fondamentale rinforzare l'autoefficacia offrendo opportunità di esperienza e fornendo feedback che permettano alla persona di sentirsi in grado di entrare in relazione, di ascoltare e farsi ascoltare, di accettare l'incertezza, di avere qualcosa da comunicare e di rispondere attivamente alle sfide emergenti. E sempre in questa logica di continuità, non solo individuale ma anche sociale, è essenziale dare l'opportunità ai professionisti dell'educazione, della cura e dell'apprendimento di maturare le proprie competenze anche per premetter loro di creare, nei loro contesti di lavoro, le condizioni più favorevoli perché gli altri possano, al loro turno, offrire "esperienze educative" (nel senso deweyano) che sollecitino i potenziali delle persone e permettano loro di sviluppare nuove abilità.

In questa direzione, la formazione alla competenza nella realizzazione di attività educative legate alla narrazione appare essere un tassello fondamentale per la costruzione di una professionalità capace di un intervento socioeducativo di qualità che, considerata la varietà degli strumenti che è possibile reclutare partendo dallo spunto operativo del racconto e del nar-

rare, ha la potenzialità di integrare pienamente il contributo delle arti all'educazione.

Riferimenti bibliografici

- Abramovich, S., Schunn, C., & Higashi, R. M. (2013). Are badges useful in education? It depends upon the type of badge and expertise of learner. *Educational Technology Research and Development*, 61(2), 217-232.
- Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4, 87.
- ANVUR (2018). *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*. Disponibile su http://www.anvur.it/wpcontent/uploads/2015/03/lineeguidaquarcdocente150_.pdf
- Chiappetta Cajola, L., & Ciraci, A.M (2018). Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche. Un'indagine empirica sull'efficacia di formazione. MeTis. Mondi educativi. *Temi, indagini, suggestioni*, 8(2), 292-329.
- Corbucci, M. (2021) Gli strumenti del gioco e dell'animazione nella Pedagogia dell'emergenza: una risorsa educativa per la scuola. *Qualeducazione*, XXXIX, 1(99).
- Corbucci, M., Salerno, A., & Stanzone, S. (2021). Professioni educative a confronto nella complessità: quali percorsi formativi e lavorativi? *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38).
- Davies, R., Randall, D., & West, R. E. (2015). Using open badges to certify practicing evaluators. *American Journal of Evaluation*, 36(2), 151-163.
- du Mérac, E. R., Borghese, M. C., & La Delfa, P. (2022). Open Badge educativi - linguaggi e pratiche dell'arte in ambito educativo e di formazione. In P. Lucisano & A. Marzano (Eds.) *Convegno Internazionale SIRD: Quale scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle* (pp. 973-984). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ma, X. (2015). Evaluating the implication of open badges in an open learning environment to higher education. *Second International Conference on Education Reform and Modern Management* (pp. 105-108). Atlantis Press.
- Mariani, L. (2013). Il ruolo dell'autovalutazione come competenza da costruire. *Lingua e nuova didattica*, XLII, 2.
- Marzano, M. M. (2017). *Dictionnaire du corps*. Parigi: PUF.
- Mic - Direzione generale Educazione, ricerca e istituti culturali. Centro per i servizi educativi. (2022). *Infanzia e adolescenza: note per un'educazione diffusa. Verso un patrimonio di comunità*. Roma.
- Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (2016). *Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali*. Roma.
- Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca. Commissione per il Sistema integrato di educazione e di istruzione. (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. Roma.

- Pillonel, M., & Rouiller, J. (2001). L'auto-évaluation : une pratique prometteuse mais paradoxale. *Educateur*, N° speciale 15.
- Rosa, H. (2020). *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres. Introduzione di Fabio Fiore*. Brescia: Scholé.
- Rosa, H. (2018). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. Paris: La Découverte.
- Sposetti, P., & Spuznar, G. (eds.). (2016). *Narrazione e educazione*. Roma: Nuova cultura.

IX.

I laboratori di scrittura come risorsa per potenziare le abilità critiche e relazionali degli studenti: uno studio in ambito universitario *

Writing workshops as a resource to enhance students' critical and relational skills: a study in the academic context

Arianna Giuliani – *Università Roma Tre*

Nazarena Patrizi – *Università Roma Tre*

Abstract

Sebbene sia condiviso che la scrittura possa avere una funzione strategica nel favorire l'impiego e il potenziamento di abilità trasversali, in più occasioni la ricerca ha evidenziato le difficoltà che gli studenti sembrano riscontrare nel farne uso (Harris et al., 2010; Lucisano et al., 2013; Piemontese, Sposetti, 2015). L'Università, come contesto generativo in cui sviluppare soft skills, potrebbe a riguardo rappresentare un'opportunità per favorire il potenziamento delle capacità di scrittura degli studenti (Perla, 2012; Morretti et al., 2019; Giuliani, 2019), sebbene in uno stadio avanzato del percorso formativo.

Il contributo approfondisce uno studio sviluppato nell'ambito di un percorso laboratoriale condotto presso l'Università Roma Tre con 49 studenti. Nel proporre attività di scrittura individuali e di gruppo, gli obiettivi sono stati potenziare le capacità comunicative scritte degli studenti e, contestualmente, favorire lo sviluppo di abilità critiche e relazionali.

Quanto emerso consente di evidenziare l'efficacia della didattica laboratoriale nel promuovere abilità di scrittura. Le attività collaborative sono state utili per sviluppare relazioni positive tra pari e innalzare la consapevolezza rispetto ai temi trattati. Elemento di criticità il numero di studenti che ha effettivamente partecipato al

* Il contributo è frutto del lavoro congiunto dei due autori. In particolare, A. Giuliani ha redatto i paragrafi 2 e 3, N. Patrizi i paragrafi 1 e 4.

percorso in modo attivo, a conferma dello scarso riconoscimento spesso associato al potenziale formativo della scrittura.

Although it's agreed that writing can have a strategic function in encouraging the use and strengthening of transversal skills, researchers often highlighted the difficulties that students seem to encounter in using it (Harris et al., 2010; Lucisano et al., 2013; Piemontese, Sposetti, 2015). In this regard University, as a generative context in which to develop soft skills, could represent an opportunity to promote the enhancement of students' writing skills (Perla, 2012; Moretti et al., 2019; Giuliani, 2019), although in an advanced stage of the formative process.

The paper explores a study developed within a workshop conducted at Roma Tre University with 49 students. By proposing individual and group writing activities, the objectives were to enhance students' written communication skills and, at the same time, to foster the development of critical and relational skills.

The results that emerged allows to highlight the effectiveness of laboratorial instructional design in promoting writing skills. Collaborative activities were useful for developing positive peers' relationships and for increase the awareness about the topics covered by the course. A critical element was the number of students who actively took part in the workshop, confirming the lack of recognition often associated with the educational potential of writing.

Parole chiave: Progettazione didattica, Scrittura, Soft skills, Università.

Keywords: Instructional design, Writing, Soft skills, University.

1. Introduzione

Nel nostro Paese si è sempre privilegiata l'educazione letteraria a quella linguistica, infatti solo a partire dagli anni Novanta la didattica della scrittura è entrata a pieno titolo tra gli insegnamenti universitari (Corno, 2005).

Sin dalle scuole primarie lo strumento scrittorio maggiormente in voga in Italia è sempre stato il tema, con diretta prosecuzione della tesi nella pratica universitaria. Il tema criticato da molti per le sue stesse caratteristiche di artificiosità e di inutilità pratica: al di là del contesto puramente scolastico, tale tipo di scrittura difficilmente risulta funzionale in situazioni concrete (Stefinlongo, 2002).

Si pensi solo che malgrado nelle “Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola e del primo ciclo d’istruzione” (2007 e 2012) fosse previsto che l’allievo dovesse acquisire al termine del percorso di studi la capacità di scrivere testi di differenti tipologie in funzione del contesto, del destinatario o della situazione, ma anche del mezzo (esempio testi multimediali), in realtà il testo di riferimento maggiormente usato in quel periodo a livello accademico era “Come si fa una tesi di laurea” di Umberto Eco (1997).

Oggi i dati empirici a nostra disposizione rispetto alla ricerca sulla scrittura universitaria sono riferibili principalmente alle scarse capacità linguistiche degli studenti (Pugliese, 2021), al contrario molto poco sappiamo su quale sia il pensiero degli studenti rispetto alla scrittura e al loro sperimentale la pratica comunicativa in forma scritta.

Saper scrivere è una abilità multidisciplinare che coinvolge aspetti procedurali, organizzativi, semantici, sintattici, transazionali e relazionali (Guerriero, 2021), per questo il compito della scrittura non ha nulla di banale, ma ha in nuce la necessità di sviluppare negli studenti non solo competenze pratiche ma anche capacità riflessive, auto-valutative e comunicative diffuse (Piemontese, 2002).

Quanto fin qui esposto ci ha aiutato nella costruzione dell’esperienza laboratoriale, dando rilevanza alla scrittura in sé ma anche e soprattutto ai feedback degli studenti coinvolti, non sottovalutando mai l’importanza dell’uso comunicativo pratico della scrittura accademica.

2. Disegno della ricerca

Il contributo approfondisce uno studio condotto presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università Roma Tre, dove nell’ambito di un percorso laboratoriale (*Laboratorio di scrittura per le professioni educative*) si è lavorato su attività connesse alla comunicazione in forma scritta.

I 49 studenti coinvolti nello studio sono stati individuati con campionamento non probabilistico, considerata la loro scelta autonoma di prendere parte al Laboratorio e di rispondere alle consegne e agli strumenti proposti.

I principali obiettivi del percorso sono stati potenziare le capacità comunicative scritte degli studenti e, contestualmente, favorire lo sviluppo di abilità critiche e relazionali.

Se come dimensione prioritaria è stata individuata la capacità di produzione scritta degli studenti, in quanto utile per rispondere ad esigenze personali, di studio e professionali, le ulteriori due sono state identificate in quanto considerate trasversali per lo sviluppo di soft skills ed essenziali

per favorire la partecipazione ad un percorso formativo di qualità. Comunicare efficacemente in forma scritta richiede un accurato lavoro di organizzazione ed elaborazione dei pensieri e di analisi delle esigenze comunicative e contestuali, dunque nell'intervenire sulla dimensione del pensiero critico si è lavorato anche su quella della consapevolezza.

Il carattere laboratoriale dato alle attività proposte ha consentito di focalizzare le dimensioni oggetto di interesse intervenendo direttamente sulle produzioni scritte degli studenti. In questo modo, a partire da testi personali, questi hanno avuto modo di discutere (individualmente e collegialmente) le strategie utilizzate e gli elementi che sarebbe stato possibile valorizzare in modo più efficace. A questo proposito essenziale è stato l'utilizzo sistematico del feedback, sia del docente che tra pari.

L'articolazione del Laboratorio ha previsto, per la durata complessiva di un semestre, lezioni in presenza (registrate per garantirne l'accesso anche in momenti successivi) e attività online (sulla piattaforma Moodle *formonline.uniroma3.it*). Lo studio ha approfondito quanto proposto durante il percorso e previsto una raccolta dati sistematica. I dati raccolti rispetto alla fase progettuale e alle evidenze sul campo, in prospettiva, possono costituire una risorsa utile per la riprogettazione del medesimo percorso ai fini del miglioramento continuo e/o per la progettazione di percorsi analoghi.

Due degli strumenti di rilevazione utilizzati sono stati questionari, somministrati uno all'inizio con finalità conoscitive e uno alla fine con l'obiettivo di raccogliere considerazioni sull'esperienza.

Con funzione di messa alla prova per gli studenti e di stimolo per la successiva discussione, sono state poi proposte attività di scrittura individuali e di piccolo gruppo. Le attività sono state presentate progressivamente sulla base dei riferimenti teorici condivisi a lezione e sono state poi gestite in forma digitale. In particolare, sono state raccolte online attraverso i Forum e sono state oggetto di analisi e monitoraggio attraverso un diario di bordo semistrutturato, definito nelle sue dimensioni coerentemente con le finalità dello studio.

Ad ogni attività ha fatto seguito un feedback scritto online dal docente (rivolto al gruppo e successivo alla data indicata come scadenza per rispondere) e un feedback orale, restituito a lezione anche entrando nel merito dei singoli contributi e chiedendo ai pari di intervenire con commenti o ulteriori osservazioni. Le attività proposte in forma individuale sono state 6, mentre l'attività di gruppo ha chiesto di lavorare su una produzione scritta finale accompagnando progressivamente il lavoro attraverso 5 sotto-consegne (che, unite e rielaborate, avrebbero costituito il lavoro finale). Le attività di gruppo sono state monitorate per tutto il percorso attraverso il diario di bordo già menzionato e attraverso colloqui guidati con i singoli gruppi.

Pur avendo il Laboratorio come priorità la comunicazione in forma scritta, ai gruppi è stato chiesto di presentare anche oralmente il proprio lavoro al docente e agli altri gruppi, soprattutto per rafforzare la dimensione relazionale già valorizzata durante il percorso. L'incontro ha avuto funzione formativa ed è stato dato spazio alla restituzione di feedback, del docente e tra pari. Per fini valutativi orientativi (non è stato attribuito un voto), durante l'incontro è stata utilizzata una griglia di valutazione.

3. Principali evidenze

I 49 studenti coinvolti nello studio frequentano il terzo anno del CdS *Educatore di Nido e dei Servizi per l'infanzia* e sono per lo più diplomati presso Istituti professionali (53%) e Licei ad indirizzo socio-psico-pedagogico (28,6%). Costituita interamente da donne con un'età media di 26 anni, buona parte è residente a Roma e provincia (81,6%).

Il numero di accessi effettuati alle risorse di apprendimento e le risposte fornite alle attività consentono di evidenziare un buon livello di partecipazione. Tuttavia, è necessario segnalare come il numero medio di studentesse connesse online sia stato di 29 unità e come solo 5 abbiano frequentato l'aula di persona con regolarità. Approfondendo la questione, il dato è stato associato ad *esigenze personali connesse all'emergenza sanitaria* e al *diritto di poter partecipare alle lezioni anche a distanza*, nonché alla *decisione di sostenere l'esame da "non frequentante"* (macro-categorie elaborate a seguito della rilevazione).

Fin dall'inizio del Laboratorio, già nel rispondere al Questionario conoscitivo, è stato chiesto di cimentarsi in scritture semplici, così da poter iniziare a conoscere il gruppo attraverso produzioni informali. Per analizzare le risposte è stato utilizzato il diario di bordo semistrutturato il cui utilizzo era previsto per le successive consegne di scrittura. Oltre a campi aperti per analizzare qualitativamente le risposte, le dimensioni considerate sono state quelle della pertinenza contenutistica, della coerenza e coesione del testo, della grammatica e della punteggiatura, registrate attraverso una scala Likert a 4 passi.

Due delle domande aperte del Questionario chiedevano di esplicitare le aspettative rispetto al Laboratorio e di argomentare in che modo, dal proprio punto di vista, la scrittura potesse qualificare il lavoro di un educatore di nido. Dalle risposte è emerso fin da subito un quadro articolato, sia rispetto ai contenuti sia rispetto alle strategie di scrittura.

Con riferimento alla domanda sulle aspettative, molte hanno risposto di frequentare incuriosite dal programma (41 su 49) e volenterose di conoscere quali tipologie di scrittura possono riguardare un futuro educatore

(35 studentesse). Del gruppo, 12 persone già attive in contesti educativi hanno risposto di voler capire come scrivere meglio documenti ufficiali e approfondire la presenza di ulteriori scritture utili di cui potersi avvalere.

Relativamente alla possibilità di qualificare il lavoro educativo attraverso la scrittura, solo in parte le studentesse hanno colto la funzione strategica che può avere la possibilità di organizzare e rielaborare pensieri ed esperienze in forma scritta, sia per fini individuali che di équipe. Tuttavia, dalle risposte è stato possibile rilevare prenosceze rispetto all'utilizzo del diario di bordo e di griglie di osservazione nei nidi, probabilmente anche grazie alle esperienze di tirocinio nell'ambito delle quali ne hanno potuto fare utilizzo. Interessante la risposta della studentessa C.C. «Spero di scoprirlo durante il corso, perché per ora non so come potrebbe qualificare questo lavoro», che ha fornito uno stimolo per la successiva discussione in aula anche tra pari.

Se nei contenuti nel Questionario iniziale le studentesse hanno condiviso pensieri interessanti, le prime osservazioni sulle strategie di scrittura che è stato possibile fare sono state piuttosto critiche. Ad eccezione di due casi, le risposte presentavano numerose imprecisioni nell'utilizzo della punteggiatura, diversi errori ortografici e denotavano importanti difficoltà nell'organizzazione del testo. Circa la metà delle studentesse ha condiviso il proprio punto di vista utilizzando quello che potrebbe essere definito un flusso di coscienza, ed è sulla base di questo che sono state previste alcune integrazioni alla progettazione del Laboratorio definita inizialmente.

Seppure l'articolazione delle attività prevedesse già un approccio supportivo, attraverso l'accompagnamento continuo nell'accesso ai contenuti teorici e alla partecipazione alle attività pratiche, l'elemento ulteriormente potenziato è stato quello del feedback. Utilizzato in modo tempestivo nella lezione successiva a qualsiasi consegna assegnata, questo ha dato modo di discutere in tempi brevi sulle produzioni personali e di individuare in modo condiviso errori ricorrenti e imprecisioni linguistiche. Nel lavorare sulle abilità di scrittura, che si immaginava di riscontrare come meno critiche in un gruppo iscritto al terzo anno, tale modalità di gestione ha consentito anche di favorire la conoscenza reciproca del gruppo e lo sviluppo di relazioni costruttive, nonché la messa alla prova di capacità critiche. Questo, nel tempo, si è rivelato utile anche per contrastare potenziali forme di individualismo connesse alla gestione dello studio principalmente a distanza.

La prima attività individuale che è stata oggetto di verifica e discussione chiedeva di analizzare una situazione comunicativa. Con l'obiettivo di verificare se i primi feedback sull'organizzazione del testo fossero stati recepiti e di comprendere la capacità di interpretare scambi comunicativi altrui (a volte efficaci e a volte no), sono state fornite due vignette e tre estratti di

film chiedendo di analizzare almeno tre delle situazioni proposte. Tenendo conto dei vincoli posti nella consegna e i riferimenti teorici sugli elementi della comunicazione che erano stati condivisi nella lezione antecedente alla stessa, le 47 studentesse (su 49 iscritte) che hanno risposto all'attività lo hanno fatto in modo adeguato in termini di contenuti. Nella totalità dei casi sono state esplicitate le informazioni su emittente, destinatario, contesto e messaggio, così come sono stati individuati gli elementi di efficacia/non efficacia che hanno reso possibile/problematica la comunicazione. Elementi di criticità sono emersi in riferimento alla punteggiatura, "molto" problematica per il 93,6% delle rispondenti e alla linearità nell'organizzazione del testo, "molto" e "abbastanza" critica rispettivamente nel 19,1% e 74,5% dei casi. Tre contributi, in linea con le osservazioni che era stato possibile fare inizialmente, sono stati valutati positivamente per le dimensioni considerate. Sia per favorire il confronto tra pari sia per valorizzare quanto prodotto in modo efficace dalle studentesse, si è invitato a leggere le risposte altrui per individuare potenzialità e limiti dei testi presenti nel Forum.

Nel corso del semestre, in continuità con quanto presentato a lezione, le attività individuali hanno preso come riferimento scritture di diversa tipologia, tra cui il testo argomentativo, la relazione di tirocinio, l'abstract della tesi di laurea e il profilo cronografico. La Tab. 1 riporta i valori medi delle valutazioni effettuate.

	Pertinenza	Coerenza e coesione	Grammatica	Punteggiatura
Att. 1 (47 risposte)	4	1,9	2,4	1,2
Att. 2 (44 risposte)	4	2,2	2,2	1,2
Att. 3 (43 risposte)	4	3,4	3,5	2,2
Att. 4 (38 risposte)	4	3,5	3,6	3,1
Att. 5 (32 risposte)	4	3,1	3,5	3,1
Att. 6 (32 risposte)	4	3,8	3,6	3,2

Tab. 1. Punteggio medio Attività individuali (min: 1; max: 4)

Come riportato in tabella, c'è sempre stata pertinenza tra consegne e testi prodotti e nel tempo sono migliorate progressivamente le strategie di scrittura. Lo stesso apprezzamento, tuttavia, non è stato registrato in relazione al numero di persone che ha preso parte alle attività. Delle 49 persone iscritte al Laboratorio, infatti, sono 32 quelle che hanno portato a termine

tutte le attività individuali previste. Ad avviso degli studenti che hanno concluso il percorso, consultati informalmente, la difficoltà potrebbe essere stata associata al non riuscire a rispondere in modo continuativo rispetto alla restituzione dei feedback. Tale osservazione, tuttavia, è apparsa parzialmente realistica considerato che i Forum sono sempre rimasti aperti e che al primo feedback ne seguivano altri per le risposte tardive.

Una delle dimensioni valorizzate nell'ambito del Laboratorio è stata quella del gruppo dei pari. Oltre a incentivare il confronto durante le lezioni e online, alcune attività hanno previsto infatti la partecipazione diretta a gruppi di lavoro. Circa a metà semestre, le studentesse hanno potuto condividere in una consegna individuale la propria presentazione e le proprie aspettative e disposizioni rispetto ai lavori di gruppo, e a ciò ha fatto seguito l'iscrizione spontanea ai gruppi. Nel complesso i gruppi formati sono stati 6 (5 o 6 componenti).

Con i gruppi è stato condiviso fin da subito l'obiettivo finale: elaborare un prodotto multimediale da presentare pubblicamente che rendicontasse gli esiti di un percorso progettuale (reale o simulato). Alla consegna finale si sarebbe giunti lavorando progressivamente su 5 sotto-consegne volte a far produrre scritture di tipo professionale: presentare il gruppo, progettare un'Unità educativa, costruire uno o più strumenti di monitoraggio, rendicontare quanto svolto (o simulato), elaborare il prodotto finale. L'attività di ogni gruppo, monitorata dal docente e consultabile dai pari nello spazio online per consegnare i materiali, è stata oggetto di revisione e discussione durante le lezioni in modo da giungere alle presentazioni finali il più possibile consapevoli di quanto prodotto. Anche in questo caso, nel lavorare sulla scrittura di documenti utili per il futuro professionale, l'obiettivo è stato mettere in gioco soft skills utili trasversalmente anche per lo studio e per la vita personale.

L'utilizzo del diario di bordo ha consentito di rilevare una viva partecipazione a quanto proposto. Nonostante le inevitabili differenze inter-individuali nella disponibilità a collaborare e interagire, le risposte alle consegne sono state date in modo puntuale e le revisioni suggerite sono state accolte nella maggioranza dei casi efficacemente.

La griglia di valutazione utilizzata durante la presentazione finale dei lavori di gruppo, allo stesso modo, ha reso possibile registrare valutazioni molto positive, soprattutto in relazione a 4 dei 6 gruppi. La Tab. 2 riporta gli esiti registrati per le dimensioni considerate.

	Organizzazione gruppo	Efficacia comunicativa	Qualità contenuti	Qualità prodotto multimediale	Feedback ad altri gruppi
Gruppo 1	4	4	3	3	efficace
Gruppo 2	2	2	3	3	efficace
Gruppo 3	4	4	4	4	efficace
Gruppo 4	4	3	4	3	efficace
Gruppo 5	2	2	2	2	superficiale
Gruppo 6	3	2	3	4	efficace

Tab. 2. Esiti presentazioni Attività di gruppo (min: 1; max: 4)

Come riportato nella Tab.2, una delle dimensioni considerate per la valutazione è stata quella del feedback restituito agli altri gruppi. Ad eccezione di un gruppo, le osservazioni condivise tra pari sono state pertinenti ed hanno evidenziato aspetti interessanti del lavoro altrui, a conferma del fatto che il lavoro sistematico sul feedback possa aver sensibilizzato le studentesse a riguardo.

I miglioramenti rilevati nelle capacità di scrittura e nella disposizione a collaborare sono stati confermati anche dalle osservazioni condivise nel Questionario finale. Nel dichiarare di aver apprezzato “molto” (75%) e “abbastanza” (25%) l’articolazione delle attività del Laboratorio, le 32 ragazze che hanno concluso il percorso hanno autovalutato positivamente il percepito miglioramento nella scrittura e nella relazione con i pari.

Dal punto di vista delle studentesse, lavorare sul feedback in aula è stato utile per poter riflettere criticamente sui propri lavori (65,6%) e per capire come le colleghe avessero ragionato per rispondere alla stessa consegna (56,2%). Allo stesso modo, poter ricevere feedback scritti online è stato utile per «capire in maniera pratica e concreta come sistemare i lavori e cosa non andava bene» (R.P.).

Nel complesso le attività di gruppo sono state valutate molto positivamente e le dimensioni più apprezzate sono state la possibilità di fare nuove conoscenze (l’84,4% ha risposto “molto”) e di aiutarsi reciprocamente nel chiarire temi poco chiari (ha risposto “molto” il 71,9%).

Rispetto alle capacità di scrittura, il Questionario finale ha chiesto di esprimere in che misura il Laboratorio avesse aiutato a potenziare le abilità di scrittura in relazione ad alcuni indicatori. È stata autovalutata in modo “molto” positivo l’accreciuta attenzione a progettare un testo prima di scriverlo (68,7%) e a revisionarlo prima di condividerlo (43,7%). Nel com-

plesso, il gruppo ha ritenuto di essere migliorato “abbastanza” nell’utilizzo della punteggiatura (90,6%) e nella capacità di produrre scritte coerenti e coese (96,9%), dato confermato dalla qualità dei lavori finali prodotti.

4. Conclusioni

Che le scritte degli studenti universitari presentino elementi di assoluta criticità, soprattutto a livello ortografico e sintattico, è una realtà con la quale stiamo facendo i conti, ma gli stessi studenti sono consapevoli delle loro difficoltà e per risolverle richiedono un supporto (Sposetti, 2016).

Il lavoro di squadra, il feedback continuo, la comunicazione sincrona e asincrona e soprattutto il costante supporto alle attività di scrittura, sono stati i punti di forza di questa esperienza laboratoriale, che seppur su piccoli numeri ha prodotto buoni risultati mostrando ottime prospettive di sviluppo future.

I miglioramenti registrati ci spingono ad avallare le parole di Piemontese (2002, p. 33) «la necessità di sviluppare negli studenti una maggiore consapevolezza nel perseguire [...] gli obiettivi che essi vogliono dare al testo» ed evidenzia l’importanza della rappresentazione che gli apprendenti hanno di tale attività. «Obiettivo della didattica della scrittura è dare agli studenti la percezione della scrittura come problem solving per cui sono necessarie autodisciplina, capacità di valutazione, diagnosi e riflessione». Tutto ciò, se trasposto al gruppo di pari, ha una rilevanza esponenziale perché oltre alle proprie esperienze percettive e di autovalutazione, il singolo si confronta con il pensiero e le prospettive dei suoi compagni in un moto continuo di scambio a livello comunicativo e relazionale.

Riferimenti bibliografici

- Cisotto, L., & Novello, N. (2012). La scrittura di sintesi di studenti del primo anno di Scienze della Formazione Primaria. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 8, 41–57.
- Corno, D. (2005). Educare a scrivere ieri e oggi. Persistenza dei modelli e variabilità dei requisiti nell’insegnare a scrivere. In M. Voghera, G. Basile, & A.R. Guerriero (eds.), *E.L.I.C.A. Educazione Linguistica e Conoscenza per l’Accesso* (pp. 199-210). Perugia: Guerra.
- De Simone, M., Scassillo, S., & Strollo, M.R. (2015). Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 10(2), 1-38.

- Demetrio, D. (2007). *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*. Milano: Unicopli.
- Eco, U. (1977). *Come si fa una tesi di laurea*. Milano: Bompiani.
- Giuliani, A. (2019). *La leadership diffusa degli studenti. Utilizzare dispositivi per una progettazione didattica engaging*. Roma: Anicia.
- Guerrero, A.R. (2021). *Scrivere. Idee per la didattica della scrittura*. Firenze: Franco Cesati.
- Harris, K.R., Santangelo, T., & Graham, S. (2010). Metacognition and strategies instruction in writing. *Metacognition, strategy use, and instruction*, 226-256.
- Lucisano, P., Brusco, S., Salerno, A., & Sposetti, P. (2013). Le scritture degli studenti laureati: una analisi delle prove di accesso alla Laurea magistrale in Pedagogia e Scienze dell'educazione e della formazione della "Sapienza". In A. Colombo & G. Pallotti (eds.), *L'italiano per capire* (pp. 147-165). Roma: Aracne.
- Moretti, G., Burgalassi, M., Morini, A.L., & Giuliani, A. (2019). La scrittura come risorsa strategica per supportare il processo formativo degli studenti. In V. Carbone, G. Carrus, & F. Pompeo (eds.), *Giornata della ricerca 2019 del dipartimento di scienze della formazione* (pp. 173-179). Roma: Roma TrE-Press.
- Perla, L. (2012). *Scrittura e tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*. Milano: Franco Angeli.
- Piemontese, E., & Sposetti, P. (2015). *La scrittura dalla scuola superiore all'università*. Roma: Carocci.
- Piemontese, M.E. (2002). La scrittura: un caso di problem solving. In A.R. Guerrero (ed.), *Scrivere. Idee per la didattica della scrittura*. (pp. 23-35). Firenze: Franco Cesati.
- Pugliese, R. (2021). Scrivere all'università: ricerche, applicazioni, prospettive. In R. Grassi (ed.) *La scrittura per l'apprendimento dell'italiano L2* (pp. 171-207). Firenze: Franco Cesati.
- Sposetti, P. (2008). *L'italiano degli studenti universitari. Come parlano e come scrivono. Riflessioni e proposte*. Roma: Homolegens.
- Sposetti, P. (2016). Progettare un laboratorio di scrittura italiana all'università. Un modello centrato sull'approccio per temi e per problemi. *Incontri*, 3(2), 102-116.
- Stefinlongo, A. (2002). *I giovani e la scrittura. Attitudini, bisogni, competenze di scrittura delle nuove generazioni*. Roma: Aracne.

X.

Didattica per la trasversalità. Strategie didattiche e sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente

Didactic Strategies and Key competences for Lifelong Learning

Gabriele Greggio, Paola Alessia Lampugnani, Michele Masini, Tommaso F. Piccinno, Fabrizio Bracco*
Università degli Studi di Genova

Abstract

La necessità di Corsi di Studi competency-based richiede di lavorare non solo sulle competenze disciplinari, ma anche sulle soft skills, variamente definite e classificate (Cinque, 2016; Magnoler, 2018) e indicate dall'Unione Europea (2018) come 'competenze chiave per la cittadinanza e per l'apprendimento permanente'.

L'approccio competency-based richiede l'utilizzo di metodologie didattiche attive, costruttive, interattive (M.Chi, 2008).

In assenza di unitarietà di classificazione delle soft skills e di strumenti validati che ne rilevino l'acquisizione, l'UniGe Teaching and Learning Centre ha impostato una ricerca finalizzata a individuare quali specifiche metodologie didattiche stimolino l'acquisizione di ciascuna delle soft skills.

Il progetto di ricerca coinvolge docenti di diversi Atenei e prevede:

1. individuazione delle soft skills acquisibili a prescindere dai contenuti disciplinari, tra quelle indicate dalle Raccomandazioni UE (2018) e delle metodologie didattiche che possono pro-

* Il presente contributo è il risultato di un lavoro condiviso tra gli autori. Tuttavia si deve a Paola Alessia Lampugnani la scrittura del paragrafo 1, a Gabriele Greggio la scrittura dei paragrafi 2, 3 e 4, a Michele Masini e a Tommaso Francesco Piccinno il lavoro di revisione puntuale del testo. Fabrizio Bracco, responsabile scientifico della ricerca, ha fornito le linee generali del contributo e ha effettuato la revisione finale dell'intero testo.

- muoverle;
2. costruzione e compilazione di una rubrica delle competenze che associ a ciascuna soft skill le relative metodologie (con due livelli di acquisizione);
 3. elaborazione e sommestrazione a T0 di strumenti che rilevino le percezioni di studenti e docenti relative all'acquisizione delle soft skills precedentemente definite;
 4. sperimentazione, da parte di docenti di UniGe coinvolti in progetti di innovazione didattica, di specifiche metodologie sulla base delle soft skills inserite come obiettivi formativi dei loro Insegnamenti;
 5. Somministrazione a T1 (al termine dell'anno accademico) degli strumenti utilizzati a T0 e analisi dei risultati.

Risultati attesi:

- costruzione di un kit strutturato e validato a livello italiano di rubriche delle competenze relativo alle soft skills indicate dalle Raccomandazioni UE;
- costruzione di una tabella validata a livello italiano relativa al contributo di ciascuna metodologia didattica nella promozione delle suddette soft skills.

In 2021, the University of Genova included in the 2021-2023 Three-Year Strategic Plan the promotion of transversal competencies. The need for a competency-based approach in Higher Education requires working both on disciplinary skills and soft skills. These skills are variously classified (Cinque, 2016; Magnoler, 2018), and few studies have systematically investigated the link between teaching strategies and soft skills (e.g., Cecconi, De Santis, Bellini, 2019).

In the absence of a shared classification and validated assessing tools, the UniGe Teaching and Learning Centre has set up an inter-university research project which involves faculty, researchers and methodologists from different universities who are experts in the field of teaching strategies and transversal skills.

The research aims to achieve the following results:

- construction of a structured and shared Italian-level kit of skills rubrics related to the soft skills indicated by the Council of Europe Recommendations;
- construction of a table shared at the Italian level relating to the contribution of each educational methodology in the promotion of the aforementioned soft skills.

Parole chiave: Metodologie didattiche attive, costruttive, interattive; Rubrica delle competenze; Promozione delle soft skills

Keywords: ???????

1. Contesto e quadro teorico

La necessità di rispondere alle richieste di competenze provenienti dal mondo del lavoro e delle professioni, nonché alle necessità della scuola secondaria, della comunità economica, politica e sociale ha portato all'attuazione, presso l'Università degli Studi di Genova, di una serie di azioni¹ volte all'istituzione di un Teaching and Learning Centre. Tale scelta, che si dispone in linea con le evoluzioni del panorama internazionale a livello di Alta Formazione, si propone di favorire un miglioramento qualitativo della didattica (Sorcinelli, 2020) – in particolare mediante lo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti – al fine di promuovere l'attivazione di insegnamenti inclusivi, incentrati sugli studenti e atti a permettere loro di seguire con regolarità il proprio percorso formativo, oltre che a ottenere risultati di apprendimento di qualità e il più possibile vicini ai risultati di apprendimento individuati dai Corsi di studio.

Le azioni e le iniziative dell'UniGe Teaching and Learning Centre (UTLC) si dispongono, secondo la logica del Faculty Development, come quell'insieme di attività e azioni che le istituzioni accademiche adottano al fine di favorire il rinnovamento e lo sviluppo di tutti i ruoli che i docenti universitari possono assumere (Centra, 1978; Bland et al., 1990; Sheets, Schwenk, 1990; Steinert, 2010a, c; Steinert et al., 2007; Sorcinelli, 2016). Con riferimento specifico al ruolo di 'insegnante', le azioni di UTLC si propongono – mediante azioni e interventi di tipo formale e informale, personale e di gruppo (Steinert, 2010a; 2011) – di promuovere lo sviluppo di competenze didattiche del personale docente impiegato presso l'Ateneo genovese. All'interno del panorama di tali azioni, quella che ha richiesto un particolare investimento è rappresentata dall'istituzione di progetti di innovazione didattica di Ateneo. Tale azione, che è iniziata nel corso dell'a.a. 2019/2020 con l'attivazione di percorsi di innovazione in 10 Corsi di Studio, è ora al suo quarto anno di intervento ed ha previsto sino ad ora il coinvolgimento di quarantanove Corsi di Studio e prevede, nella Programmazione Triennale 2021/2023, il coinvolgimento di 10 Corsi di Studio per ogni anno accademico. Attraverso tale azione i docenti dei Corsi coinvolti hanno la possibilità di lavorare sull'implementazione di metodologie di-

- 1 Le principali azioni intraprese sono: l'istituzione del Gruppo di Lavoro sulle tecniche di Insegnamento e Apprendimento (G.L.I.A.), costituito da docenti che su base volontaria hanno deciso di proporre attività formative di varia natura rivolte ai docenti dell'Ateneo; la creazione del Team di Innovazione Didattica di Ateneo, costituito da *instructional designers* che affiancano il G.L.I.A. nella progettazione e nell'erogazione di alcune delle attività formative proposte.

dattiche innovative e sulla progettazione formativa basata sull'allineamento costruttivo, anche grazie al supporto costante e personalizzato da parte degli instructional designer del Teaching and Learning Centre di Ateneo.

Il focus delle azioni intraprese è costituito dall'attenzione all'approccio Competency-based (Morcke, Dornam, Eika, 2013), in grado di promuovere l'acquisizione non solo di conoscenze e contenuti, ma anche di mobilitare e favorire l'attivazione di un insieme integrato di conoscenze, abilità e atteggiamenti funzionali alla risoluzione di problemi 'in contesto', dunque spesso legati ad attività di tipo lavorativo e/o professionale (Pellerey, 2017). In questo senso l'approccio Competency-based non può non fare riferimento alla necessità di promuovere, oltre alle competenze specifiche, disciplinari, anche competenze trasversali, ossia quelle competenze che - avendo a che fare con dimensioni dell'essere ed essendo svincolate da specifici contenuti (Cinque, 2016; Magnoler, 2018) – risultano sempre più centrali, in quanto sempre più strettamente connesse con l'occupabilità dei giovani e con il loro ingresso nel mercato del lavoro (Pellerey, 2017).

È pertanto possibile affermare che il fine ultimo delle azioni condotte da UTLC (con particolare riferimento ai progetti di innovazione didattica) sia quello di promuovere un approccio alla didattica di tipo Competency-based in grado di contribuire tanto allo sviluppo, negli studenti, delle competenze disciplinari quanto di quelle trasversali. In questo senso la promozione di tale approccio passa - all'interno del paradigma del Faculty Development - attraverso lo sviluppo di competenze didattiche che permettano ai docenti di basare la progettazione dei loro insegnamenti sull'allineamento costruttivo (Biggs, 2003) e sull'utilizzo di metodologie didattiche attive, costruttive, interattive (Chi, 2009). Tali strategie infatti promuovono un apprendimento responsabile, che non solo migliora il rendimento (Hake, 1998; Knight, Wood, 2005; Michael, 2006; Freeman et al., 2007; Chaplin, 2009), ma anche il coinvolgimento, il pensiero critico, l'atteggiamento rispetto allo studio, la capacità di cooperare (O'Dowd, Aguilar-Roca, 2009; Akinoglu, Tandogan, 2006), oltre a favorire la consapevolezza del proprio operato (La Marca, Longo, 2016; La Marca, Gulbay 2018).

In tale quadro appaiono però elementi di criticità. L'intervento volto a promuovere le competenze trasversali si scontra infatti – innanzitutto dal punto di vista teorico e dunque come conseguenza dal punto di vista pratico – con due questioni aperte. La prima riguarda l'estrema varietà di definizioni e classificazioni del concetto di competenze trasversali (Cinque, 2016), che rende difficile un dialogo ed un confronto non solo rispetto a cosa davvero si intenda per competenza trasversale ma che, soprattutto, implica la difficoltà di scelta relativa alle modalità di promozione delle stesse (Magnoler, 2018).

Category	INTERACTIVE	CONSTRUCTIVE	ACTIVE	PASSIVE
Characteristic	Dialoguing	Generating	Manipulating	Receiving
Definition	Generating additional inferences and information via dialoguing with a peer	Generating new inferences or information beyond what is presented	Manipulating learning materials to focus attention	Merely paying attention to receive the learning material
Knowledge-change processes	Co-inferring (taking turns, mutual benefit)	Inferring, connecting, comparing, reflecting		Storing isolated, encapsulated info
Expected cognitive outcomes	Co-Creating (inventing new products)	Transferring to new contexts, interpret	Applying in similar contexts	Recalling verbatim in the identical context
Learning outcome	Deepest understanding	Deep understanding	Shallow understanding	Minimal understanding
Examples of learning activities	<ul style="list-style-type: none"> • Defend a position in a group • Ask and answer in pairs • Debate justification with a peer 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflect out loud • Summarize in new words • Compare to another video 	<ul style="list-style-type: none"> • Take verbatim notes • Highlight key information • Pause or replay 	<ul style="list-style-type: none"> • Listen to a lecture • Read an article • Watch a video
Hypothesis	I >	C >	A >	P

Tab. 1. Modello ICAP (M. Chi, 2009)

La seconda criticità è infatti rappresentata dal fatto che ad oggi esistono ancora pochi studi, e a carattere molto specifico, che indagano il rapporto tra alcune metodologie didattiche specifiche e la promozione delle competenze trasversali. Si può ad esempio citare il lavoro di Cecconi, De Santis, Bellini (2019) che, attraverso un impianto di ricerca di tipo sperimentale fondato sull'ipotesi che l'utilizzo di strategie didattiche attive in ambito universitario influenzi positivamente lo sviluppo delle competenze trasversali degli studenti, ha indagato il legame esistente fra sviluppo di due specifiche competenze trasversali (problem solving e team work) e l'utilizzo di una specifica metodologia didattica (Team Based Learning). Ricerche di questo tipo sono tuttavia ancora poco frequenti, e ad oggi emerge sempre più urgentemente la necessità di indagare in modo sistematico ed esteso il rapporto tra metodologie didattiche attive, costruttive e interattive e la promozione di competenze trasversali. Tale esigenza nasce dalle sempre maggiori richieste di competenze trasversali dal mondo del lavoro, così come dai quadri di riferimento a livello europeo per le competenze del futuro. Sembra dunque necessario avviare studi sistematici per dare una definizione condivisa di competenze trasversali e per capire come queste possono essere stimulate a livello di Alta Formazione.

2. Obiettivo e domanda

Partendo dalle problematiche emerse analizzando il quadro teorico, il gruppo di lavoro dell'UniGe Teaching and Learning Center ha orientato

il proprio sguardo sulla relazione tra le strategie didattiche attive, costruttive e interattive e lo sviluppo delle competenze trasversali. L'analisi di questo rapporto si configura come l'obiettivo della ricerca qui presentata.

La domanda specifica, calata nel contesto operativo dei progetti di innovazione didattica dell'Ateneo genovese, mira a comprendere quali strategie didattiche tra quelle sperimentate all'interno degli insegnamenti coinvolti nei progetti promuovano l'acquisizione di determinate soft skills. La popolazione a cui fa riferimento la ricerca è costituita da studenti e docenti dell'Ateneo. Tuttavia, la possibilità di estendere la ricerca ad altri Atenei attraverso il coinvolgimento di ricercatori interessati a collaborare permette di prevedere il coinvolgimento di docenti e studenti di altre Sedi, pur rimanendo nell'ambito dell'Alta formazione.

3. Struttura della ricerca

La ricerca, tutt'ora in via di sviluppo, ed è stata suddivisa in tre fasi operative, preceduta da una fase preliminare:

3.1 *Definizione delle soft skills considerate (a.a.2021/22) – fase preliminare*

Partendo dai presupposti teorici presentati, il primo passo necessario è stato rappresentato da una selezione delle soft skills che si intende studiare. Nella Programmazione Triennale 2021/2023 l'Università degli Studi di Genova ha adottato come modello di soft skills il documento relativo alle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* presentato all'interno delle *Raccomandazioni del consiglio d'Europa del 22 maggio 2018 (2018/C189/01)*, che hanno aggiornato la versione del 2006 (2006/962/EC) relativa alle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, inquadrandole, al di fuori delle tradizionali competenze disciplinari, in una combinazione dinamica di conoscenze, abilità e atteggiamenti.

Si riportano le otto competenze chiave descritte:

- Competenza alfabetica funzionale
- Competenza multilinguistica
- Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria
- Competenza digitale
- Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare
- Competenza in maniera di cittadinanza
- Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali
- Competenza imprenditoriale

Analizzando la descrizione puntuale di ciascuna competenza in termini di conoscenze, abilità e atteggiamenti, è stato possibile osservare come molti elementi facciano riferimento ad ambiti disciplinari e settoriali precisi; queste competenze, così come sono formulate, diventano dunque difficili da inserire in insegnamenti distanti da tali contenuti disciplinari. È stato dunque deciso di applicare un “filtro”, rappresentato dal concetto di generalità, facendo riferimento alla definizione di soft skills come competenze personali e generali (Pellerey, 2017). Ripartendo dagli elementi costitutivi descritti in ciascuna delle competenze chiave sono quindi stati estrapolati quegli elementi generali che possono costituire le competenze trasversali oggetto della ricerca, ovvero abilità e comportamenti che non erano legati a contenuti specifici. Era infatti necessario “scremare” le competenze dai contenuti disciplinari che non risultavano raggiungibili in altri settori accademici. Inoltre, in alcune delle competenze chiave vi era un’eccessiva condensazione di contenuti differenti; in questi casi l’operazione è stata quella di una divisione della competenza chiave in più competenze trasversali, che potessero essere più facilmente inserite tra gli obiettivi formativi degli insegnamenti. Di conseguenza, con una maggiore distinzione degli obiettivi, si dovrebbe anche facilitare la progettazione formativa in termini di allineamento costruttivo e la percezione di acquisizione delle competenze. Da questo passaggio di manipolazione sono state elaborate sei competenze trasversali, ovvero le soft skills oggetto di studio:

- Competenza alfabetica funzionale
- Competenza personale
- Competenza sociale
- Capacità di imparare ad imparare
- Competenza in creazione progettuale
- Competenza in gestione progettuale

3.2 *Elaborazione intra-Ateneo della rubrica delle competenze e della tabella strategie-competenze (a.a. 2021/22)*

Una volta definite le competenze sulle quali è stato deciso di lavorare, è si è reso necessario un ulteriore passaggio, che ha previsto l’analisi delle *Raccomandazioni del Consiglio d’Europa* al fine di elaborare una rubrica delle competenze che permettesse di riconoscere le componenti di ciascuna soft skills. Partendo dalle descrizioni fornite nel documento del Consiglio d’Europa, si è definita la rubrica delle competenze di seguito riportata.

Competenza alfabetica funzionale	Capacità di comunicare efficacemente in forma scritta e orale
	Capacità di adattare la propria comunicazione al contesto
	Capacità di utilizzare fonti/ausili/strumenti di diverso tipo e varia natura
	Capacità di valutare informazioni e dati
	Capacità di elaborare informazioni e dati
	Capacità di utilizzare informazioni e dati
	Capacità di formulare ed esprimere argomentazioni
	Pensiero critico
Competenza personale	Capacità di individuare le proprie capacità
	Capacità di concentrarsi
	Capacità di gestire la complessità
	Capacità di riflettere criticamente
	Capacità di prendere decisioni
	Capacità di lavorare in maniera autonoma
	Capacità di cercare sostegno quando opportuno
	Resilienza e capacità di gestire lo stress
Competenza sociale	Capacità di gestire le proprie interazioni sociali
	Capacità di comunicare costruttivamente in ambienti diversi
	Capacità di lavorare in maniera collaborativa/in gruppo
	Capacità di manifestare tolleranza
	Capacità di esprimere e comprendere punti di vista diversi
	Capacità di creare fiducia
	Capacità di provare empatia
Capacità di imparare a imparare	Capacità di organizzare il proprio apprendimento
	Capacità di perseverare
	Capacità di valutare il proprio apprendimento
	Capacità di gestire la propria carriera
Competenza in creazione progettuale	Immaginazione
	Creatività
	Pensiero strategico
	Problem solving
	Capacità di riflessione critica
Competenza in gestione progettuale	Capacità di lavorare sia individualmente che in gruppo
	Capacità di mobilitare risorse umane e materiali
	Capacità di assumere decisioni finanziarie relative a costi e valori
	Capacità di negoziare
	Capacità di gestire l'incertezza e il rischio

Tab. 2. Proposta di rubrica delle competenze a partire dal documento UE 'RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018)

Questa rubrica permette di definire con maggiore specificità ciascuna delle competenze, con l'obiettivo di riconoscerne le componenti e le sottodimensioni in vista dell'elaborazione di strumenti che possano rilevare l'acquisizione. Rispetto a tale azione emergono tuttavia alcune criticità, in particolare la ripetizione di alcune voci; per questo è stata prevista una successiva revisione, da attuarsi nella fase seguente.

Parallelamente al lavoro sulle competenze, in questa prima fase sono state definite le strategie didattiche attive, costruttive e interattive che saranno oggetto di studio. È stato redatto un elenco delle principali metodologie promosse e utilizzate presso l'Ateneo genovese, suddiviso secondo le tipologie di architettura didattica definite da Bonaiuti (2014): architettura collaborativa, simulativa, esplorativa, metacognitivo-autoregolativa. Ad esse sono state aggiunte le ulteriori strategie non comprese dalla classificazione di Bonaiuti. Successivamente è stata costruita una tabella a doppia entrata in cui sono state messe in relazione le strategie didattiche e le competenze trasversali. Questa prima associazione è stata elaborata sulla base delle esperienze dell'UTLC nel campo dell'innovazione didattica e nello studio della letteratura relativa alle strategie indicate. Per ciascuna delle competenze sono stati indicati due livelli di sviluppo, un livello base (B) e un livello avanzato (A); questa distinzione ha lo scopo di differenziare le strategie che permettono di lavorare in maniera limitata e su poche voci della rubrica da quelle che permettono un lavoro approfondito sulla competenza in oggetto. È stata dunque elaborata la seguente tabella:

	Alfabetica		Personale		Sociale*		Imparare		Creazione		Gestione	
	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A
Case study*		X		X		X	X					
Inquiry based learning*		X		X		X		X				
Branching scenario*	X			X		X		X				
Simulation based learning (relational skills)	X		X			X						
Simulation based learning (technical skill)				X				X				
Virtual Lab	X			X				X				
Elevator pitch*		X		X	X				X			
Debate*		X		X		X	X					
Cooperative learning		X		X		X		X	X			
Peer observation		X		X		X		X				

Team based learning		X		X		X		X						
Peer evaluation		X		X		X		X						
Think pair share	X		X		X									
World café	X		X		X									
Brain storming	X		X											
Audio-video output creation*		X	X			X				X				
Design thinking*		X		X		X				X				
Project based learning*		X		X		X				X	X			
Problem based learning		X		X		X		X						
Meta-reflexive analysis		X		X				X						
Learning diary	X			X				X						
Feedback for learning								X						
Microteaching		X		X		X		X						
Flipped classroom		X		X				X						
Thesis/dissertation		X		X										

* la competenza sociale viene sviluppata se l'attività si svolge in gruppo o in coppia

Tab. 3. Tabella a doppia entrata risultante dall'incrocio tra metodologie didattiche e competenze trasversali

Attualmente la ricerca si è sviluppata fino a questa fase, con l'elaborazione all'interno dell'UTLC dei due strumenti ritenuti indispensabili per condurre l'indagine.

3.3 *Revisione inter-ateneo di rubrica, tabella, ed elaborazione (o selezione) di strumenti di rilevazione (a.a. 2022/23)*

Il disegno di ricerca prevede per il prossimo anno accademico il coinvolgimento di docenti e ricercatori di altri atenei interessati a condividere il percorso di studio. Si inviteranno in particolare docenti, ricercatori e metodologi esperti nel campo delle strategie didattiche e delle competenze trasversali. L'obiettivo di questa fase sarà la revisione approfondita della rubrica delle competenze descritta precedentemente, e della tabella che associa strategie didattiche e soft skill nei due livelli di sviluppo.

Parallelamente, l'equipe inter-ateneo così formata si dedicherà alla selezione o all'elaborazione di strumenti di rilevazione di ciascuna compe-

tenza, in termini di percezione da parte di studenti e docenti coinvolti nelle attività. La scelta di concentrarsi sulla percezione soggettiva piuttosto che su uno studio sperimentale è dovuta al fatto che per quest'ultimo sarebbero necessari molti più strumenti e risorse; infatti, le esperienze di valutazione attraverso le tecniche sperimentali si concentrano necessariamente su una sola competenza o una sola strategia didattica, come nello studio di Cecconi, De Santis e Bellini (2019). Per elaborare strumenti di percezione sarà necessario esplorare la letteratura relativa alle soft skills per trovare strumenti di raccolta dati funzionali, oppure costruire questionari e griglie ex-novo partendo dalla rubrica delle competenze. Una volta definiti gli strumenti di rilevazione, sarà possibile procedere con la sperimentazione.

3.4 Sperimentazione nei CdS coinvolti (a.a. 2023/24)

La terza fase di attuazione della ricerca sarà avviata con la definizione dei Corsi di Studio e, più nello specifico, degli insegnamenti che sperimenteranno alcune strategie didattiche finalizzate alla promozione delle relative soft skills. In particolare, si prospetta che la maggior parte degli insegnamenti in cui si svilupperà questa ricerca saranno quelli già coinvolti dai progetti di innovazione didattica, seguiti dall'UTLC; tuttavia, è possibile che a questo campione si uniscano altri corsi dell'Ateneo genovese o di Atenei coinvolti nella ricerca. Si auspica di poter analizzare, se non tutte, la maggior parte delle strategie didattiche definite. La scelta di quali utilizzare all'interno degli insegnamenti sarà affidata ai docenti coinvolti, partendo dalle competenze trasversali che intendono promuovere nel loro corso. L'UTLC fornirà consulenza metodologica in modo da mantenere la coerenza nell'allineamento costruttivo.

Prima dell'implementazione delle attività didattiche si procederà con una rilevazione (T0) della percezione di acquisizione delle competenze, utilizzando gli strumenti precedentemente definiti. Questa rilevazione si svolgerà all'inizio delle lezioni di ciascun insegnamento coinvolto, nel primo o nel secondo semestre accademico, e permetterà di confrontare gli eventuali cambiamenti successivi agli interventi didattici. Ci sarà poi l'implementazione delle strategie scelte dai docenti per lavorare sulle soft skills. Sarà cura dei metodologi dell'UTLC verificare che gli interventi didattici siano coerenti ai modelli, al fine di garantire un'aderenza tra i riferimenti teorici e le esperienze pratiche. È una prassi ormai consolidata all'interno dell'UTLC l'organizzazione di incontri formativi per docenti universitari, che hanno come oggetto anche alcune strategie didattiche innovative; si prospetta dunque un accompagnamento, eventualmente a carattere formativo. Dopo aver svolto uno o più interventi didattici, al termine del-

l'insegnamento verranno nuovamente somministrati gli strumenti di rilevazione (T1).

In seguito alla seconda rilevazione, che potrà svolgersi alla fine del primo o del secondo semestre accademico in base agli insegnamenti, si procederà con l'analisi dei dati. Si confronteranno prima i dati raccolti a T0 e a T1 nei singoli insegnamenti; successivamente si analizzeranno le variazioni rilevate in ciascuna competenza trasversale e in ciascuna strategia didattica. L'equipe inter-ateneo avrà dunque modo di verificare la coerenza delle associazioni ipotizzate tra strategie e competenze sulla base della percezione di studenti e docenti.

4. Risultati attesi

Tornando alla domanda di ricerca, ci si è chiesti in partenza quali strategie didattiche possono promuovere l'acquisizione di determinare soft skills. La risposta a questa domanda è nella tabella che associa strategie e competenze, che è stata elaborata e sarà oggetto di revisione e di sperimentazione. Ci si aspetta dunque un riconoscimento e una condivisione di questa tabella a livello italiano, o almeno tra gli atenei coinvolti.

Analogamente, si auspica una condivisione della rubrica delle competenze utilizzata per la loro definizione. Questo risultato potrebbe essere inoltre un primo passo verso la costituzione di un modello condiviso di soft skill tra gli atenei italiani che parteciperanno alla ricerca.

Infine, grazie alla mappatura chiara e sistematica delle competenze e la loro associazione con le strategie didattiche, si auspica di ottenere un framework che incentivi lo sviluppo delle competenze trasversali nell'alta formazione, contribuendo in modo efficace alla costruzione di saperi e, contemporaneamente, allo sviluppo dei cittadini del futuro.

Riferimenti bibliografici

- Akinoglu, O., & Tandogan, R. (2006). The effects of problem-based active learning in science education on student's academic achievement, attitude and concept learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology*, 3, 71-81.
- Biggs, J. (2003). *Aligning Teaching and Assessment to Curriculum Objectives*. Imaginative Curriculum Project, LTSN Generic Centre.
- Bland, C.J., Schmitz, C., Stritter, F., Henry, R., & Aluise, J. (1990). *Successful faculty in academic medicine: Essential skills and how to acquire them*. New York, NY: Springer Publishing.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.

- Cecconi, L., De Santis, A., & Bellini, C. (2019). Measurement of soft skills in a project of university teaching innovation. *Italian Journal of Educational Research*, 22, 113-138.
- Centra, J.A. (1978). Types of faculty development programs. *Journal of Higher Education*, 49(2), 151-162.
- Chaplin, S. (2009). Assessment of the impact of case studies on student learning gains in an introductory biology course. *J. College Science Teaching*, 39, 72-79.
- Chi, M.T.H. (2009). Active-Constructive-Interactive: a Conceptual Framework for Differentiating Learning Activities. *Topics in Cognitive Sciences*, 1, 73-105.
- Cinque, M. (2016). 'Lost in translation'. Soft skills development in European Countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 389-427.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Freeman, S., O'Connor, E., Parks, J.W., Cunningham, M., Hurley, D., Haak, D., Dirks, C., & Wenderoth, M.P. (2007). Prescribed active learning increases performance in introductory biology. *CBE Life Science Education*, 6, 132-139.
- La Marca, A., & Gulbay, E. (2018). L'apprendimento capovolto all'Università per lo sviluppo delle soft skills. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 20, 75-94.
- Hake, R.R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods. A six-thousand student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, 66(1), 64-74.
- Knight, J.K., & Wood, W.B. (2005). Teaching more by lecturing less. *Cell biology education*, 4(4), 298-310.
- La Marca, A., & Longo, L. (2016). Addressing Student Motivation, Self-Regulation, and Engagement in Flipped Classroom to decrease boredom. *Proceedings of 4th International Conference on Information and Education Technology (ICIET)*, (pp. 230-235). Los Angeles.
- Magnoler, P. (2018). Le 'competenze trasversali' nelle pratiche formative universitarie. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 111-124.
- Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances Physiology Education*, 30, 159-167.
- Morcke, M.A., Dornam, T., & Eika, B. (2013). Outcome (competency) based education: an exploration of its origins, theoretical basis, and empirical evidence. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 18(4), 851-863.
- O'Dowd, D.K., & Aguilar-Roca, N. (2009). Garage demos: using physical models to illustrate dynamic aspects of microscopic biological processes. *CBE Life Science Education*, 8, 118-122.
- Pellerey, M. (2017). *Soft Skills e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP.
- Sheets, K.J., & Schwenk, T.L. (1990). Faculty development for family medicine educators: An agenda for future activities. *Teaching and Learning in Medicine*, 2(3), 141-148.
- Sorcinelli, M.D. (2016). *Faculty Development in the Age of Evidence: Current Practices, Future Imperatives*. Stylus Publishing, Quicksilver Drive Sterling, Virginia.

- Sorcinielli, M.D. (2020). Fostering 21th Century Teaching and Learning: New Models for Faculty Professional Development. In A. Lotti, P.A. Lampugnani (eds.), *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 17-23). Genova: Genoa University Press.
- Steinert, Y., Cruess, R.L., Cruess, S.R., Boudreau, J.D., & Fuks, A. (2007). Faculty development as an instrument of change: A case study on teaching professionalism. *Academic Medicine*, 82(11), 1057-1064.
- Steinert, Y. (2010a). Becoming a better teacher: From intuition to intent. In J. Ende (Ed.), *Theory and practice of teaching medicine* (pp. 73-93). Philadelphia, PA: American College of Physicians.
- Steinert, Y. (2010c). Faculty development: From workshops to communities of practice. *Medical Teacher*, 32(5), 425-428.
- Steinert, Y. (2011). Commentary: Faculty development: The road less traveled. *Academic Medicine*, 86(4), 409-411.

Universities of the present: hybrid models and soft skills

Marco di Furia – *Università di Foggia*

Francesca Finestrone – *Università di Foggia*

Alessia Scarinci – *Università di Bari “Aldo Moro”*

Giusi Antonia Toto – *Università di Foggia*

Abstract

La pandemia da Covid-19 ha accentuato la necessità di innovare le modalità della didattica, mettendo in risalto le opportunità fornite dall'*hybrid learning*. Obiettivo del presente lavoro è discutere le applicazioni possibili del modello ibrido nell'apprendimento di competenze trasversali, partendo da una review della letteratura che pone in evidenza il rapporto tra uso delle tecnologie digitali e sviluppo di *soft skills* e che funga da solido supporto teorico alle argomentazioni del presente saggio, culminando poi in una sintetica descrizione dello stato attuale del modello ibrido in alcune Università italiane ed estere. Nella sezione conclusiva dell'articolo vengono discussi i risultati della ricerca, ponendo in evidenza le linee guida prescritte dall'Unione Europea in merito alle *soft skills* verso società più efficienti, innovative e resilienti.

The Covid-19 pandemic has underlined the need to innovate teaching methods, emphasizing the opportunities provided by hybrid learning. The aim of this paper is to discuss the possible effects of the hybrid model in soft skills learning, starting with a review of the literature that highlights the link between the use of digital technologies and the development of soft skills, serving as a solid theoretical basis for the arguments of this essay, and culminating in a brief description of the current state of the hybrid model, taking some virtuous models from Italian and foreign universities as examples. The final section of the article discusses the results of

the research, highlighting the soft skills-guidelines prescribed by the EU and the best practices operated in academic centers to promote a functional integration of the hybrid model in educational contexts, towards more efficient, innovative and resilient societies.

Parole chiave: modello ibrido, soft skills, formazione docenti, tecnologie digitali

Keywords: hybrid model, soft skills, teacher training, digital technologies

1. Introduzione

Un fattore che gioca un ruolo fondamentale nell'apprendimento ibrido è lo sviluppo di nuove tecnologie in ambienti educativi. Il modello ibrido combina momenti di apprendimento faccia a faccia con momenti di apprendimento online, una modalità che sta guadagnando sempre più popolarità negli ambienti universitari. La situazione pandemica contingente da Covid-19 è stata l'enzima che ha rapidamente catalizzato la sperimentazione di questo modello di apprendimento, servendosi anche di social media, blog e siti Web che fungono da nuovi canali di apprendimento; Internet diventa dunque uno strumento messo al servizio di una didattica innovativa che richiede, per i suoi fruitori e gestori, il possesso di competenze digitali. La parola chiave di questo nuovo modo di insegnare è «flessibilità» (Sanchez-Pizani et al., 2022), che riesce a coniugare un uso strategico delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) e degli strumenti analogici ordinari ed è finalizzata a promuovere alcune *soft skills*, come la collaborazione, il lavoro di squadra, la costruzione attiva e autonoma della conoscenza, la metacognizione e il senso di appartenenza ad un gruppo, tutti obiettivi di un nuovo modo di insegnare agganciato alle tendenze pedagogiche contemporanee.

Gli studenti non sono dunque concepiti come contenitori di apprendimento, ma imparano attraverso un'esplorazione attiva. Lo sviluppo del pieno potenziale delle tecnologie digitali incoraggia il raggiungimento degli obiettivi di sviluppo sostenibile fissati dalle Nazioni Unite (Hampf et al., 2017). A tal proposito, anche lo sviluppo di *soft skills*, quali resilienza, competenze interpersonali, comunicazione efficace, perseveranza, *decision-ma-*

king e pensiero creativo diviene essenziale per le società contemporanee e digitalizzate (Hosokawa, Katsura, 2018).

In particolare, Efthymiou (2020) parla di pensiero critico, creatività, curiosità, gestione dello stress e cooperazione nei processi di *self-assessment* fruibili negli ambienti di apprendimento digitali, secondo logiche applicabili ai modelli ibridi di *online learning* e realtà simulata. I progressi educativi e professionali si poggiano sulla combinazione di competenze extra-cognitive che includono, per esempio, la perseveranza, la capacità di lavorare in team, la comunicazione efficace, la *self-regulation* e l'empatia (Méndez et al., 2019).

Considerata la rapida circolazione di informazioni legata alle tecnologie digitali, l'elaborazione in tempo reale di fatti e nozioni richiede qualità di auto-regolazione nell'acquisire informazioni rapide o nell'affinare le proprie strategie di *coping*. L'analisi che si presenta vuole offrire una visione esplorativo-narrativa su ciò che l'*hybrid learning* può offrire alla componente docente degli ambienti universitari, rispetto a competenze ormai considerate essenziali, suggerendo al contempo alcuni spunti critici di riflessione e discussione per future ricerche sull'argomento. Il contributo si inserisce nel quadro degli ultimi sviluppi della pedagogia sperimentale e delle tecnologie digitali impiegate nei processi educativi e si configura come indagine narrativa sugli ultimi trend internazionali, con un focus specifico su alcune recenti pratiche collaudate presso centri universitari di diverse regioni del mondo.

2. Revisione della letteratura: soft skills e tecnologie digitali

La rivoluzione digitale è riconosciuta, a livello globale, soprattutto per il ruolo fondamentale che essa ricopre e per i servizi resi alla società umana. Essa ha promosso numerose scoperte e innovazioni, riducendo i livelli di sforzo in diversi settori lavorativi, semplificando le complessità, offrendo nuove opportunità, facilitando una comunicazione efficace e migliorando la produzione industriale in diversi modi. Quella digitale è forse la più sofisticata tra le rivoluzioni tecnologiche della storia, per la natura delle sue manifestazioni, dei risvolti, degli impieghi possibili e dei risultati ottenuti (Trujillo-Torres et al., 2020). Anche l'attuale trasformazione dei processi formativi ed educativi è influenzata dalle tecnologie contemporanee, come Internet, i dispositivi informatici, robot, piattaforme digitali, sistemi di intelligenza artificiale, i big data e così via. Tali sviluppi favoriscono conoscenze, abilità e competenze sufficienti a garantire la corretta funzionalità, l'innovazione e la progettazione di processi, prodotti e servizi inediti (Voorren et al., 2019). Tuttavia, la capacità di apprendere e adattarsi efficace-

mente a queste tecnologie dipende dalle abilità cognitive e non cognitive di un individuo: coltivare tale capacità nel terreno culturale dei cittadini del domani è una delle sfide più significative dell'istruzione moderna.

La comparsa del COVID-19 nel 2020 ha accelerato l'applicazione e la necessità di tecnologie digitali in tutti i settori della vita (Fodor et al., 2021). Ciò ha portato a reinventare le risorse e i mezzi, per affrontare l'inaspettato arresto delle attività in presenza. Le discussioni critiche sui modi più efficaci ed efficienti per affrontare le immense sfide dovute al COVID-19 hanno portato a considerare le tecnologie digitali come mezzo di promozione delle competenze digitali che possono rivelarsi ineludibili nel contesto di lavoro post-pandemico (Brunello, Schlotter, 2011). La costruzione di tali competenze digitali, utili a soddisfare il fabbisogno formativo di base della società globale, detiene un forte potenziale e fornisce innumerevoli opportunità.

Con l'avvento del XXI secolo, ricercatori e istituzioni del campo dell'educazione hanno tentato di afferrare l'essenza della *digital literacy*, una capacità che consente agli studenti di acquisire competenze concrete nell'utilizzare e gestire al meglio le tecnologie digitali. Essa riguarda i livelli di coinvolgimento professionale, la scelta delle risorse digitali, i metodi di apprendimento e insegnamento, le valutazioni strategiche, l'*empowerment* degli studenti e lo sviluppo, negli stessi, di competenze digitali adeguate (GPE Secretariat, 2020), oltre a quelle socio-emotive, trasferibili, non cognitive, trasversali, e in generale caratteristiche o tratti che demarchino competenze o capacità generali (GPE Secretariat, 2020; Syah et al., 2020). Di conseguenza, al fine di definire la situazione nella maniera più appropriata, devono essere intrapresi studi significativi sulle competenze relative agli attributi emotivi, psicologici e sociali dell'individuo, approfondendo il rapporto delle stesse con le tecnologie digitali.

3. Metodi e materiali

La presente systematic review si incentra sulle competenze non cognitive associate all'utilizzo di tecnologie digitali, con ricadute sugli aspetti sociali, economici, politici e culturali dell'esperienza individuale. Il materiale individuato e selezionato gravita attorno a terminologie e parole chiave inerenti alle competenze non cognitive e al ruolo delle stesse nell'evidenziare aspetti critici della tecnologia digitale.

3.1 *Sviluppo del protocollo*

Si è realizzato e sistematicamente adottato un protocollo utile a individuare obiettivi e propositi dello studio. In esso sono racchiusi i principali processi di ricerca: strategia d'indagine, estrazione di dati, elaborazione dei dati, criteri di inclusione, valutazione qualitativa e metodi di screening. I report della presente revisione aderiscono al modello PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis).

3.2 *Criteri di inclusione ed esclusione degli studi*

Gli studi che correlavano il possesso di competenze non cognitive (perseveranza, coscienziosità, teamwork, decision making, competenze interpersonali e comunicative, empatia, auto-regolazione e motivazione) alle tecnologie digitali (intelligenza artificiale, Internet, smartphone, social media e TIC) sono stati inclusi. Suddetti studi sono stati poi vagliati sulla base della loro rilevanza rispetto a innovazione, adeguamento agli obiettivi dello sviluppo globale, applicabilità nelle dinamiche di apprendimento e risultati ottenuti. Gli studi che non hanno incontrato i criteri di inclusione o che sono stati oggetto di altre systematic review o pubblicati prima del 2010 sono stati esclusi dallo studio.

3.3 *Strategia di ricerca*

Per la presente revisione della letteratura si sono applicate le principali raccomandazioni del modello PRISMA, interpellando Public Medline (PubMed), Google Scholar, Science Direct, PubMed Central, Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (MEDLINE), Excerpta Medica Databases (EMBASE), ProQuest, Web of Knowledge, Cumulative Index of Nursing and Allied Health Literature (CINAHL) e ResearchGate.

La ricerca ha incluso studi pubblicati dal 2010 al 2022, ottenendo così un ampio campione non apprezzato all'interno di altre revisioni. Le parole chiave utilizzate per l'indagine sono state: “non-cognitive skills”, “soft skills”, “digital skills”, “interpersonal skills”, “perseverance”, “self-regulation”, “empathy”, “teamwork”, “decision making”, “conscientiousness”, “motivation”, “communication”, “resilience”, “self-efficacy”, “creative thinking”, “artificial intelligence”, “internet of things”, “robots”, “smartphones”, “mobile phones”, “social media”, “television”, “video recording”, “5G network” or “ICT applications”.

3.4 *Selezione degli studi*

I criteri di selezione si sono applicati innanzitutto nel vaglio di titoli e abstract; successivamente, si è proceduto con la lettura integrale, al fine di individuare gli articoli necessari a portare a termine la review. Per questa review, sono stati presi in considerazione solamente gli articoli redatti in lingua inglese. Tre revisori hanno criticamente scansionato gli studi selezionati per l'inclusione, considerando fondamentalmente i criteri sopra descritti. In primo luogo, si sono considerati i titoli, assieme alle parole chiave prescelte; di seguito, si sono osservati gli abstract, scegliendo in base ad essi gli articoli interessanti per la lettura integrale. A questo punto, si è compiuta una revisione indipendente di ciascuno studio, al fine di confermarne l'appropriatezza rispetto alla domanda di ricerca. Le differenze e discordanze fra i tre revisori nell'inclusione di ciascun articolo sono state debitamente discusse, fino al raggiungimento di un consenso finale. Due revisori hanno estratto i dati dalle fonti incluse, mentre un terzo revisore si è occupato del controllo incrociato. A seguito di ciò, gli autori hanno sottoposto i dati ad una commissione d'istituto, per procedere con le verifiche.

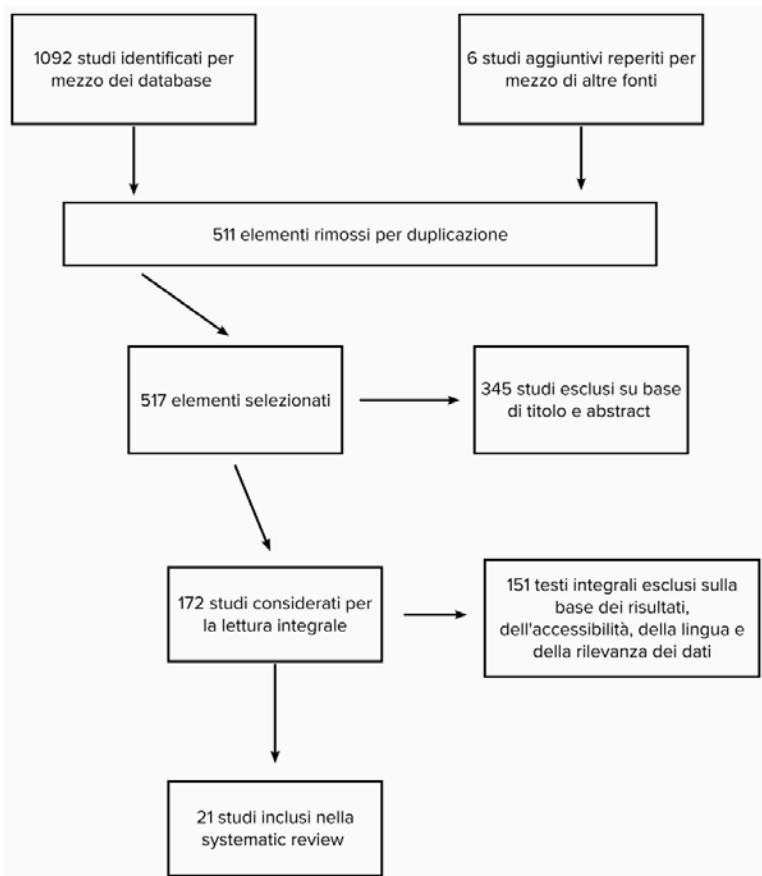


Fig. 1. Diagramma di flusso sulla selezione degli studi, sulla base del modello PRISMA

3.5 Raccolta dati

La raccolta dati è stata eseguita da due revisori indipendenti, usando un foglio Excel progettato *ad hoc* per raccogliere le informazioni contenute in ciascuno degli studi selezionati. L'applicazione delle linee guida Cochrane ha condotto i revisori nella realizzazione di moduli standardizzati per l'estrazione dei dati. Tali moduli standardizzati sono stati contrassegnati con le iniziali dei revisori, al fine di assicurare la massima trasparenza dell'operazione. I dati estratti sono stati poi trasposti in un singolo documento

e sottoposti ad un controllo incrociato da parte di un terzo revisore, per accreditarne accuratezza, affidabilità, variabilità e validità.

I primi due autori sono stati interpellati solo nel caso in cui siano mancate informazioni o dati fondamentali. Infine, sono stati scelti gli studi idonei per la systematic review.

3.6 Sintesi dei risultati

Le informazioni emerse dagli studi selezionati sono state intabellate insieme, sulla base delle linee guida del Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions (Higgins et al., 2022). La ricerca ha individuato numerosi esempi di applicazione delle competenze non cognitive nell'utilizzo di tecnologie digitali, in un quadro di sviluppo costante dei processi di digitalizzazione.

Autore e data	Tipologia di studio	Competenze target
Efthymiou, I. P. et al. (2020)	Studio descrittivo qualitativo	Autoregolazione, empatia, teamwork, perseveranza
Eliakis, S. et al. (2020)	Metodo misto	Pensiero positivo, empatia, perseveranza, intelligenza emotiva, integrità morale
Fodor, S. et al. (2021)	Studio retrospettivo	Comunicazione, competenze interpersonali, pensiero critico, creatività, problem solving
Gerholm, T. et al. (2019)	Studio randomizzato controllato	Competenze linguistiche e comunicazione
Horvathova, M. (2019)	Questionario retrospettivo	Comunicazione, competenze interpersonali
Hosokawa, R. and Katsura, T. (2018)	Studio osservazionale longitudinale	Competenze interpersonali, empatia, intelligenza emotiva, interazione
Li, P. L. et al. (2019)	Questionario	Decision making, collaboratività, teamwork, pensiero critico
Malureanu, A. et al. (2021)	Studio esplorativo retrospettivo	Determinazione, percezione di autoefficacia, perseveranza
Oyelere, S. S. et al. (2021)	Regressione multivariata	Autoregolazione, motivazione, percezione di autoefficacia, teamwork

Perez-Fuentes, M. C. et al. (2019)	Studio trasversale descrittivo	Autostima, intelligenza emotiva
Simmering, V. R. et al. (2019)	Studio narrativo-descrittivo	Intelligenza emotiva, collaboratività, autoregolazione, perseveranza
Staboulis, M. and Lazaridou, I. (2020)	Studio osservazionale randomizzato	Intelligenza emotiva, collaboratività, teamwork, comunicazione, creatività, flessibilità
Stanca, L. et al. (2020)	Studio empirico esplorativo	Flessibilità, coscienziosità, estroversione, gestione del neuroticismo
Syah, M. F. J. et al. (2020)	Metodo misto	Problem solving
Trujillo-Torres, J. M. et al. (2020)	Studio osservazionale quantitativo	Percezione di autoefficacia, motivazione
Tsortanidou, X. et al. (2019)	Questionario quantitativo	Problem-solving, teamwork, interazione, pensiero critico
Ugoani, J. N. N. et al. (2015)	Questionario qualitativo	Intelligenza emotiva, leadership
Vidal, I. M. G. (2020)	Studio descrittivo-comparativo	Comunicazione dell'autoefficacia, interazione
Webb, M. E. et al. (2018)	Studio narrativo-descrittivo	Autoregolazione, collaboratività, creatività, comunicazione
White, C. et al. (2017)	Metodo misto	Perseveranza, resilienza, determinazione, ottimismo, tolleranza, ambizione, consapevolezza, integrità morale
Yi, J. C. et al. (2018)	Analisi predittiva	Decision making, time management, autoregolazione

Tab. 1. Tabella riassuntiva degli studi selezionati

4. Discussioni: il modello ibrido in ambito universitario

La crescente domanda di competenze non cognitive dipende anche dalla natura fluida e dinamica delle tecnologie digitali, che scorre ormai in ogni interstizio delle nostre esperienze quotidiane. L'accelerazione dell'innova-

zione digitale serve a soddisfare le richieste dell'economia globale e comporta che ogni individuo possieda capacità di comunicazione attiva e di cooperazione interculturale (Ugoani et al., 2015; White et al., 2017). Competenze sociali come l'empatia, l'apertura mentale, l'immedesimazione e l'intelligenza emotiva rispondono alla crescente domanda di servizi personali e culturali.

La presente revisione della letteratura sottolinea che la creazione di un ambiente educativo appropriato ha un impatto positivo sullo sviluppo soggettivo dello studente. La ricerca indica inoltre che le competenze non cognitive aprono la strada ad esperienze e risultati positivi negli ambienti dell'istruzione e del lavoro (Brunello, Schlotter, 2021; Horvathova, 2019), e la mancanza di queste nei programmi di studio comporta inevitabilmente un minor sviluppo di soft skills negli studenti in formazione. L'integrazione delle tecnologie digitali in un'organizzazione educativa presuppone una valutazione concreta delle competenze non cognitive della comunità educante e discente, con l'interesse comune di raggiungere obiettivi allineati (Eliakis et al., 2020). In particolar modo, la natura stessa della generazione Z si forma in modo significativo grazie alle competenze interpersonali e di leadership, che si fondano principalmente sullo sviluppo di competenze non cognitive (Magano et al., 2020). Pertanto, la comprensione profonda del legame tra competenze non cognitive e le tecnologie digitali impiegate nell'educazione dei giovani è una componente costruttiva di futuri sviluppi di successo. Di conseguenza, conoscere ed implementare i modelli ibridi negli ambienti dell'istruzione superiore, ovvero quelli maggiormente a contatto con il mondo del lavoro, è di elevato interesse per le evoluzioni delle scienze sociali.

In linea con i venti di novità che soffiano su scala globale, la Harvard Business School ha realizzato le HBS *Hybrid Classrooms*, basate su collaborazione, sperimentazione, equità e innovazione, un'esperienza unica di apprendimento flessibile che garantisce la salute e la sicurezza della comunità in situazioni di emergenza (Simkin, 2020). Il processo innovativo è cominciato quando la *Virtual Teaching Task Force* decise di ottimizzare la piattaforma virtuale che avrebbe sostenuto la didattica in vista del semestre primaverile 2020: i feed dei laptop degli studenti furono combinati con le *camera shots* della facoltà e inseriti in una stanza Zoom separata. Utilizzando processori di segnale audio e switcher video, il *team* allestì un sistema per ingrandire il riquadro video di qualsiasi studente stesse parlando, facilitando l'identificazione e il flusso conversazionale. Gli studenti da remoto potevano leggere le lavagne, vedere i loro compagni di classe individualmente, osservare il docente, alzare la mano e partecipare agevolmente.

Le 16 *Hybrid Classrooms* della HBS dispongono di tre *display* da 85 pollici sulla parete di fondo, un vano per due telecamere 4K, una revisione

simultanea dei sistemi HVAC per una migliore filtrazione del flusso d'aria e modifiche per la sicurezza e il distanziamento sociale. La comunità scientifica dell'HBS, forte dell'esperienza delle aule ibride, è persuasa che tale impianto metodologico continuerà anche dopo la pandemia (Simkin, 2020), sia per i *feedback* positivi ricevuti, sia perché tale modello rappresenta un'evidente opportunità di inclusione per chi si trova impossibilitato a frequentare a causa di stati di salute precari o simili.

L'*hybrid model* ha prodotto una così ampia risonanza da investire anche il mondo della produzione teatrale; a tal proposito, la University of British Columbia ha pensato di coniugare l'esperienza drammatica e le nuove tecnologie digitali a disposizione dando vita ad una rappresentazione *hybrid*, *The Digital Dream Play* (versione contemporanea di *A Dream Play* di August Strindberg), in un'atmosfera semi-digitale in cui gli attori recitano su un palcoscenico dal vivo, circondati da *green screens*, mentre trasmettono tale produzione in *streaming* su *YouTube*, aprendo scenari sperimentali interessanti per la didattica innovativa².

In Europa, particolarmente virtuoso è l'esempio belga dell'Università di Leuven, che in tempi di Covid ha adibito le proprie aule con strumentazioni e apparecchiature progettate *ad hoc* per creare spazi virtuali ibridi, interattivi e adeguate metodologie innovative³, come ad esempio il Web-based inquiry learning, basato sullo sviluppo di competenze interpersonali e comunicative (Raes, 2022).

5. Discussioni: il modello ibrido in ambito universitario

La ripresa lenta e difficile dalla pandemia da Coronavirus presuppone una maggiore cooperazione tra gli Stati membri dell'Unione Europea per promuovere lo sviluppo di un ecosistema educativo digitale altamente efficiente, ma soprattutto sostenibile, in quanto la pandemia ha evidenziato diverse sfide per i sistemi di istruzione e formazione ed ha accelerato l'attuale tendenza all'apprendimento online e ibrido.

Grazie a questa trasformazione, insegnanti e studenti hanno scoperto nuovi e innovativi metodi di insegnamento e studio online e la possibilità

2 Descrizione sintetica e *photo-gallery* del progetto sono disponibili sul sito web ufficiale dell'*Emerging Media Lab* dell'Università della British Columbia (<https://eml.ubc.ca/projects/digital-dream-play/>).

3 Le aule ibride implementate e testate presso la KU Leuven impiegano la tecnologia weConnect, ideata dalla Compagnia belga Barco (<https://www.barco.com/it/-page/products/weconnect>).

di interagire in modo più personale e flessibile, sviluppando capacità nuove rivelatesi essenziali per sostenere i processi cognitivi e relazionali dell'epoca. Questo dinamismo richiede però uno sforzo non indifferente, coordinato a livello comunitario, per aiutare i sistemi di istruzione e formazione ad affrontare le sfide individuate ed esacerbate della pandemia da Covid-19, proponendo nel contempo una visione a lungo termine per il futuro dell'istruzione digitale, un presagio già avuto nel 2019 negli orientamenti politici del presidente della Commissione Europea, Ursula von der Leyen. Il piano d'azione per l'istruzione digitale mira, per l'anno 2025, a realizzare uno spazio europeo dell'istruzione in linea con la *Skills Agenda for Europe*, l'*Action Plan for the European Social Pillar*; inoltre, l'iniziativa *Digital compass for 2030: the European model for the digital decade* è volta a sostenere un mercato unico digitale interconnesso, interoperabile e sicuro, mediante un coeso contributo da parte di tutti gli Stati membri a sostegno di tale progetto di connettività. Pertanto, la bussola che orienta l'agire dell'Europa è composta da quattro punti cardine, interconnessi fra loro: governo, competenze, business e infrastrutture, e l'istruzione non può esimersi dal dinamico contesto in cui opera; la capacità di essere creativi e innovativi è fondamentale per l'istruzione e per acquisire competenze, entro il 2030, orientate verso economie innovative più produttive, resilienti e adattabili.

Tuttavia, nonostante la sferzata prodotta dalla pandemia, l'insegnamento tradizionale non si è estinto (Means, Neisler, 2020), ma coesiste con questa nuova tipologia ibrida o, in altri casi, rimane una roccaforte e il metodo più utilizzato per erogare l'insegnamento, come si può vedere da un sondaggio condotto nel 2020 da *Every Learner Everywhere*, *Digital Promise* e *Tyton Partners* per misurare e valutare l'esperienza degli studenti con l'improvviso passaggio all'apprendimento remoto. I problemi principali sono riconducibili al repentino cambio di rotta verso una didattica completamente a distanza. Si è cercato di limitare le caratteristiche dei corsi in presenza in un ambiente educativo virtuale, senza apportare le necessarie correzioni richieste dalla situazione contingente, senza una *roadmap* strategica e risorse adeguate. Infatti, gli studenti lamentavano una perdita di motivazione imputabile all'incapacità, da parte di alcuni, di accedere ai contenuti didattici e di prendere parte all'offerta formativa, a causa di una scarsa connessione, della mancanza di adeguati strumenti digitali, della scarsa mancanza di luoghi tranquilli per partecipare ai corsi, dell'impossibilità di trovare un aiuto per la fruizione del corso, del non riuscire a combinare lavoro e studio o di sentirsi troppo male, fisicamente o emotivamente, per partecipare. Tutti i fattori citati non sono riconducibili alla preparazione dei docenti, né al nuovo format online, ma a variabili personali. Per questo motivo, nella prospettiva di un modello ibrido su larga scala, deve essere considerata l'umanizzazione dell'apprendimento; infatti, questa indagine

ha mostrato un aumento del livello di motivazione e coinvolgimento, quando alcune pratiche tradizionali, come le valutazioni formative e il lavoro di gruppo, sono state incorporate nelle lezioni online.

Le pratiche didattiche con i maggiori effetti individuali sulla soddisfazione complessiva del corso da parte degli studenti erano i messaggi personali dell'istruttore, che si interessava del processo di apprendimento dei propri studenti e che si accertava potessero accedere ai materiali del corso (la relazione è vitale). L'uso, da parte dell'istruttore, di esempi del mondo reale per illustrare il contenuto del corso e le valutazioni richieste agli studenti in merito a ciò che avevano imparato e a ciò che avevano ancora bisogno di imparare, ha reso l'apprendimento attivo, significativo e maggiormente coinvolgente.

Riferimenti bibliografici

- Brunello, G., & Schlotter, M. (2011), Non cognitive skills and personality traits: Labour market relevance and their development in education & training systems, *IZA Discussion Papers*, No. 5743, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn. Estratto da <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-201106013933>.
- Efthymiou, P. (2020). Non-Cognitive Skills and AI: A New Era of Learning and Development. *Case Studies Journal*, 9(10), 42-46.
- Eliakis, S., Kotsopoulos, D., Pramataris, K., & Karagiannaki, A. (2020), Survival and growth in innovative technology entrepreneurship: A mixed-methods investigation. *Administrative Sciences*, 10(3), 39-80.
- Fodor, S., Szabó, I., & Ternai, K. (2021), A competence-oriented, data-driven approach for sustainable development in university-level education. *Sustainability (Switzerland)*, 13(17), 9977.
- Gerholm, T., Kallioinen, P., Tonér, S., Frankenberg, S., Kjällander, S., Palmer, A., & Lenz-Taguchi, H. (2019). A randomized controlled trial examines the effect of two teaching methods on preschool children's language and communication, executive functions, socioemotional comprehension, and early math skills. *BMC Psychology*, 7(1), 1-29.
- GPE Secretariat (2020), 21st century skills: what potential role for the global partnership for education? *Global Partnership for Education*, January, 1-65.
- Hampf, F., S. Wiederhold, & L. Woessmann (2017). Skills, earnings, and employment: exploring causality in estimating returns to skills. *Large-Scale Assessments in Education*, 5(1), 1-30.
- Higgins, J.P.T., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M.J., & Welch, V.A. (Eds.). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions version 6.3* (updated February 2022). Cochrane, 2022. Estratto da <http://www.training.cochrane.org/handbook>.
- Horvathova, M. (2019). *Study on employability skills in the International Baccalaureate Diploma Programme and Career-related Programme curricula*, pp. 1-

81. Estratto da <https://www.ibo.org/globalassets/publications/ib-research/employability-skills-full-report.pdf>.
- Hosokawa, R., & T. Katsura (2018). Association between mobile technology use and child adjustment in early elementary school age. *PLoS ONE*, 13(7), 1-18.
- Kyllonen, P. C., & Kell, H. (2018). Ability tests measure personality, and personality tests measure ability: Disentangling construct and method in evaluating the relationship between personality and ability. *Journal of Intelligence* 6(3), 1-26.
- Li, P. L., Yang, C., Liu, S., & Hu, M. (2019), Comparing Insights From Inductive Qualitative Analysis Versus Automated NLP Algorithms For Analyzing Feedback In Digital Randomized Controlled Trials: *2019 45th Euromicro Conference on Software Engineering and Advanced Applications (SEAA)*, IEEE.
- Magano, J., Silva, C., Vitoria, A., Nogueira, T., Dinis, M. (2020). Generation Z : Fitting project management soft skills – a mixed-method approach. *Education Sciences*, 10, 187.
- Malureanu, A., Panisoara, G., & Lazar, I. (2021), The relationship between self-confidence, self-efficacy, grit, usefulness, and ease of using eLearning platforms in corporate training during the covid-19 pandemic. *Sustainability*, 13(12), 6633.
- Means, B., & Neisler, J., with Langer Research Associates (2020). Suddenly Online: A National Survey of Undergraduates During the COVID-19 Pandemic. Report. *Every Learner Everywhere*. Estratto da <https://www.everylearnereverywhere.org/>.
- Méndez, I., A. B. Jorquera, C. Ruiz-Esteban, J. P. Martínez-Ramón, & A. Fernández-Sogorb (2019), Emotional intelligence, bullying, and cyberbullying in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), 4837.
- Oyelere, S. S., Olaleye, S. A., Balogun, O. S., & Tomczyk, Ł. (2021), Do teamwork experience and self-regulated learning determine students' performance in an online educational technology course?. *Education and Information Technologies*, 26(5), 5311-5335.
- Pérez-Fuentes, M. D. C., Jurado, M. D. M. M., Linares, J. J. G., Ruiz, N. F. O., Márquez, M. D. M. S., & M. Saracosti (2019), Self-expressive creativity in the adolescent digital domain: Personality, self-esteem, and emotions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(22), 1-15.
- Raes, A. (2022), Designing for an uncertain future: research and experiences with hybrid education at KU Leuven: *H2OLearn Consortium Meeting, Date: 2022/07/05 - 2022/07/06*. Location: Madrid.
- Sanchez-Pizani, R., Detyna, M., Dance, S., & Gomez-Agustina, L. (2022). Hybrid flexible (HyFlex) seminar delivery - A technical overview of the implementation. *Building and Environment*, 216, 109001.
- Simkin, S. (2020, October 16). Creating the HBS Hybrid Classrooms: Collaboration, Experimentation, Equity, and Innovation. *HBS Newsroom*. Estratto da <https://www.hbs.edu/news/Pages/default.aspx>.
- Simmering, V. R., Ou, L., & Bolsinova, M. (2019). What technology can and

- cannot do to support assessment of non-cognitive skills. *Frontiers in Psychology* 10(SEP).
- Staboulis, M., & Lazaridou, I. (2020). Non cognitive skills as the new metric in recent labor markets – case study: The impact of social media in promoting and developing skills: *INTED2020 Proceedings*, 1, 3943–3950.
- Stanca, L., Lacurezeanu, R., Tiron-Tudor, A., Bresfelean, V. P., & Pandelica, I. (2020). Determining IT student profiles using data mining and social network analysis. *International Journal of Computers, Communications, and Control*, 15(5), 1-16.
- Syah, F. J. M., Prayitno, H. J., & Fajriyah, D. S. (2020). The 21st-century skills of prospective teacher students in the industrial revolution 4.0 era (the adaptation and problem-solving skill). *Journal of Physics: Conference Series* 1470(1), 1-10.
- Trujillo-Torres, J. M., Hossein-Mohand, H., Gómez-García, M., Hossein-Mohand, H. & Cáceres-Reche, M. P. (2020). Mathematics teachers' perceptions of the introduction of ICT: The relationship between motivation and use in the teaching function. *Mathematics*, 8(12), 1-17.
- Tsourtidou, X., Daradoumis, T., & Barberá, E. (2019). Connecting moments of creativity, computational thinking, collaboration, and new media literacy skills. *Information and Learning Science*, 120(11-12), 704-722.
- Ugoani, J. N. N., Amu, C. U., & Kalu, E. O. (2015). Dimensions of emotional intelligence and transformational leadership: A correlation analysis. *Independent Journal of management & production (IJM&P)*, 6(2), 563-584.
- Vidal, I. M. G. (2021). Prevalence of the student's gender in their daily interactions with devices on the Internet. *Revista Espanola de Educacion Comparada* 39(39), 254-270.
- Vooren, M., Haerlmans, C., Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2019). Employers' preferences for IT-retrainees: evidence from a discrete choice experiment. *International Journal of Manpower* 40(7), 1273-1287.
- Webb, M. E., Prasse, D., Phillips, M., Kadijevich, D. M., Angeli, C., Strijker, A., Carvalho, A. A., Andresen, B. B., Dobozy, E., & Laugesen, H. (2018). Challenges for IT-enabled formative assessment of complex 21st century skills. *Technology, Knowledge and Learning*, 23(3), 441-456.
- White, C., Gibb, J., Lea, J., & Street, C. (2017). Developing character skills in schools: Qualitative case studies. London: Department for Education. Estratto da https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/634710/Developing_Character_skills-synthesis_report.pdf.
- Yi, J. C., Kang-Yi, C. D., Burton, F., & Chen, H. D. (2018). A predictive analytics approach improves and sustains college students' non-cognitive skills and educational outcomes. *Sustainability*, 10(11), 4012-4026.

XII.

Il *Summarizing Test U* per la valutazione delle capacità di rielaborazione e comprensione del testo nei futuri insegnanti di sostegno

The *Summarizing Test U* for the assessment of text editing and comprehension skills of future support teachers

Leonarda Longo – *Università degli Studi di Palermo*

Ylenia Falzone – *Università degli Studi di Palermo**

Abstract

Tra i vari processi cognitivi e linguistici che caratterizzano la piena comprensione di un testo, la capacità di riassumere è riconosciuta come uno dei più ricchi di significato. Al fine di esplorare la capacità di riassumere dei docenti in formazione e isolare i vari aspetti che si intrecciano nel processo di significazione è stata condotta un'indagine con 1985 docenti in formazione durante il VI Ciclo del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno presso l'Università di Palermo. È stato adoperato il *Summarizing Test U*, uno strumento che ha come scopo la valutazione della capacità di riconoscere tra varie formulazioni quelle che offrono una migliore qualità di sintesi di un testo narrativo o di altra tipologia funzionale. Come emerge dai risultati, il *Summarizing Test U*, costituisce un importante strumento per la valutazione della rielaborazione sintetica dei testi offrendo la possibilità di controllare la propria attività cognitiva e promuovendo lo sviluppo del pensiero convergente e divergente, originale e creativo.

* Il contributo è frutto della riflessione e della ricerca di entrambe le autrici. In particolare, L. Longo è autrice dei paragrafi 1; 3; 4; 6; Y. Falzone è autrice dei paragrafi 2 e 5.

Among the various cognitive and linguistic processes that characterize the full comprehension of a text, the ability to summarize can be recognized as one of the most significant process. In order to explore the summarizing ability of future teachers and to isolate the various aspects that are interwoven in the process of signification, a survey was conducted with 1985 trainee teachers during the 6th cycle of the Special Needs Education Course at the University of Palermo. The Summarizing Test U was used. This tool has been designed to assess, among various formulations, the ability to recognize the ones that offer a better quality of synthesis of a narrative or other functional typology. The results show that the Summarising Test U is an important tool for the evaluation of the synthetic reworking of texts by offering the possibility of controlling their cognitive activity and promoting the development of convergent, divergent, original and creative thinking.

Parole chiave: comprensione del testo; rielaborazione sintetica; Summarizing Test U.

Keywords: reading comprehension; summarizing; summarizing Test U.

1. Introduzione

Nella società attuale si registra una crescente richiesta di una solida competenza di scrittura, sia in ambito professionale che personale. La comprensione di un testo, competenza chiave per tutto l'apprendimento, è caratterizzata da vari processi cognitivi e linguistici; è un processo di interazione tra le caratteristiche del testo, del lettore e del contesto di lettura. Il riassunto è una delle strategie di lettura che consente di comprendere più a fondo il testo e, allo stesso tempo, è un indicatore di comprensione (Pečjak, Pirc, 2018; La Marca, Di Martino, 2019a). Al di là della diversità dei modelli elaborati, la ricerca scientifica concorda sul riconoscere nella comprensione del testo alcuni momenti caratteristici che si dispongono secondo un ordine crescente di complessità, partendo da operazioni di maggiore aderenza al testo, per completarsi secondo meccanismi di progressiva astrazione (La Marca, Di Martino, 2019b).

Studiosi e educatori dovrebbero favorire il processo di comprensione e colmare le lacune testuali progettando e attuando percorsi di potenzia-

mento, sistematici e strutturati. Tale strategia, difatti, permette di valorizzare le potenzialità personali promuovendo il pensiero divergente e convergente, originale e creativo, perché il riassunto non è un'attività riproduttiva, ma un compito che richiede alti livelli di elaborazione, dalla capacità di distinguere tra le informazioni più importanti e meno importanti alla capacità di riprodurre i contenuti selezionati (Marinetti, 2022).

Nonostante esistano differenti modalità di riassumere, La Marca e Di Martino (2019b) indicano i fattori che ne determinano le differenze in termini operativi:

- lo scopo per cui è elaborato il riassunto, che influenza la selezione delle informazioni, il tipo di sintesi, il livello di generalizzazione e astrazione della sintesi e la sua lunghezza.
- il destinatario, poiché la necessità di riassumere per noi stessi o per altri influenza la scelta delle informazioni da attenzionare.
- il testo di partenza, infatti il genere e il tipo di testo, l'argomento trattato e la lunghezza del testo di partenza influiscono sul modo di stesura della sintesi.
- il tempo e la lunghezza della sintesi, predefinite o libere, possono influire in modi diversi sul processo di sintesi.

Recenti orientamenti teorici (Cisotto, 2006; Gentile, 2017; Cardarello, Pintus, 2019; Bertolini, 2018) mettono in evidenza la necessità di considerare l'attività di scrittura nella sua dimensione procedurale, non solo rispetto ai prodotti finali, ma anche in base alle strategie linguistico-cognitive e alle fasi operative necessarie per tradurre ed elaborare in un determinato testo un progetto complesso che va dalla pianificazione alla revisione continua di quanto si va riassumendo.

In questo intervento si è deciso di trattare la scrittura di sintesi a partire da un testo già dato, pratica da sempre presente e a cui gli insegnanti in formazione dovrebbero essere abituati, ma che va rivista e aggiornata sul piano didattico poiché costituisce un'interessante prova e verifica della capacità di lettura e un sostegno allo studio, in quanto fornisce gli strumenti della rielaborazione delle conoscenze.

Utilizzando la strategia di sintesi si assume che le persone siano in grado di trovare informazioni importanti e collegarle in modo significativo – con le parole del testo o con le proprie parole (Westby, Culatta, Lawrence, Hall-Kenyon, 2010). I riassunti sono più brevi del testo originale, ma riflettono la macrostruttura di esso (Brown, Day, 1983).

2. Comprensione e rielaborazione dei testi

La rielaborazione sintetica dei testi è uno dei processi principali per la comprensione della lettura e, contemporaneamente, un aiuto e un sostegno alla comprensione. Ha un notevole valore formativo e creativo, e richiede la messa in atto di processi complessi che coinvolgono abilità di tipo cognitivo, linguistico e pragmatico; infatti, il riassunto richiede l'attivazione di abilità fondamentali come la rielaborazione dei testi, la selezione e la manipolazione delle informazioni, il riordinamento e la riformulazione (Rigo, 2005; La Marca, Di Martino, 2019b).

Nel 1987 Corno collegava il riassunto alla didattica della comprensione, osservando che entrambe le operazioni necessitano di stabilire il nucleo informativo centrale di un testo e, per farlo, vengono richiamate alla mente strutture di alto livello in modo da poter affrontare selettivamente le informazioni. La rilevanza delle informazioni necessita dei riferimenti concettuali adeguati e una certa maturità cognitiva. Solo dopo aver focalizzato il nucleo centrale è possibile cancellare l'informazione ritenuta irrilevante o ridondante e poter così generalizzare o ricostruire il testo su un piano più alto di astrazione. La comprensione è sì alla base dei compiti scolastici che deve svolgere uno studente nell'affrontare le varie discipline, ma è da considerarsi anche come competenza centrale per la persona come cittadino che, ad esempio, gli permette di crearsi un'idea autonoma distinguendo tra le informazioni vere da quelle false veicolate dai media (Lumbelli, 2009). Tuttavia, la valutazione della comprensione è un compito difficile in quanto il prodotto non è direttamente osservabile perché esiste solo nella mente del lettore.

Semberebbe ovvio affermare che senza una preliminare comprensione non vi può essere un riassunto adeguato di un testo; ma in realtà la didattica sul riassunto limita le attività finalizzate alla rielaborazione sintetica dei testi ad operazioni linguistiche di superficie, cioè la didattica insegna a riassumere senza tener conto della comprensione e senza individuare e sostenere i processi che portano alla comprensione (Marinetti, 2022).

Anche nel contesto accademico la sintesi serve come prova di autoverifica della comprensione. Ogni compito di scrittura presenta sue specifiche complessità. Ad esempio, nel caso di studenti universitari quando si chiede di riassumere dei testi, adatti al loro livello, si è riscontrato che solitamente usano procedure di cancellazione semplici (per il 60%) mentre soltanto una percentuale minore (il 20%) rielabora i contenuti (La Marca, Di Martino, 2019a). La rielaborazione di un testo richiede, infatti, la capacità di comprendere a fondo quanto si è letto e di restituirlo sapendo attribuire il giusto peso alle informazioni ritenute primarie. Un'altra competenza attivata quando si elabora un riassunto è la capacità di parafrasare e riformu-

lare, ricomponendo le parti del testo, dando ordine a ciascuna di esse e integrandole con l'elaborazione del proprio pensiero (Fiorentino, 2020).

Alla capacità di riassumere sono chiaramente integrati quattro diversi processi di comprensione: ricerca di informazioni esplicite, estrazione di conclusioni dirette, interpretazione e integrazione di idee e informazioni, analisi e valutazione di contenuti ed elementi testuali (La Marca, Di Martino, 2019b). Un buon riassunto non deve, dunque, limitarsi a un insieme di frasi non coese e ricopiate dal testo di partenza, ma deve rendere conto dei nessi di causalità, temporalità, spiegazione, esemplificazioni che strutturano un testo. Infine, un brano riassunto deve essere autonomo e comprensibile, cioè per essere compreso non deve richiedere che si conosca il testo di partenza (Brown, Day, 1983; Benvenuto, 1987; Cardarello, Lumbelli, 2019).

In tal senso, la comprensione consiste nella messa in relazione di informazioni ricavate da ciò che si legge, depositi di memoria di cui si dispone e aspettative rispetto al testo. Come è noto, il processo di comprensione della lettura è da tempo oggetto di approfonditi studi, sia sul piano teorico che della valutazione degli apprendimenti. Ad esempio, nel modello dell'indagine PISA (2006) si possono individuare cinque aspetti in cui si sostanzia la piena comprensione di un testo:

- individuare informazioni;
- comprendere il significato generale del testo;
- sviluppare un'interpretazione;
- riflettere sul contenuto del testo e valutarlo;
- riflettere sulla forma del testo e valutarla.

Alla complessità del processo di comprensione si aggiunge la complessità legata alla scrittura di sintesi, difatti di un testo possono essere prodotti diversi riassunti, tutti efficaci seppur diversi. Saper sintetizzare un testo vuol dire avere la capacità di formarsi una rappresentazione del suo contenuto in proposizioni ordinate gerarchicamente: l'argomento generale, le macroinformazioni e le microinformazioni, e che a una maggiore maturità cognitiva corrisponde una maggiore capacità di riassumere tenendo conto di macroinformazioni e ricreandole nel testo prodotto (Fiorentino, 2020). D'Aguanno (2019) aggiunge che la complessità del riassunto dipende dalla qualità della scrittura del testo di partenza, ma anche dalla familiarità col genere testuale e dalla tipologia del testo, dal contenuto più o meno vicino all'esperienza di chi scrive, ma anche dalla quantità di tempo a disposizione. Ovviamente più aumenta la capacità metacognitiva dello scrivente migliore sarà la resa della sintesi.

Sul piano dell'intervento didattico, oggi i modelli di educazione alla

lettura hanno incorporato il *summarizing* come una delle quattro strategie di base – *questioning, clarifying, summarizing, predicting* – considerandola un’attività cognitiva fondamentale. Infine, si può affermare che il *summarizing* rientra tra le strategie metacognitive perché chiedere di riassumere un testo significa, da una parte, indurre a focalizzare l’attenzione sui contenuti principali del testo, tralasciando dunque i dettagli, ma anche sensibilizzare ad interrogarsi e ad autovalutarsi circa la comprensione del testo (Menichetti, 2018).

3. Scopo della ricerca e campione

In linea con quanto appena descritto, il presente lavoro si propone di esplorare la capacità di riassumere dei docenti in formazione iscritti al VI ciclo del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno, presso l’Università degli Studi di Palermo. L’indagine ha coinvolto 1985 docenti, la maggior parte dei quali rientra nella fascia d’età 30-40 anni (39,8%) e nella fascia d’età 40-50 anni (38,8%) (Fig. 1).

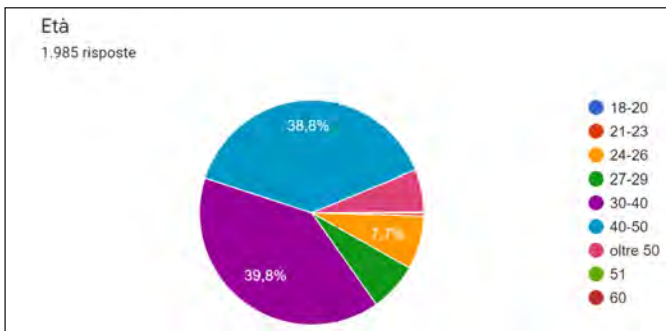


Fig. 1. Età soggetti coinvolti

4. Il *Summarizing Test U*

Il *Summarizing Test U* è uno strumento che ha come scopo la valutazione della capacità di riconoscere tra varie formulazioni quelle che offrono una migliore qualità di sintesi di un testo. Nella versione utilizzata la struttura è quella di un questionario *mixed methods*, con quattro quesiti: individuare le informazioni più importanti contenute nel brano; trovare i titoli più adeguati; trovare le parole chiave; riassumere il testo.

Per quanto riguarda i testi presentati sono stati orientati ad intercettare

un unico costrutto, sono sempre seguiti dalle stesse tipologie di risposta e sono stati ideati con un livello di difficoltà variegato. Nelle domande a risposta chiusa, le tre alternative di risposta sono appropriate per ciascuna domanda per indurre a considerare quelle che rappresentano in maniera sintetica il brano letto, quelle che vanno oltre il senso complessivo del testo, evitando di includere dettagli solo apparentemente rilevanti. I quesiti a risposta aperta riguardano la scelta di un titolo e il riassumere il testo in massimo 600 caratteri.

La prova è costituita da tre testi espositivi di ambito pedagogico, di lunghezza variabile e con differenti gradi di difficoltà rispetto alla terminologia usata. I testi sono stati scelti seguendo principalmente due criteri: adeguare il contenuto dei brani alla finalità del test, dunque, i testi si caratterizzano perché permettono al lettore di cogliere gli aspetti rilevanti del processo di riassumere; la comprensibilità, ovvero i testi trattano contenuti e posseggono determinate caratteristiche come il linguaggio, registro e ogni altra componente in accordo al target a cui si riferiscono.

La scelta di presentare più brani, di contenuti e tipologie diverse, ha lo scopo di consentire di aumentare la discriminatività del test. Sulla base di quanto affermato, i testi selezionati sono stati i seguenti:

Testo 1: tratto da R. Trinchero, D. Robasto (2019), *Mixed Methods nella ricerca educativa*, Milano, Mondadori.

Testo 2: tratto da G. Zanniello (2016), *La didattica tra storia e ricerca*, Roma, Armando.

Testo 3: tratto da A. La Marca, E. Gulbay (2018), *Didattica universitaria e soft skills*, Lecce, Pensa MultiMedia.

5. Primi risultati

5.1 T1. Trinchero & Robasto (2019). *Mixed Methods nella ricerca educativa*

Il primo testo presentato (Trinchero, Robasto, 2019) focalizza l'attenzione sulle strategie di ricerca *mixed methods*, delineando vantaggi e svantaggi e descrivendone i processi di ricerca e le caratteristiche. Complessivamente la maggioranza delle risposte fornite relativamente all'individuazione delle informazioni più importanti risultano essere attinenti, dal momento che il 78,8% ha individuato l'alternativa di risposta più completa, mentre solo il 4,8% ha selezionato l'opzione di risposta che meno rappresenta il nucleo centrale del brano trattato, presentato solo in termini generali (Fig. 2).



Fig. 2. Informazione importante T1

Dall'analisi delle risposte relative all'individuazione delle parole chiave del testo emerge una percentuale maggiore di scelta (77,8%) di quelle che fanno riferimento alle idee principali del testo senza cedere ad un'“eccessiva generalizzazione” (Fig. 3).

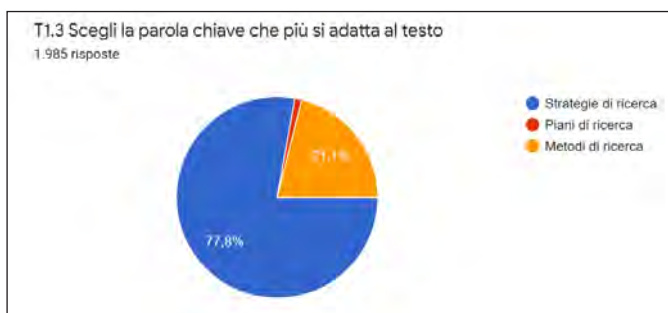


Fig. 3. Parola chiave T1

Nell'analisi delle risposte aperte, per quanto riguarda i titoli, lo scopo era indurre i rispondenti a trovare i titoli più adeguati, cioè quelli in grado di rappresentare la situazione chiave, l'intero brano e non solo una sua parte. Si registra una scarsa creatività nel rinominare il testo; infatti, si nota una prevalenza di titoli che ricopiano parti di testo, se non addirittura una ricopiatura del titolo originale. Ad esempio, su 1985 titoli, 1146 contengono il termine “mixed methods”, ripreso dal titolo originale.

5.2 T2. G. Zanniello (2016). La didattica tra storia e ricerca

Nel secondo testo si è registrata un'equa distribuzione delle risposte per quanto riguarda l'individuazione delle informazioni ritenute più impor-

tanti. Infatti, il testo proposto pone enfasi sulle ricerche di Calonghi in campo didattico, che partono dalla valutazione scolastica per fornire agli insegnanti indicazioni metodologiche e sulla valutazione come strumento di valorizzazione dell'alunno centrando la sua ricerca sullo studio delle caratteristiche dell'allievo (carattere, intelligenza e profitto). È stata meno scelta l'opzione in cui si afferma che Calonghi è ritenuto il massimo esperto di valutazione scolastica, perché meno rappresentativa del testo presentato (Fig. 4).

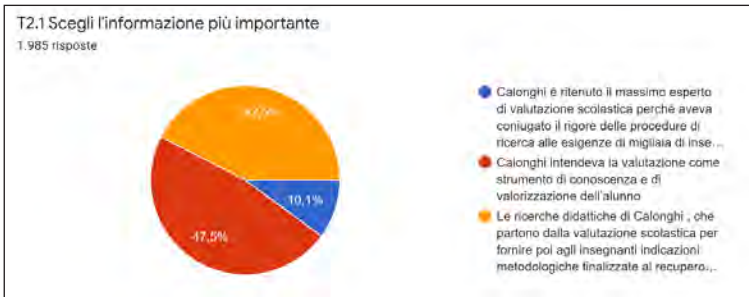


Fig. 4. Informazione importante T2

Nel caso dell'individuazione della parola chiave che meglio si adatta al testo la metà dei rispondenti ha ritenuto che quella che più rappresenta il testo sia "l'efficacia educativa della valutazione", non soffermandosi soltanto al concetto della valutazione formativa, ma coniugando la valutazione all'atto educativo e dunque alla centralità dell'alunno (Fig. 5).



Fig. 5. Parola chiave T2

Nella scelta dei titoli i rispondenti hanno infatti posto l'attenzione sulla figura di Calonghi e sul concetto di valutazione. Il termine valutazione

compare su 1649 titoli, il nome di Calonghi su 1032. Alcuni esempi di titoli sono: “La valutazione scolastica secondo Calonghi”, “Calonghi: la valutazione come strumento di conoscenza e valorizzazione dell’alunno”, “L’attività di ricerca di Calogni” e “Valutare per valorizzare”.

5.3 T3. *La Marca & Gulbay (2018). Didattica universitaria e soft skills*

L’ultimo testo presentato è incentrato sul valore dello studio. Per i docenti è necessario risvegliare negli studenti la motivazione e l’interesse nello studio. Per motivare lo studente il docente deve valutare positivamente la qualità dell’esecuzione. L’interesse specifico per lo studio nasce dalla percezione di esso come un’attività adatta a soddisfare delle esigenze personali profonde. Date queste premesse, l’informazione indicata come più importante dal 46,6% dei futuri insegnanti di sostegno è quella che sostiene che i docenti devono fornire allo studente il valore inestimabile dello studio, perché occasione di crescita personale.



Fig. 6. T3. informazione più importante

Rispetto alla parola chiave, il 61,3% dei rispondenti ha indicato il termine Motivazione, sebbene il testo riportato nel questionario facesse maggiormente leva sull’interesse, perché in mancanza di esso spesso si registra un’incapacità nel portare a termine un serio impegno di studio.

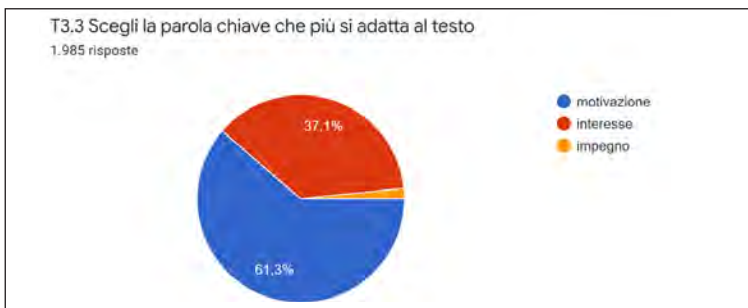


Fig. 7. T3. parola chiave

Infine, nella scelta dei titoli, per questo testo soltanto pochi hanno ripreso il titolo originale, concentrandosi invece maggiormente sui termini studio, motivazione, interesse. Ad esempio, circa 300 titoli hanno come concetto principale il valore dello studio e in circa 400 è presente il termine motivazione.

6. Conclusioni e prospettive future di ricerca

Diventare consapevoli o conoscere la struttura implicita di un testo si è rivelato di grande importanza sia per il processo di comprensione di un testo sia per lo sviluppo dell'abilità del riassumere. Se il primo passo per iniziare il processo che porta al riassunto è una corretta comprensione, sul piano didattico bisogna chiedersi quali metodi siano utili a sostenere, facilitare, eventualmente indirizzare il processo della comprensione, fino a una completa autonomia. Per poter ipotizzare un modello didattico in cui sia possibile, per ogni insegnante in formazione, controllare la propria capacità di riassumere e più in generale lo sviluppo di abilità di comprensione e di sintesi è necessario utilizzare strumenti di autovalutazione che permettano l'individuazione precoce delle difficoltà linguistico-comunicative.

Rispetto al nostro lavoro di ricerca è in corso l'analisi dei riassunti prodotti dai futuri insegnanti di sostegno. Per l'identificazione dei codici si farà riferimento agli indicatori che mirano a valutare la qualità dei riassunti, cioè: l'abilità nel distinguere le informazioni principali dalle idee secondarie; la capacità di integrazione delle idee, cioè la capacità di includere due o più idee principali in una frase; l'infedeltà al testo originale: informazione inesatte, aggiunte, idee errate, errori, generalizzazioni, commenti non necessari, esagerazioni.

Si vorrà verificare se i riassunti risultano attinenti e originali, evitando

ricopiature del testo e individuare eventuali errori e/o commenti non necessari.

In conclusione, siamo certi che l'attività del riassumere potrebbe essere utilizzata per migliorare le capacità nella scrittura accademica; i docenti dovrebbero per tale motivo promuovere questa strategia che consente di sviluppare il processo di pensiero strutturato.

Riferimenti bibliografici

- Benvenuto, G. (1987). *Insegnare a riassumere. Proposte per un itinerario didattico di prove di riassunto*. Torino: Loescher.
- Bertolini, C. (2018). Innovare la didattica è possibile: una ricerca-formazione nell'ambito della didattica della comprensione del testo. *Italian Journal of Educational Research*, 21, 173-188.
- Brown, A.L., & Day, J.D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22(1), 1-14.
- Cardarello, R., & Lumbelli, L. (2019). *La comprensione del testo*. Firenze: Giunti.
- Cardarello, R., & Pintus, A. (2019). La comprensione del testo nella scuola italiana: un bilancio storico e critico. In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 47-75). Firenze: S.Ap.I.E.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Corno, D. (1987). *Lingua scritta: scrivere e insegnare a scrivere*. Torino: Paravia.
- D'Aguanno, D. (2019). *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*. Roma: Carocci.
- Fiorentino, G. (2020). Scrivere come pratica sociale: riassumere per capire e per studiare. *Italiano LinguaDue*, 12(1), 1-24.
- Gentile, M. (2017). Strategie di comprensione nell'apprendimento da testo scritto. *Form@re*, 17(2), 113-129.
- La Marca, A., & Gulbay, E. (2018). *Didattica universitaria e soft skills*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- La Marca, A., & Di Martino, V. (2019a). Valutare la capacità di riassumere all'Università. *Excellence and Innovation in Teaching and Learning*, 1(1), 5-22.
- La Marca, A., & Di Martino, V. (2019b). Il Summarizing Test U: uno strumento per lo sviluppo dei talenti all'Università. *Formazione & insegnamento*, 17(1), 291-308.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema*. Bari-Roma: Laterza.
- Marinetti, P. (2022). Introduzione. Leggere per capire, capire per scrivere. *Italiano LinguaDue*, 14(1), 559-581.
- Menichetti, L. (2018). Valutare la capacità di riassumere. Il Summarizing Test, uno strumento per la scuola primaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 18, 369-396.

- OCSE-PISA (2006; 2015) = <http://www.oecd.org/pisa/>; per i risultati italiani: https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015.php?page=pisa2015_it_07.
- Pe jak, S., & Pirc, T. (2018). Developing summarizing skills in 4th grade students: Intervention programme effects. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(5), 571-581.
- Rigo, R. (2005). *Didattica delle abilità linguistiche. Percorsi di progettazione e di formazione insegnanti*. Roma: Armando.
- Trincherò, & R. Rabasto, D. (2019). *Mixed Methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Westby, C., Culatta, B., Lawrence, B., & Hall-Kenyon, K. (2010). Summarizing expository texts. *Topics in Language Disorders*, 30, 275-287.
- Zanniello, G. (2016). *La didattica tra storia e ricerca*. Roma: Armando.

XIII.

Prospettiva temporale e processi di apprendimento nella didattica universitaria. Uno studio trasversale*

Time perspective and learning process in university teaching. A cross-sectional study

Valeria Di Martino – *Università degli Studi di Palermo* –
Raffaella C. Strongoli – *Università degli Studi di Catania*

Abstract

Nell'ambito del progetto di ricerca dipartimentale *Tempo e tempi dell'educazione* (PIACERI 2020), il contributo presenta gli esiti di un'indagine volta ad analizzare la possibile correlazione tra prospettiva temporale e stili di apprendimento negli scenari della didattica universitaria a distanza e della didattica digitale integrata. In particolare, scopo della ricerca è indagare la possibile correlazione tra le mutate condizioni della didattica universitaria, a seguito della pandemia da Sars-CoV2, e la capacità di studentesse e studenti di progettare il loro futuro. L'indagine è stata condotta presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Catania su un campione di 543 studentesse e studenti a cui sono stati somministrati il Questionario sui Processi di Apprendimento (QPA) e la versione italiana dello Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI). Al fine di condurre una disamina di tipo comparativo, declinata secondo una prospettiva trasversale, la somministrazione è stata condotta su due popolazioni che pre-

* Credit author statement: Pur essendo il contributo frutto di un lavoro condiviso, Raffaella C. Strongoli è autrice dei paragrafi 1 e 2 e Valeria Di Martino è autrice dei paragrafi 3 e 4. Le autrici hanno collaborato alla revisione del saggio nella sua versione finale.

sentano caratteristiche simili nella primavera del 2021 e del 2022. I risultati e gli sviluppi futuri di questo studio possono avere ricadute sia in termini didattici e sia a fini scientifici in direzione di ulteriori ricerche sul tema in contesti internazionali di impianto comparativo.

As part of the departmental research project *Time and Times of Education* (PIACERI 2020), the paper presents the outcomes of an investigation aimed at analyzing the possible correlation between temporal perspective and learning styles in the scenarios of university distance education and integrated digital education. In particular, the purpose of the research is to investigate the possible correlation between the changed conditions of university teaching, following the Sars-CoV2 pandemic, and the ability of female students to plan their future. The survey was conducted at the Department of Education Sciences of the University of Catania on a sample of 543 students who were administered the Questionnaire on Learning Processes (QPA) and the Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI). In order to conduct a comparative examination, declined from a cross-sectional perspective, the administration was conducted on two populations with similar characteristics in the spring of 2021 and 2022. The results and future developments of this study may have implications both in terms of teaching and for scientific purposes in the direction of further research on the topic in international comparative frameworks.

Parole chiave: Prospettiva temporale, processi di apprendimento, Sars-CoV2, didattica universitaria.

Keywords: Time perspective, learning process, Sars-CoV2, higher education.

1. Quadro teorico

Il lavoro d'indagine presentato in questa sede si colloca nell'ambito del progetto di ricerca dipartimentale *Tempo e Tempi dell'Educazione* (Piano di ricerca strategica PIACERI 2020-2022), il cui scopo generale, dal punto di vista didattico e valutativo, è indagare i tempi della ricerca educativa tra longitudinalità e trasversalità in chiave metodologica e tra continuità e discontinuità valutativa.

Su un tale orizzonte d'indagine si è stagliata la pandemia da SarS-CoV-2 che ha determinato cambiamenti radicali nel mondo dell'istruzione e

della formazione investendolo di una grande richiesta di adattamento a nuovi scenari in tempi brevissimi (Houlden, Veletsianos, 2020). Il mutamento della configurazione delle attività e dei contesti, insieme all'introduzione della didattica a distanza e della didattica digitale integrata, hanno comportato importanti modifiche nelle relazioni educative e nelle pratiche didattiche. Tra gli elementi che possono essere assunti come vere e proprie variabili educative, significativamente modificate dall'introduzione di questi nuovi assetti, c'è sicuramente il tempo e la sua gestione, organizzazione e pianificazione. La letteratura scientifica riconosce, sin dai lavori di Nuttin (1964), un ruolo centrale alla dimensione temporale e, in particolare, alla prospettiva del tempo futuro rispetto all'attivazione di processi motivazionali rivolti alla progettazione e alla realizzazione di un progetto esistenziale (Ricci, Bitti, Rossi, Sarchielli, 1985; Cottle, 1967).

Nel panorama di queste ricerche, un lavoro che ha assunto grande rilievo nel corso del tempo è stato quello condotto da Zimbardo e Boyd (1999), che hanno sviluppato un approccio integrato mirato alla misurazione delle prospettive temporali e delle differenze individuali sino a fondare il *Time Perspective International Network* (Stolarski, Fieulaine, Van Beek, 2015). Secondo Zimbardo e Boyd (1999) la prospettiva temporale è uno dei processi basilari nel funzionamento dell'individuo e della società che consente ai soggetti di assegnare ordine, coerenza e significato agli eventi per costruire aspettative e scenari ipotetici. In una tale prospettiva di ricerca, risulta evidente quanto possa essere rilevante e significativo per gli studi di ambito educativo indagare e conoscere quale prospettiva temporale fosse prevalente nelle studentesse e negli studenti durante lo svolgimento di attività didattiche a distanza, a seguito degli enormi cambiamenti avvenuti nella loro gestione temporale del tempo quotidiano e della loro relativa proiezione su altre forme di quantificazione del tempo futuro e passato, come questa sia eventualmente cambiata al mutare degli scenari con l'introduzione della didattica digitale integrata e come diventerà con il ritorno alle pratiche didattiche tradizionali.

Nel caso dello studio qui presentato, le ricerche sono state condotte in due scenari didattici differenti: nel corso del secondo semestre del 2021, infatti, le attività didattiche sono state condotte unicamente a distanza per i corsi ad elevata numerosità, come quelli di area pedagogica sui quali insiste lo studio, durante il secondo semestre del 2022, invece, le attività didattiche si sono svolte completamente a distanza soltanto per il primo mese (da marzo ad aprile 2022), per poi passare alla didattica digitale integrata che consentiva di seguire le lezioni su piattaforma Microsoft Teams soltanto in caso di contagio o quarantena da SarS-CoV2 e per studentesse e studenti con disabilità o lavoratori. In questo senso, l'Ateneo catanese si è allineato a quanto sancito dal Decreto Ministeriale n.89 del 7 agosto 2020 recante

“Adozione delle Linee Guida sulla Didattica digitale integrata” e alle relative Linee guida, attivando di fatto una pratica didattica digitale intesa come un’attività didattica complementare a quella in presenza utile a garantire il diritto all’apprendimento delle studentesse e degli studenti che si trovino nelle condizioni di improvvise restrizioni di mobilità, oppure vivano l’esperienza della quarantena. Nel caso specifico dell’indagine condotta, è necessario sottolineare come il cambio repentino di scenario didattico attivato nel secondo semestre dell’anno accademico 2021/2022 abbia determinato non poche criticità per studentesse e studenti che, a seguito dell’impossibilità di seguire da casa, hanno significativamente ridotto la loro frequenza delle lezioni passando da centinaia a poche decine, come si avrà modo di illustrare più avanti.

In un tale contesto didattico, un particolare fronte d’indagine, connesso alla costruzione delle prospettive temporali da parte dei soggetti in formazione, è rappresentato dalla connessione delle diverse prospettive con i processi di apprendimento attivati da studentesse e studenti universitari in relazione agli scenari didattici che si sono susseguiti nel corso dell’ultimo biennio. A giocare un ruolo determinante nel successo accademico di studentesse e studenti, infatti, ci sono i processi educativi relativi a motivazione, metacognizione e uso di strategie di apprendimento (Margottini & Rossi, 2017). Pertanto, in questo senso, la conoscenza della diversa distribuzione della prospettiva temporale e dei relativi profili individuali nello scenario educativo della didattica a distanza e della didattica digitale integrata tra studentesse e studenti universitari si ritiene possa arricchirsi di ulteriori informazioni grazie alla possibile correlazione tra questi aspetti e le attivazioni dei processi di apprendimento (Polàček, 2005).

2. Obiettivi, metodologia e strumenti

L’indagine è stata condotta presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Catania su un campione di 543 studentesse e studenti a cui sono stati somministrati in formato digitale, utilizzando l’applicazione Google Forms: domande contestuali, la versione italiana dello *Zimbaro Time Perspective Inventory* (ZTPI) e del *Questionario sui Processi di Apprendimento* (QPA).

Al fine di condurre una disamina di tipo comparativo, declinata secondo un approccio trasversale, la somministrazione è stata condotta su due popolazioni che presentano caratteristiche simili all’inizio del secondo semestre degli anni accademici 2020/2021 e 2021/2022. La scelta di orientare la ricerca su uno studio di tipo trasversale risponde all’idea d’indagare gli impatti delle peculiari situazioni didattiche verificatisi nel corso dei due differenti

anni accademici, al fine di tentare di scattare un'istantanea della popolazione interessata e analizzarne le caratteristiche (Olsen, St George, 2004).

Gli obiettivi dello studio sono:

- indagare la possibile correlazione tra le mutate condizioni della didattica universitaria e l'attivazione dei processi di apprendimento e la capacità di studentesse e studenti di progettare il loro futuro;
- verificare se e quanto la loro prospettiva temporale si discosti dalla prospettiva ideale individuata da Zimbardo e Boyd (1999);
- rintracciare eventuale presenza di correlazioni tra i processi di apprendimento e le gradazioni temporali.

Nella costruzione del questionario volto ad indagare la prospettiva temporale, Zimbardo e Boyd considerano quest'ultima come un costrutto formato da cinque dimensioni temporali: il passato positivo, il passato negativo, il presente edonista, il presente fatalistico e il futuro. Il passato positivo (PP) riflette un atteggiamento positivo verso il futuro, percepito come un tempo legato a ricordi piacevoli. Il passato negativo (PN) comprende eventi traumatici non elaborati, si provano sofferenza e rimorso per ciò che non è stato fatto e, dunque, questa dimensione riflette una visione dolorosa del passato rendendolo come critico e problematico. Il presente edonista (PE) è caratterizzato dalla ricerca di novità, dal desiderio di provare sensazioni forti, divertirsi, cogliere l'attimo. In tal senso, questa rappresentazione del presente può implicare l'adozione di comportamenti a rischio, ma si riferisce anche alla capacità di gioire delle relazioni e godere della bellezza della vita. Il presente fatalistico (PF) si riferisce alla misura in cui gli individui credono che la propria vita sia posta sotto il loro diretto controllo e che gli eventi negativi non possano incidere troppo sul suo corso. Il futuro (FU) è da intendersi come un orientamento verso obiettivi, desideri, mete ritenute importanti che comportano il relativo uso di strategie di pianificazione, come, ad esempio, porsi degli obiettivi intermedi per raggiungere i propri traguardi.

Sulla scorta di questa operazionalizzazione del costrutto, il questionario è costituito da 56 item con risposte alternative su una scala Likert a 5 punti da "per niente vero" a "completamente vero".

Con riferimento all'indagine relativa all'attivazione dei processi di apprendimento da parte di studentesse e studenti è stato somministrato il Questionario sui processi di apprendimento (QPA-D) di Klement Polá eck (2005) costituito da 90 domande su scala Likert a 5 punti, raggruppate in cinque scale: motivazione intrinseca (MI), che misura il coinvolgimento nell'apprendimento delle materie, pertanto ad ottenere punteggi più elevati sono studentesse e studenti che hanno un percorso regolare e progrediscono armonicamente nello studio delle materie; metacognizione e ap-

prendimento autoregolato (MA), che indaga la consapevolezza dei propri processi cognitivi e la relativa gestione del processo di apprendimento; strategie di apprendimento (SA), la quale rileva i modi che studentesse e studenti adottano per elaborare contenuti e informazioni delle varie materie e il risultato raggiunto pertanto è connessa alle capacità di monitorare i progressi, ristrutturarli se non sono stati ottenuti, utilizzando il tempo in modo efficiente; consolidamento dell'apprendimento (CA), che rende studentesse e studenti consapevoli della misura e della frequenza con le quali riprendono i contenuti appena appresi per completarli, integrarli e fissarli nella memoria a lungo termine; infine l'apprendimento superficiale (AS) riferito a chi fraziona i contenuti in piccole porzioni per poterle memorizzare con la semplice ripetizione senza prestare particolare attenzione alla loro connessione o al quadro generale.

3. Analisi dei dati

Alla ricerca hanno complessivamente partecipato 543 studentesse e studenti del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Catania, di cui 465 nel 2021 e 78 nel 2022. I rispondenti sono prevalentemente donne (95.4%). L'età dei partecipanti variava tra i 18 e i 59 anni, con un'età media di 22,22 ($SD=4.95$).

L'analisi dei dati dei punteggi conseguiti dagli studenti nel QPA (Tab. 1) evidenzia che in entrambe le annualità gli studenti ottengono un punteggio più alto nella scala relativa alla metacognizione e all'apprendimento autoregolato ($M=70.70$, $SD=8.65$ nel 2021 e $M=71.9$, $SD=8.20$ nel 2022).

	Anno	N	Media	SD	Min	Max
Motivazione intrinseca (MI)	2021	465	68.3	9.73	35.0	90.0
	2022	78	69.5	9.99	44.0	87.0
Metacognizione e apprendimento autoregolato (MA)	2021	465	70.7	8.65	36.0	90.0
	2022	78	71.9	8.29	54.0	90.0
Strategie di apprendimento (SA)	2021	465	68.7	10.04	32.0	90.0
	2022	78	68.6	10.89	41.0	85.0
Consolidamento dell'apprendimento (CA)	2021	465	68.0	10.37	34.0	90.0
	2022	78	70.0	9.96	39.0	89.0
Apprendimento superficiale (AS)	2021	465	45.8	10.34	20.0	90.0
	2022	78	47.6	12.01	26.0	86.0

Tab. 1. Statistiche descrittive QPA nel 2021 e nel 2022

Inoltre, confrontando i punteggi relativi alle due annualità, si riscontrano punteggi più elevati in tutte le scale dello strumento nella somministrazione del 2022, incluso la scala relativa all'apprendimento superficiale (AS) (Figura 1).

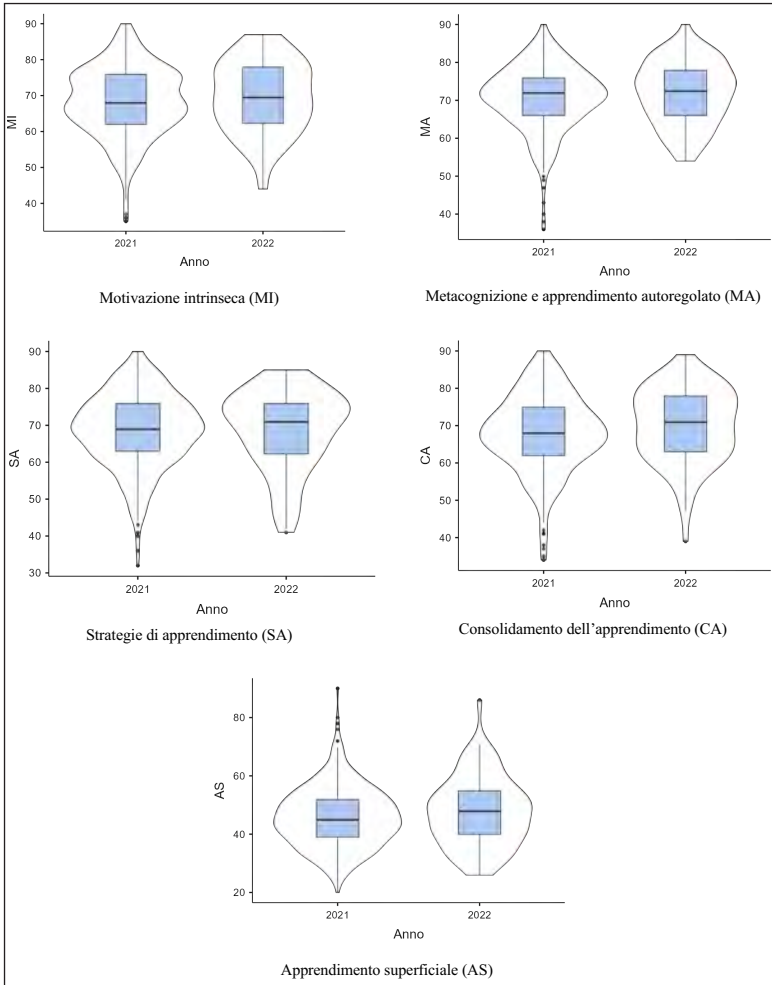


Fig. 1. Violin plot relativi ai punteggi nelle scale del QPA nel 2021 e 2022

In nessun caso le differenze nei punteggi medi di ciascuna scala del QPA relativi alle due annualità risultano statisticamente significative, come emerge dai rispettivi test non parametrici di Kruskal e Wallis. In particolare: $H=0.98$, $p=.322$ per la motivazione intrinseca (MI), $H=1.04$, $p=.308$ per la metacognizione e apprendimento autoregolato (MA), $H=0.22$, $p=.639$ per le strategie di apprendimento (SA), $H=2.43$, $p=.119$ per il consolidamento dell'apprendimento (CA) e $H=1.25$, $p=.264$ per l'apprendimento superficiale (AS).

Con riferimento ai punteggi conseguiti dagli studenti nello ZTPI, l'analisi dei dati (Tab. 2) mostra punteggi medi più elevati nelle scale relative al passato positivo (PP, $M=3.44$, $SD=0.428$ nel 2021 e $M=3.54$, $SD=0.388$ nel 2022). Il punteggio medio più basso è ottenuto, invece, nella scala relativa al presente fatalista (PF, $M=2.44$, $SD=0.510$ nel 2021 e $M=2.57$, $SD=0.463$ nel 2022).

	Anno	N	Media	SD	Min	Max
Futuro	2021	465	3.17	0.372	1.23	4.08
	2022	78	3.25	0.341	2.54	4.00
Passato negativo	2021	465	2.99	0.653	1.10	4.70
	2022	78	3.17	0.664	1.40	4.60
Passato positivo	2021	465	3.45	0.428	1.11	4.78
	2022	78	3.54	0.388	2.22	4.22
Presente edonista	2021	465	3.19	0.464	1.33	4.47
	2022	78	3.14	0.503	1.53	4.20
Presente fatalista	2021	465	2.44	0.510	1.00	4.22
	2022	78	2.57	0.463	1.67	3.44

Tab. 2. Statistiche descrittive ZTPI nel 2021 e 2022

Anche in questo caso i punteggi medi conseguiti dagli studenti nella somministrazione del 2022 sono superiori a quelli del 2021 in tutte le scale con la sola eccezione della scala relativa al presente edonista (PE) (Fig. 2).

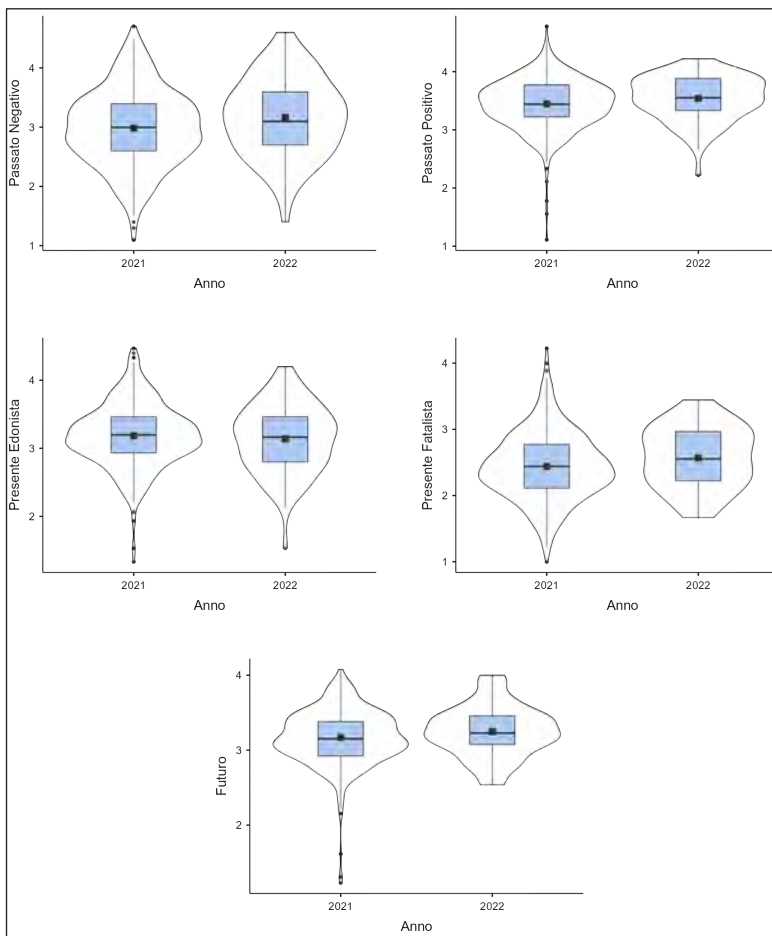


Fig. 2. Violin plot relativi ai punteggi nelle scale del ZTPI nel 2021 e 2022

Dal test non parametrico di Kruskal e Wallis emergono differenze significative nei punteggi relativi alle due annualità rispetto alle scale del passato negativo (PN, $H=4.75$, $p<.05$), del passato positivo (PP, $H=4.01$, $p<.05$) e del presente fatalista (PF, $H=5.30$, $p<.05$)⁴.

4 Il test di Kruskal e Wallis non risulta statisticamente significativo per le restanti scale relative al presente edonista (PE, $H=0.41$, $p=.522$) e al futuro (FU, $H=2.61$, $p=.106$).

La prospettiva temporale ideale o equilibrata, suggerita da Zimbardo, è rappresentata nella Fig. 3. Essa è caratterizzata da un punteggio basso nella scala del passato negativo (PN) e del presente fatalista (PF), un punteggio alto nella scala del passato positivo (PP) e punteggi moderatamente alti nelle scale presente edonista (PE) e del futuro (FU).



Fig. 3. Prospettiva temporale ideale dello Zimbardo (tratto da <https://www.thetimeparadox.com/surveys/>)

Pertanto, è stato effettuato un confronto tra la prospettiva temporale ideale e i dati raccolti sulla popolazione di riferimento del presente studio nel 2021 e nel 2022. Dal confronto dei dati (Fig. 4) emergono punteggi più bassi rispetto al modello ideale nelle scale del presente edonista (PE), del passato positivo (PP) e del futuro (FU). Il campione in esame ottiene, invece, i punteggi medi più elevati nelle scale relative al presente fatalista (PF) e al passato negativo (PN).

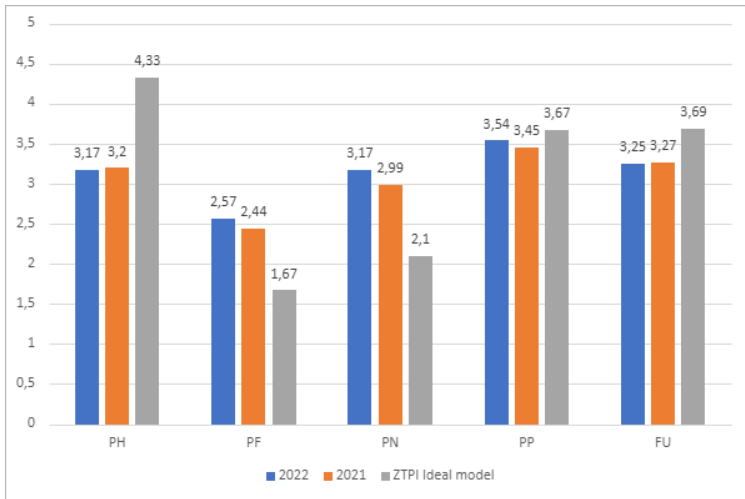


Fig. 4. Punteggi medi ZTP
I ideali e nel campione nel 2021 e nel 2022

Dalle correlazioni di Pearson tra i punteggi ottenuti nelle scale QPA e ZTPI è interessante notare che il punteggio relativo al presente edonista (PH) è correlato negativamente con la motivazione intrinseca ($r=-.116$, $p<.05$ nel 2021) e positivamente con l'apprendimento superficiale (sia nel 2021 $r=.165$, $p<.001$ che nel 2022 $r=.27$, $p<.05$).

La scala relativa al presente fatalista si correla negativamente con la motivazione intrinseca (sia nel 2021 $r=-.270$, $p<.001$ che nel 2022 $r=-.240$, $p<.05$), il consolidamento dell'apprendimento ($r=-.249$, $p<.001$ nel 2021) e la metacognizione e apprendimento autoregolato ($r=-.217$, $p<.001$ nel 2021) e l'apprendimento superficiale ($r=.41$, $p<.001$ nel 2022).

Il passato negativo (PN) nei punteggi del 2021 è correlato negativamente con la motivazione intrinseca ($r=-.294$, $p<.001$), la metacognizione e l'apprendimento autoregolato ($r=-.200$, $p<.001$), il consolidamento dell'apprendimento ($r=-.167$, $p<.001$) e le strategie di apprendimento ($r=-.127$, $p<.01$). I dati mostrano invece una correlazione positiva tra il passato negativo (PN) e l'apprendimento superficiale sia nel 2021 ($r=.291$, $p<.001$) che nel 2022 ($r=.34$, $p<.01$).

Con riferimento al passato positivo (PP), si evidenziano correlazioni significativamente positive soltanto nel 2021 con le strategie di apprendimento ($r=.223$, $p<.001$), metacognizione e apprendimento autoregolato ($r=.180$, $p<.001$) e consolidamento di apprendimento ($r=.132$, $p<.01$).

Infine, il punteggio raggiunto nella prospettiva temporale futura (FU) è significativamente e positivamente correlato con la motivazione intrinseca sia nel 2021 ($r=.393, p<.001$) che nel 2022 ($r=.48, p<.001$), il consolidamento dell'apprendimento ($r=.319, p<.001$ nel 2021 e $r=.38, p<.01$ nel 2022), la metacognizione e l'apprendimento autoregolato ($r=.303, p<.001$ nel 2021 e $r=.35, p<.01$ nel 2022) e le strategie di apprendimento ($r=.252, p<.001$ nel 2021), mentre risulta negativamente e significativamente correlato con apprendimento superficiale sia nel 2021 ($r=-.174, p<.001$) che nel 2022 ($r=-.32, p<.01$).

4. Discussioni e conclusioni

I risultati appena descritti conducono a diverse riflessioni e interpretazioni. In primo luogo, pur con le dovute cautele legate alla numerosità del campione, sulla base dei dati legati alla somministrazione del QPA nel 2021 e nel 2022, si potrebbe sostenere che nel passaggio dall'adozione della didattica a distanza alla didattica digitale integrata non ci siano state sostanziali differenze rispetto ai processi di apprendimento attivati. Spostando l'attenzione sulla prospettiva temporale assunta dagli studenti nelle due annualità, si rilevano punteggi medi superiori nel 2022 in tutte le scale con la sola eccezione della scala relativa al presente edonista (PE). Questo dato potrebbe essere ricondotto al fatto che inizialmente la didattica a distanza costituiva una sostanziale novità a cui ci si è poi presto abituati. Inoltre, i punteggi significativamente più alti nel 2022 nelle scale relative al passato positivo (PP), al passato negativo (PN) e al presente fatalista (PF) potrebbero inizialmente apparire contraddittori. Eppure, il punteggio medio significativamente più alto del passato negativo (PN) nel 2022 potrebbe essere legato ad una maggiore consapevolezza rispetto all'anno precedente delle opportunità mancate e alle disattese aspettative di brevità dell'esperienza pandemica. Ciò è in qualche modo riconducibile anche al punteggio medio significativamente più elevato nella scala relativa al presente fatalista (PF). Sembrerebbe quasi che gli studenti, col tempo, abbiano meno fiducia nella loro possibilità di incidere sul corso degli eventi. Allo stesso tempo, però, un punteggio significativamente più alto nel 2022 nella scala relativa al passato positivo (PP) potrebbe essere interpretato come nostalgia del passato pre-pandemico il cui ricordo conduce ad un atteggiamento più positivo nei confronti del futuro. Ulteriori ricerche, anche di natura qualitativa, potrebbero approfondire maggiormente questo aspetto.

Un secondo aspetto significativo attiene allo scostamento tra la prospettiva temporale assunta dagli studenti nelle due annualità e la prospettiva ideale individuata da Zimbardo e Boyd (1999). Le analisi indicano

come durante il periodo di emergenza generato dalla situazione pandemica, gli studenti mostrino un orientamento temporale fatalistico nel presente, poco edonista e poco orientato al futuro. La visione negativa del passato potrebbe ragionevolmente influenzare anche la preoccupazione per il futuro e la possibilità di godere appieno del presente. Tuttavia, ulteriori ricerche potrebbero rivelare da una prospettiva longitudinale la possibile evoluzione di questo orientamento in relazione al graduale “ritorno alla normalità”.

In ultimo, appaiono interessanti i risultati relativi alle correlazioni tra le scale del QPA e del ZTPI. Più nello specifico, sembrerebbe che ad un incremento della ricerca di novità e sensazioni forti (presente edonista, PE) corrisponda un incremento dei processi di apprendimento più superficiali (AS) e, nella fase più acuta della pandemia, in concomitanza con la didattica a distanza, si assiste anche a una diminuzione della motivazione intrinseca (MI). All'aumento della tendenza a credere che la propria vita dipenda da forze esterne (presente fatalista, PF) corrisponde una diminuzione della motivazione intrinseca (MI) e del consolidamento dell'apprendimento (CA) durante la didattica a distanza e della metacognizione e dell'apprendimento autoregolato (MA) durante la didattica digitalmente integrata. Inoltre, alla tendenza ad avere una visione pessimistica del proprio vissuto (passato negativo, PN) corrisponde un incremento dell'apprendimento superficiale (AS). In più, durante il periodo di didattica a distanza, a tale prospettiva corrisponde anche una diminuzione di tutti i processi funzionali ad un buon apprendimento: motivazione intrinseca (MI), metacognizione e apprendimento autoregolato (MA), strategie di apprendimento (SA) e consolidamento dell'apprendimento (CA). Al contrario, alla tendenza a pianificare le proprie azioni (FU) corrisponde, per entrambe le annualità, un incremento della motivazione intrinseca (MI), metacognizione e apprendimento autoregolato (MA), strategie di apprendimento (SA) e consolidamento dell'apprendimento (CA) e una diminuzione dell'apprendimento superficiale (AS).

In sintesi, i dati della somministrazione del QPA e dello ZTPI alla nostra popolazione di studenti universitari nelle due annualità che hanno caratterizzato in maniera differente la didattica universitaria durante il periodo di emergenza evidenziano correlazioni positive tra i processi di apprendimento funzionali al successo accademico (motivazione intrinseca, metacognizione e apprendimento autoregolato, strategie di apprendimento e consolidamento di ciò che è stato appreso) e un orientamento temporale verso il futuro. I risultati relativi agli aspetti di autoregolazione dell'apprendimento sono in linea con i risultati riscontrati in un'altra ricerca italiana prima della pandemia (Margottini, 2017).

Da questi risultati emerge la necessità di supportare la pianificazione

di attività per lo sviluppo di atteggiamenti positivi, capacità riflessive e strategie di autoregolamentazione coinvolte nei processi di apprendimento e finalizzate alla realizzazione di progetti individuali. Si profilano quindi prospettive di rafforzamento delle attività didattiche universitarie volte a valorizzare forme metacognitive di conoscenza funzionali allo sviluppo di una consapevolezza delle proprie convinzioni e strategie di apprendimento per consentire agli studenti di acquisire la capacità di autodeterminarsi e orientarsi nelle scelte future in Ateneo e nel loro futuro professionale.

Riferimenti bibliografici

- Cottle, T. J. (1967). The circles test: An investigation of perceptions of temporal relatedness and dominance. *Journal of Projective Techniques and Personality Assessment*, 31(5), 58-71.
- Houlden, S., & Veletsianos G. (2020). Coronavirus pushes universities to switch to online classes — but are they ready? *The Conversation*. From: <https://the-conversation.com/coronaviruspushes-universities-to-switch-to-online-classes-but-arethey-ready-132728> .
- King, R. B. & Gaerlan, M. J. M. (2014). How you Perceive Time Matters for how you Feel in School: Investigating the Link Between Time Perspectives and Academic Emotions. *Current Psychology*, 33(3), 282-300.
- Margottini, M. (2017). Applicazione di strumenti per l'autovalutazione di strategie di apprendimento e prospettiva temporale in ambito universitario. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(15), 229-251.
- Margottini, M., & Rossi, F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(2), 499-512.
- Ministero dell'Istruzione (2020). Decreto Ministeriale n. 89 del 7 agosto 2020 recante "Adozione delle Linee Guida sulla Didattica digitale integrata, di cui al Decreto del Ministro dell'Istruzione 26 giugno 2020, n. 39" e Linee guida
- Nuttin, J. R. (1964). The future time perspective in human motivation and learning. *Actapsychologica*, 23, 60-82.
- Olsen, C., & St. George D. M. M. (2004). Cross-sectional study design and data analysis. *College entrance examination board*, 26(03), 2006.
- Poláček, K. (2005). *QPA - Questionario sui Processi di Apprendimento. Superiori e università*. Firenze: Giunti O.S. Organizzazioni Speciali.
- Ricci Bitti, P. E., Rossi, V. & Sarchielli, G. (1985). *Vivere e progettare il tempo*. Milano: FrancoAngeli.
- Stolarski, M., Fieulaine, N. & van Beek, W. (Eds.). (2015). *Time Perspective Theory. Review. Research and Application. Essays in Honor of Philip G. Zimbardo*. New York: Springer.
- Zimbardo, P. G. & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual difference metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271-1288.

Ripensare le mappe argomentative nei nuovi contesti multimodali: una revisione narrativa della letteratura

Rethinking argumentative maps in new multimodal contexts: a narrative review of literature

Francesca Crudele – *Università degli Studi di Padova*
Juliana Raffaghelli – *Università degli Studi di Padova*

Abstract

Oggi giorno è richiesta un'interazione attiva e critica alla vita della società e non sempre si è in grado di elaborare le informazioni raccolte e di esprimere riflessioni in merito. Soprattutto ora che i *new media*, integrati nella nostra quotidianità, hanno decisamente cambiato il modo di comunicare con l'altro. Tuttavia, dato che è molto più semplice accedere e diffondere informazioni e le persone necessitano di una nuova "alfabetizzazione" per adoperare criticamente i media. Tuttavia, le strategie didattiche oggi a supporto della comprensione critica si muovono intorno a informazioni statiche. Con la nascita dei contesti dinamici, bisogna interpellare l'educazione e la formazione in forme completamente diverse, come nel caso delle mappe argomentative ripensate per forme testuali dinamiche.

Sulla base di queste premesse è stata condotta una revisione narrativa della letteratura, da cui sono emersi quattro nodi concettuali, sviluppati in specifici saggi e relative bibliografie: a) il primo sulla logica argomentativa, da un'argomentazione orale ad una scritta; b) il secondo sulle mappe argomentative, come supporto alle *skills* argomentative e di pensiero critico; c) il terzo sul testo argomentativo, da analogico a multimodale; d) il quarto su *new media* e *digital literacy*. Con la ricostruzione di un dibattito generale, si è tratteggiata la cornice epistemologica su cui possono posare future ricerche, inclusa la ricerca dottorale al centro di questo studio.

Questi risultati hanno evidenziato la rilevanza dell'argomentazione nella società del post-digitale e suggerito il focus della ricerca dottorale: un approfondimento empirico sull'impiego delle mappe argomentative per la *digital literacy*.

Nowadays, the achievement of active and critical interaction in social contexts is deemed crucial. However, it has been observed that very often individuals are not able to process the information collected about a topic, further expressing a personal reflection on the issue. This is particularly true with regard to the new media, integrated with our daily life, that have significantly changed the way we communicate with others. However, given to the fact that it is much easier to access and disseminate information, people need a new “literacy” to adopt media in a critical way. However, the pedagogical strategies adopted today in support of critical understanding are mainly based on static information. With the emergence of new dynamic contexts of information, education has to be addressed in completely different forms, as the case of argument maps for dynamic argumentative textual forms.

Based on these premises a narrative overview of the literature was conducted, from which four conceptual issues emerged, collected in specific essays and related bibliographies: a) the first essay about argumentative logic, from an oral argument to a written one; b) the second one, about argument maps, as a support to argumentative and critical thinking skills; c) the third one, about the argumentative text, from analog to multimodal; d) the fourth one, about new media and digital literacy. Over such conceptual bases, the study could contribute to the consolidation of new epistemological framework addressing further research, and particularly, supporting the development of the doctoral research central to this study.

These results highlighted the relevance of argumentation in the post-digital society and suggested the doctoral research focus: an empirical study on the use of the argument maps for digital literacy.

Parole chiave: alfabetizzazione digitale; mappe argomentative; contesti multimodali; pensiero critico

Keywords: digital literacy; argument maps; multimodal contexts, critical thinking

Introduzione

La realtà di tutti i giorni è per ognuno di noi, inconsapevoli o meno, scandita da innumerevoli momenti di incontro e scontro di opinioni con l'altro, in cui si apportano frammenti di ciò che si pensa o semplicemente si legge o si ascolta. Non sempre, però, la raccolta di informazioni e la loro riel-

borazione avviene in maniera semplice e lineare (Colombo, 2018); molti studi, infatti, hanno evidenziato una opprimente e dilagante preoccupazione per la sempre più carente capacità di comprendere ciò che ci circonda e di rielaborare una propria riflessione in merito (Moretti, 2010).

Soprattutto ora che il contesto mediale, attraversato dal cambiamento digitale in corso, conosciuto in letteratura come *New Media* (Balaban-Sali, 2012), è diventato una parte fondamentale della nostra vita di tutti i giorni. Nello specifico, il suddetto contesto è caratterizzato dalla presenza di piattaforme come *Facebook*, *Twitter*, *Youtube* e altre, le quali stanno cambiando la modalità con cui le persone comunicano tra di loro, cercano informazioni e partecipano a discussioni di diverso tipo (Balaban-Sali, 2012, pag. 265).

Oggi accedere e diffondere informazioni, scritte e non, vere e non, è diventato estremamente facile (Cortiana, 2017) e tutto ciò lancia forti interrogativi sulle necessità formative per vivere in quella che potremmo denominare società “post-digitale” (Selwyn et al., 2021). Di fronte a questo cambiamento epocale, molti studiosi hanno sondato il rapporto tra le nuove tecnologie e il loro ruolo soprattutto nell’ambito dell’apprendimento, il quale non può prescindere da come cambi la società e la quotidianità di grandi e piccoli (Cortiana et al., 2015, p. 45). Sembra necessario offrire nuovi strumenti per approcciarsi in modo critico all’abbondanza, ma anche all’invisibilità del digitale, a partire da una nuova “alfabetizzazione”, un nuovo set di competenze differenti da ciò che richiedeva la tradizionale lettura, scrittura e rielaborazione di un semplice testo scritto, dato i nuovi contesti estremamente dinamici, conflittuali e pericolosi (Buckingham, 2006; Hobbs et al., 2019). La digitalizzazione del panorama ha, dunque, portato ad un’espansione dell’alfabetizzazione tradizionale, o *traditional literacy*, verso un’alfabetizzazione digitale (Scolari, 2019), in cui i classici modi di espressione e di raccolta di informazioni sembrano essere stati sostituiti da versioni più flessibili e cariche di collegamenti e connessioni varie, che rendono la fruizione e la ricostruzione di senso estremamente più complessa e tortuosa (Cortiana, 2017; Danielsson, Selander, 2021). Si è, per esempio, arrivati a parlare di “produzioni multimodali”, ovvero non solo composte da parole scritte ma anche da altri elementi molteplici, come immagini, link, video e altro ancora, che coesistono nello spazio di un testo e possono farsi portatori di significato (Bezemer, Kress, 2008; Cortiana, 2017, pp. 68-69).

Si necessita di apprendere quel bagaglio cognitivo che possa rendere le persone capaci di comprendere, interpretare e analizzare più profondamente la realtà ormai digitale, arrivando a valutare criticamente ciò che le circonda (Davies et al., 2011; Balaban-Sali, 2012).

In questo contributo si ripercorreranno i passi di ricerche relative alle

problematiche dello sviluppo di un approccio comunicativo critico. A partire dalla revisione narrativa della letteratura, basata sull'individuazione di testi secondo un criterio di *snowballing sampling* (campionamento a palla di neve Wohlin, 2014), verranno individuati i quattro nodi concettuali, attraverso i quali sarà possibile tratteggiare la tesi centrale, su cui si baserà il futuro lavoro sperimentale: la necessità di sviluppare strumenti a supporto delle skills argomentative e di pensiero critico nei contesti della nuova società del post-digitale.

Logica argomentativa: tra passato e presente post-digitale

In questo studio è stata condotta una revisione narrativa della letteratura, con la precedentemente accennata *snowballing sampling technique*, ovvero il campionamento “a palla di neve”, una tecnica di campionamento non probabilistico tipica della ricerca qualitativa. Più precisamente è stato adottato l'approccio *forward snowballing* (Wohlin, 2014, p. 3) per la selezione dei testi della revisione: selezionati i testi, sono stati quindi considerati gli elenchi bibliografici e si è ripetuto l'approccio fino a quando non si sono incontrati gli stessi concetti, ovvero fino ad una “saturazione teorica”, criterio ancora molto dibattuto per le sue implicazioni nell'interruzione della raccolta e analisi dei dati (Saunders et al., 2018).

Da questa revisione della letteratura è stato possibile estrapolare principalmente quattro macro nodi concettuali, attraverso i quali poter ricostruire il percorso del concetto di argomentazione e la necessità di approfondire il suo ruolo nel contesto dinamico delle *new media literacies*.

La logica argomentativa

Nonostante il repentino e profondo cambiamento della società, l'atto del comunicare è ancora pilastro fondante dell'essere umano, che esso avvenga dal vivo o da dietro uno schermo.

La vita di tutti i giorni è costellata di momenti in cui si intavolano conversazioni, formulando argomenti e, quando sorge un disaccordo, cercando di apportare delle “ragioni” che supportino l'argomento e convincano l'altro (Canale et al., 2021). Storicamente, molti studi si sono soffermati su questi processi di interazione e di costruzione degli scambi comunicativi, nonché sui criteri con cui distinguere un'argomentazione valida da una inefficace (Cantù, Testa, 2006). Questi studi, che rientrano nel filone della teoria dell'argomentazione, hanno dato vita ad un grande dibattito che ha coperto e copre tuttora tante aree differenti, da quella filosofica a quella

politica, da quella economica a quella etica e intersoggettiva (Cantù, Testa, 2006; Simari, Rahwan, 2009).

Precursori delle indagini circa il procedere argomentativo sono sicuramente Chaim Perelman, il quale, intendeva ricercare una nuova forma di razionalità che potesse realizzarsi al di fuori degli argomenti logicamente validi, come i sillogismi, fino a quel periodo uniche forme di ragionamento utilizzate (Cantù, Testa, 2006, p. 8), e Stephen Toulmin, il quale iniziò a concretizzare una radicale revisione della logica, ponendo sotto i riflettori l'attività pratica di valutazione degli argomenti della vita quotidiana (Toulmin, 1958; Toulmin, 2003). A Toulmin si deve anche l'introduzione del "modello giuridico", con cui andò sostituendo al modello matematico l'idea di una serie di regole logiche che un argomento doveva soddisfare per essere considerato corretto. Secondo lo studioso, infatti, un'asserzione significava: «assumere il rischio di essere sfidati a fornire ragioni di quanto si è affermato, a produrre un argomento che giustifichi la propria asserzione, fornendo dati, fatti o altra evidenza che sostenga in modo rilevante e sufficiente l'affermazione che si vuole difendere» (as cited in Cantù, Testa, 2006, p. 9).

Percorrendo la linea del tempo, è oggi possibile constatare come la logica argomentativa permei ancora molti contesti della vita quotidiana di tutti, ma ciò che a volte manca è proprio la prontezza o capacità di riconoscere la propria opinione e quella altrui (Alotto, 2020). Senza questa capacità risulta difficile districarsi tra la mole di informazioni a nostra continua disposizione e, soprattutto oggi, si rischia di cadere vittima delle trappole invisibili della misinformazione e della disinformazione. Il procedere argomentativo, infatti, caratterizza anche una vasta gamma di produzioni scritte, come testi filosofici, saggi letterari e soprattutto opinioni giornalistiche, in cui chi scrive offre la propria visione soggettiva circa un dato tema, la quale non va acquisita e data immediatamente per vera, ma va compresa a pieno e dibattuta (Colombo, 2018). Michail Bachtin, filosofo e critico letterario russo, fu uno dei primi a trattare la parola scritta proprio come dialogo, concentrando la sua riflessione sulle opere scritte, soprattutto quelle di Dostoevskij, in cui la voce di un personaggio sembrava interagire con un altro punto di vista per costruirsi ed evolversi (D'Acunto, 2016). Sin dalle prime riflessioni di Bachtin, dunque, è possibile riscoprire l'estrema importanza insita nell'apprendere e nel comprendere che ogni cosa è permeata dal punto di vista di cui i soggetti si fanno portatori.

Molti autori hanno affermato che la promozione delle capacità di argomentazione dovrebbe avere un ruolo centrale nel nostro sistema educativo formale. La maggior parte degli studenti, infatti, impara ad argomentare attraverso le interazioni con i pari e/o con gli insegnanti,

quando in realtà servirebbe un valido supporto all'apprendimento del procedere argomentativo (Wambsganss et al., 2020). Oggi si rischia di non saper cogliere il punto di vista altrui dopo la lettura di un articolo, per esempio, o di un *post* o di un contributo in un forum, non riuscendo ad immergersi nel vivo del momento di incontro e scontro di opinioni e/o a tratteggiare un quadro completo del tema stesso (Colombo, 2018). Allenarsi ad uno sguardo molteplici e aperto è, dunque, fondamentale per avere la possibilità di formare un proprio pensiero circa ciò che si legge o si ascolta, arrivando a crearsi come partecipanti attivi alla vita della società (Colombo, 2018; Alotto, 2020).

Le mappe argomentative

In riferimento a ciò che è stato appena detto, il testo argomentativo e la didattica su di esso incentrata si sono sempre proposti come palestra per il pensiero e strumento altamente funzionale per educare i ragazzi a individuare opinioni diverse e a comprendere ciò che rispettivamente le supporta (Colombo, 2018). Questa tipologia testuale, infatti, riassume perfettamente il procedere argomentativo: si sostiene una tesi a proposito di un argomento e si cerca di apportare argomentazioni a sostegno, o di rispondere ad obiezioni varie, con il fine di convincere il destinatario della bontà della tesi (Lo Feudo, 2018). Secondo quanto stabilito dal Piano di formazione della scuola media approvato dal Consiglio di Stato nel 2004, viene discusso e trattato sin dalle scuole medie e poi attentamente ripreso nel percorso liceale, poiché presenta una struttura tale da essere in grado di allenare al confronto di opinioni, al dibattito e alla valorizzazione dei diversi punti di vista (Consiglio di Stato, 2004). Analizzare un testo argomentativo, però, è una pratica ancora ostica per molti studenti, poiché implica immergersi nel testo e ricostruire l'ossatura, operazione piuttosto contorta che richiede abilità che non possono essere date per scontate (Alotto, 2019, 2021). Gli argomenti proposti in un testo, infatti, non hanno di per sé una natura sequenziale e trovarli disposti in maniera così poco lineare può rendere difficile l'individuazione di un filo rosso, che colleghi le varie parti di un solo argomento (Alotto, 2021).

A questo proposito, le mappe argomentative, o *argument maps*, possono rivelarsi un valido sostegno al processo. Esse differiscono dalle ormai note mappe mentali e concettuali perché non si limitano a creare semplici associazioni o a mettere in relazione concetti, ma sono nate per diagrammare la struttura delle relazioni logiche fra i diversi enunciati, consentendo una resa più chiara di ragionamenti e di argomentazioni complesse (Alotto, 2021). Sono pensate per presentare in modo rapido ed efficace il pensiero,

permettendo a chi le adopera di tenere traccia della catena di ragionamento (Simari & Rahwan, 2009), di comprenderlo meglio e di poterne valutare la correttezza e l'accettabilità (Alotto, 2021).

Nel corso del tempo questo strumento è stato studiato in lungo e in largo, per saggiarne le potenzialità. Christopher P. Dwyer, ad esempio, studioso della National University of Ireland, nel suo studio sugli effetti delle mappe argomentative, ha approfondito in quale misura la lettura e la conseguente costruzione di mappe strutturate a rappresentare l'argomento potessero essere delle funzionali attività di apprendimento e di assimilazione di argomenti in classe (Dwyer et al., 2013).

Anche gli studi del professor W. Martin Davies, dell'Università di Melbourne, si sono soffermati sui vantaggi dell'uso delle mappe nell'apprendimento e da questi è emerso quanto la rappresentazione di un insieme complesso di relazioni in un diagramma facilitasse la comprensione di quelle relazioni (Davies, 2011). La metodologia delle mappe argomentative, però, è stata pensata, costruita e adoperata nell'ottica di tipologie testuali statiche, come il testo argomentativo di cui sopra, mentre la nostra discussione si sta spostando verso contesti decisamente più dinamici.

Il testo argomentativo: tra analogico e multimodale

L'affermarsi di una realtà del web ha ormai cambiato l'orizzonte entro cui si acquisiscono informazioni e competenze. Siamo, infatti, immersi in un'epoca multimodale in cui è necessario andare oltre il concetto di scrittura tradizionale e riconoscere la significativa interazione di più sistemi, che si combinano per un unico intento comunicativo (Kress, 2010). I testi tradizionali scritti e stampati ormai non possono più essere considerati principali portatori di significato ed è necessario riesaminare i presupposti stessi del rapporto discente-testo-comprensione (Da Lio, 2020).

I ricercatori della multimodalità, come Gunther Kress, hanno esplorato diverse prospettive relative all'insegnamento e all'apprendimento di questo approccio, proprio in risposta alla sempre più emergente interconnessione e dinamicità delle informazioni (Da Lio, 2020). L'introduzione alla multimodalità, infatti, mette in discussione nozioni di linguaggio finora date per assodate, come il fatto che lo scritto sia centrale e in grado di esprimere tutti i significati, e propone l'idea di un ri-orientamento profondo, all'insegna di differenti modi che «offrono potenziali differenti per significare» (Kress, 2010, p. 93).

Man mano che la molteplicità dei modi diventa disponibile grazie al proliferare dei media comunicativi, l'idea progettuale cambia radicalmente,

poiché si modificano le caratteristiche delle informazioni, dell'accesso ad esse e del sapere da esse prodotte (Kress, 2010).

In tali circostanze, il contributo delle tecnologie digitali nella produzione dei testi ha messo in atto un processo totalmente differente da quello riguardante la lettura e la comprensione di documenti stampati: mentre questi ultimi sono generalmente completi e finiti e la loro comprensione riguarda solo le abilità di individuazione del messaggio racchiuso nel testo, comprendere un testo online, invece, richiede sia competenze tradizionalmente tecniche, sia quelle abilità per rintracciare e ricostruire il significato racchiuso nei links interni ed esterni o negli aspetti multimodali del testo stesso (come immagini, video, tracce audio, grafici, ecc.) (Gouseti et al., 2021, pp. 15-16).

Appare ovvio che una tipologia testuale di questo tipo a volte possa mettere a dura prova la lettura e la fruizione delle informazioni in essa contenute (Howell, 2017), soprattutto se bisogna destreggiarsi tra informazioni dinamiche e ipertestuali.

Digital Literacy in the post-digital society

Inizialmente, il termine “alfabetizzazione”, in inglese *literacy*, si riferiva alla sola capacità di leggere e scrivere, che durante il XIX e XX viene considerata un impegno fondamentale per i sistemi educativi, ovvero per la convivenza in società democratiche (UNESCO, 2017). La successiva nascita di tecnologie per mediare processi informativi e comunicativi attorno alla fine del XX secolo, ha aperto un dibattito relativo alla *computer literacy*, con cui si connotava la rilevanza professionale e l'acquisizione di abilità specifiche intrinseche all'utilizzo delle nuove tecnologie, come il computer (Buckingham 2006, 2015). Il rapido mutamento del digitale, con particolare riguardo allo sviluppo di Internet, ha poi aperto il nuovo capitolo dell'*information literacy*, in cui l'alfabetizzazione si andava componendo di un insieme minimo di abilità che consentissero di operare efficacemente con strumenti e software per risolvere problemi e prendere decisioni (Buckingham 2006, 2015). Con la spinta, poi, del nuovo millennio sulla digitalizzazione delle informazioni, la *literacy* digitale è diventata qualcosa di più di un semplice utilizzo funzionale del computer (Buckingham, 2015), consolidandosi nel concetto di *media literacy*, con cui ci si riferiva al bagaglio cognitivo, in grado di rendere le persone capaci di comprendere, interpretare e analizzare più profondamente i media (Calvani et al., 2009).

In seguito poi, il continuo e repentino cambiamento del panorama mediatico, con le sue forme di comunicazione mediale sempre più labili e complesse, ha aperto la strada alla considerazione di ampliare la *media li-*

teracy con il concetto di *digital literacy* (Carmi et al., 2020; Knaus, 2020). Con questa nuova declinazione della *literacy*, infatti, si è posta l'enfasi non tanto su come le persone rispondessero agli stimoli dei media e della tecnologia ad essi associata, ma sulla loro abilità di valutare criticamente ciò che li circonda e sviluppare nuove capacità e competenze, che arrivino a coprire anche la sfera della cittadinanza responsabile (Davies et al., 2011; Balaban-Sali, 2012).

Un uso consapevole degli strumenti digitali consentirebbe di prevenire i rischi del mondo culturale, favorendo l'orientamento tra le fonti di informazione a disposizione, evitando di imbattersi e diffondere le cosiddette *fake news*, principalmente veicolate dai social network (Buonauro & Domenici, 2020). Un esempio recente può essere rintracciato nella vasta disinformazione legata alla pandemia di Covid-19, in cui le persone hanno iniziato a credere alle cose più disparate, perché disinformati o mal-informati (Carmi et al., 2020).

In questa luce, oggi l'educazione ai media dovrebbe cercare di fornire nuovi approcci all'apprendimento con e sui media: in questo modo è possibile dotare le persone di una maggiore capacità di criticare e riflettere sui media, sulla tecnologia digitale e sui dati che li sottendono (Decuyper et al., 2021; Knaus, 2022). Alla discussione sulla *digital literacy*, centrale nel contesto dei paesi anglosassoni, si sta affiancando un dibattito internazionale, ed in particolare europeo, relativo alle competenze di utilizzo del digitale, dal 2006 definite una combinazione di abilità, attitudini e competenze chiave nell'ottica del *Lifelong Learning* (Vuorikari et al., 2022). Nel 2013, con il primo *Digital Competence Framework for Citizens*, anche conosciuto con l'acronimo *DigComp 1.0*, il quadro europeo per le competenze digitali dei cittadini, sono state definite le 21 competenze che sarebbero andate a delineare il *framework* delle *digital competence* (Vuorikari et al., 2022). L'ultimo aggiornamento, poi, quello del *DigComp 2.2* del 2022, si è focalizzato sul presentare più di 250 nuovi esempi che, non solo definivano lo scheletro entro cui disporre i dettagli di questa discussione, ma illustravano anche spunti emergenti a supporto dei cittadini nell'utilizzo di tecnologie digitali in modo critico e sicuro: per ciascuna competenza, circa 10-15 esempi di conoscenze, abilità e attitudini, a supporto di chi opera, in particolare, nell'ambito dell'istruzione e della formazione al fine di pianificare percorsi didattici volti ad affrontare temi rilevanti nella società moderna, come competenze digitali, disinformazione nei social media o l'interazione con le IA (Vuorikari et al., 2022; Troia, 2022).

Questi sviluppi hanno decisamente modificato il panorama internazionale dell'istruzione e della formazione in relazione alla competenza digitale (Calvani et al., 2009), dando voce alla necessità di arricchire l'insegnamento con un orientamento diverso all'informazione, una diversa

politica della conoscenza e una diversa modalità di apprendimento (Buckingham, 2015). Indubbiamente la recente crisi sanitaria di COVID-19 ha stabilito una massiccia pressione sul sistema educativo, il quale ha dovuto mettere in atto una didattica emergenziale prettamente basata sul tecnologico, ma dopo questo periodo è solo emerso il grande bisogno di sviluppare un vero atteggiamento digitale critico, con cui comprendere a pieno le implicazioni positive e negative della tecnologia stessa (Raffaghelli, 2022).

Tutto ciò si rivela sempre meno semplice in seguito al continuo cambiamento della società, che, con la transizione da Internet 1.0, prima fase dell'uso dei *mass media*, a Internet 2.0, fase dei *social network* e della cultura partecipativa sulla rete, e poi ancora a Internet 3.0, fase del web potenziato e dinamicizzato, ha modificato il suo paradigma radicalmente (Frau-Meigs, 2019). È emersa una visione del mondo completamente “dataficata”, in cui il progressivo avvento delle reti sociali e dei servizi web hanno generato masse di *inputs* digitalizzati che possono essere esplorati, estratti e convertiti in informazioni circa comportamenti quotidiani e/o caratteristiche socio-demografiche (Raffaghelli, 2017). È questa la base del concetto *Big Data*, dal quale si stanno sviluppando alcune delle problematiche più attuali quali la gestione di moli di dati, l'appropriazione di queste da parte di grandi compagnie private e soprattutto il problema della loro abbondanza e della competenza per navigarci dentro (Raffaghelli, 2017, 2018).

Si va dunque a modificare l'intero assetto dell'alfabetizzazione, in cui quella digitale va integrandosi con la cosiddetta *data literacy*, ovvero la capacità di cercare, valutare e gestire informazioni e contenuti digitali nella contemporanea società dei dati (Carmi et al., 2020; Raffaghelli, 2018). L'attuale generazione di giovani studenti è “abituata” a fornire dati personali in cambio dell'accesso ai servizi e ai prodotti, ma questo essere “abituati” non equivale ad una informata comprensione dei problemi relativi ai dati e alle informazioni in rete (Pangrazio, Selwyn, 2019). Questo dovrebbe spronare un dibattito pedagogico che verta sull'idea di consolidare modelli di competenze, strumenti e metodologie per l'alfabetizzazione digitale e ai dati (Raffaghelli, 2017).

Conclusione

L'obiettivo di questa revisione narrativa della letteratura, di certo ancora aperta a successivi approfondimenti, è stato quello di provare a tratteggiare i segni visibili dei cambiamenti del panorama attuale, permettendo di far emergere quattro macro nodi di ragionamento. Tali nodi concettuali hanno reso l'apertura euristica della ricerca, verso percorsi di studio sperimentale

e sul campo, relativamente agli strumenti per lo sviluppo di capacità argomentative nella società postdigitale. L'attuale stato di concettualizzazione, come evidenziato dalla letteratura, va ovviamente accompagnata da un'operazionalizzazione che dovrà sondare diversi scenari e ipotizzare l'impiego di strumenti digitali e analogici.

Come punto di partenza, quello che è emerso è che, nonostante il panorama in continuo cambiamento, il movimento verso lo sviluppo di *skills* per affrontare attivamente una conversazione, sia essa dal vero o digitale, e di competenze per leggere criticamente le informazioni, con conseguente creazione di un pensiero proprio, sta vivendo un notevole slancio nell'ultimo decennio. Tuttavia resta un problema ancora molto trascurato, soprattutto in termini di tecniche e strumenti che possano facilitare l'acquisizione di questo set di imprescindibili componenti della partecipazione attiva alla vita della società.

Sebbene ancora lontani dal ritenerlo completo, la ricerca si sta muovendo in questo repertorio di rappresentazioni per individuare strumenti efficaci e utili per diventare soggetti attivi e costruttivamente critici.

Riferimenti bibliografici

- Alotto, P. (2019). Mappe per argomentare. *pialotto.wordpress.com*. <https://medium.com/la-scuola-che-non-c%C3%A8/3-diagrammare-il-pensiero-68719-1b38374>
- Alotto, P. (2021). *Sinapsi. Storia della filosofia: Protagonisti, percorsi e connessioni. Laboratorio di argomentazione: Guida al critical thinking e all'argument thinking*. La Scuola.
- Balaban-Sali, J. (2012). New Media Literacies of Communication Students. *Contemporary Educational Technology*, 3(4). <https://doi.org/10.30935/cedtech/6083>
- Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication - WRIT COMMUN*, 25, 166–195. <https://doi.org/10.1177/0741088307313177>
- Buckingham, D. (2006). *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Trento: Erickson.
- Buckingham, D. (2015a). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 21–34. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2006-04-03>
- Buckingham, D. (2015b). Do We Really Need Media Education 2.0? Teaching Media in the Age of Participatory Culture. *New Media and Learning in the 21st Century. A Socio-Cultural Perspective*. https://doi.org/10.1007/978-981-287-326-2_2
- Buonauro, A., & Domenici, V. (2020). Scuola, alfabetizzazione digitale e cittadinanza attiva. Verso un'educazione alla democrazia e all'incontro con l'altro.

- Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 5. <https://doi.org/10.1285/i26108968n5p55>
- Canale, D., Frigerio, A., Giovanni, T., & Roberto, C. (2021). *Critical thinking. Un'introduzione*. Egea.
- Canù, P., & Testa, I. (2006). *Teorie dell'argomentazione: Un'introduzione alle logiche del dialogo*. Pearson Italia S.p.a.
- Carmi, E., Yates, S. J., Lockley, E., & Pawluczuk, A. (2020). Data citizenship: Rethinking data literacy in the age of disinformation, misinformation, and malinformation. *Internet Policy Review*, 9(2). Accesso online <https://policyreview.info/articles/analysis/data-citizenship-rethinking-data-literacy-age-disinformation-misinformation-and>
- Colombo, A. (2018). Il testo argomentativo: Presupposti pedagogici e modelli di analisi. In A. Colombo, I pro e i contro, *Quaderni del Giscel*, 11.
- Consiglio di Stato. (2004). *Piano di formazione per la Scuola Media del 2004*. <https://storiascuola.supsi.ch/2014/04/09/piano-di-formazione-per-la-scuola-media-del-2004/>
- Cortiana, P. (2017). Multimodalità e scrittura tradizionale a confronto: Un intervento nella scuola secondaria. *Italian Journal of Educational Technology*, 25(3). <https://doi.org/10.17471/2499-4324/915>
- Cortiana, P., Boscolo, P., & Cisotto, L. (2015). La multimodalità nella composizione di un saggio breve: Un intervento nella scuola secondaria di 2° grado. *NeaScience - Giornale italiano di neuroscienze, psicologia e riabilitazione*, 10, 45–49.
- Da Lio, E. (2020). Digital and Multimodal Literacies in Foreign Language Learning: Theories and application. *Studia universitatis hereditatis znanstvena revija za raziskave in teorijo kulturne dedišine*, 8, 65–79. [https://doi.org/10.2-6493/2350-5443.8\(2\)65-79](https://doi.org/10.2-6493/2350-5443.8(2)65-79)
- D'Acunto, G. (2016). La sovranità delle voci – Il testo come trama dialogica del senso in Bachtin. *Consecutio Temporum*, 10.
- Danielsson, K., & Selander, S. (2021). Working with Multimodal Texts in Education. In *Multimodal Texts in Disciplinary Education* (pagg. 25–43). https://doi.org/10.1007/978-3-030-63960-0_4
- Davies, A., Fidler, D., & Gorbis, M. (2011). Future work skills 2020. *VOCEDplus, the international tertiary education and research database*. <https://www.voced.edu.au/content/ngv:49812>
- Davies, M. (2011). Concept mapping, mind mapping and argument mapping: What are the differences and do they matter? *Higher Education*, 62(3), 279–301. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9387-6>
- Decuyper, M., Grimaldi, E., & Landri, P. (2021). Introduction: Critical studies of digital education platforms. *Critical Studies in Education*, 62(1). <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1866050>
- Dwyer, C. P., Hogan, M. J., & Stewart, I. (2013). An examination of the effects of argument mapping on students' memory and comprehension performance. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 11–24. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.12.002>
- Frau-Meigs, D. (2019). Information Disorders: Risks and Opportunities for Di-

- gital Media and Information Literacy? *Medijske Studije*, 10(19), 10–28. <https://doi.org/10.20901/ms.10.19.1>
- Gouseti, A., Brunì, I., Ilomäki, L., Lakkala, M., Mundy, D., Raffaghelli, J. E., Ranneri, M., Roffi, A., Romero, M., & Romeu, T. (2021). *Critical Digital Literacies framework for educators—DETECT project report 1*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5070329>
- Hobbs, R., Kanižaj, I., & Pereira, L. (2019). Digital Literacy and Propaganda. *MEDIJSKE STUDIJE- Media Studies*, 10(19), 1-7.
- Howell, E. (2017). Expanding Argument Instruction: Incorporating Multimodality and Digital Tools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(5), 533–542.
- Knaus, T. (2020). Technology Criticism and Data Literacy: The Case for an Augmented Understanding of Media Literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 12(3), 6-16.
- Knaus, T. (2022). Making in Media Education: An Activity-Oriented Approach to Digital Literacy. *Journal of Media Literacy Education Pre-Prints*.
- Kress, G. (2010). *Multimodalità. Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea*. (Progedit).
- Lo Feudo, G. (2018). Serialità narrativa televisiva: Linguaggi e testualità. *Filosofi(e)Semiotiche*, 5(2), 6.
- Moretti, G. (2010). L. Lumbelli, «La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo». 8.
- Pangrazio, L., & Selwyn, N. (2019). ‘Personal data literacies’: A critical literacies approach to enhancing understandings of personal digital data. *New Media & Society*, 21(2), 419–437. <https://doi.org/10.1177/1461444818799523>
- Raffaghelli, J. E. (2017). Alfabetizzare ai dati nella società dei big e open data: Una sfida formativa. *Formazione & insegnamento*, 15(3).
- Raffaghelli, J. E. (2018). *Oltre il «far di conto» nell'era digitale: La frontiera della data literacy - PREPRINT* (pp. 99-133). <https://doi.org/10.4399/9788-8548940444>
- Raffaghelli, J. E. (2022). Generate critical digital attitudes in students. In Sangrà, A. *Improving online teaching: Practical guide for quality online education. Editorial UOC*.
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H., & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: Exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity*, 52(4), 1893–1907. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>
- Scolari, C. A. (2019). Dalla alfabetizzazione mediatica all'alfabetizzazione transmediale. *DigitCult. Scientific Journal on Digital Cultures*. <https://doi.org/10.4399/97888255263184>
- Selwyn, N., Hillman, T., Bergviken Rensfeldt, A., & Perrotta, C. (2021). Digital Technologies and the Automation of Education—Key Questions and Concerns. *Postdigital Science and Education*. <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00263-3>
- Simari, G. R., & Rahwan, I. (2009). Argumentation in Artificial Intelligence. In *Argumentation in Artificial Intelligence*. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-98197-0>

- Toulmin, S. E. (2003). *The Uses of Argument*, Updated Edition. Cambridge University Press.
- Troia, S. (2022). *DigComp 2.2: Cosa cambia nel nuovo quadro delle competenze digitali per i cittadini*. Network Digital 360. <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/competenze-digitali/digcomp-2-2-cosa-cambia-nel-nuovo-quadro-delle-competenze-digitali-per-i-cittadini/>
- UNESCO. (2017). Five decades of literacy work. WWW.UNESCO.ORG. <https://en.unesco.org/themes/literacy-all/five-decades>
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. JRC Publications Repository. <https://doi.org/10.2760/115376>
- Wambsganss, T., Niklaus, C., Cetto, M., Söllner, M., Handschuh, S., & Leimeister, J. M. (2020). AL: An Adaptive Learning Support System for Argumentation Skills. In *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-14). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376732>
- Wohlin, C. (2014). *Guidelines for snowballing in systematic literature studies and a replication in software engineering*. Proceedings of the 18th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering, 1–10. <https://doi.org/10.1145/2601248.2601268>

Vissuti di futuri maestri in tempo pandemico, fra realtà e aspettative*

Lived experiences of Future Teachers in the Pandemic Time, between Reality and Expectations

Maria Vinciguerra – *Università degli Studi di Palermo*

Simona Pizzimenti – *Università degli Studi di Palermo*

Jessica Pasca – *Università degli Studi di Palermo*

Abstract

Il presente contributo intende mostrare alcuni risultati di una ricerca-intervento rivolta agli insegnanti in formazione. In linea con le più recenti ricerche sulla condizione giovanile, si è inteso indagare i vissuti degli studenti in tempo pandemico, per coglierne bisogni educativi ed aspettative professionali. La ricerca, di stampo fenomenologico, è stata progettata e condotta a distanza in occasione del percorso laboratoriale previsto per il Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria di Palermo e di Agrigento, durante l'anno accademico 2021/2022 per la cattedra di Pedagogia Generale e ha visto coinvolti 224 fra studenti e studentesse. L'intento è stato quello di lasciarne emergere il sentire emotivo e il modo in cui questo pare influenzare la loro progettualità professionale. Un tema focale per la formazione dei futuri maestri e delle future maestre, su cui la ricerca pedagogica è chiamata a riflettere.

This paper aims to show some results of an action-research addressed to teachers in education. In line with the most recent research on the condition of young people, the aim was to investigate the experiences of students in pandemic times, in order to grasp their educational needs and professional expectations. The research, with a phenomenological approach, was designed and conducted

* Il presente scritto è frutto di un lavoro comune delle autrici, tuttavia il paragrafo 1 è stato scritto da Maria Vinciguerra, il paragrafo 2 da Simona Pizzimenti e il paragrafo 3 da Jessica Pasca.

- in the form of distance learning - during the laboratory pathway planned for the Palermo and Agrigento Courses in Primary Education, during the 2021/2022 academic year, for the General Pedagogy, and involved 224 male and female students. The aim was to bring out their emotional feelings and the way this seems to influence their professional projects. A focal theme for the formation of future teachers, on which pedagogical research is called upon to reflect.

Parole chiave: Giovani, Pandemia, Formazione Insegnanti, *Soft Skills*

Keywords: Youth, Pandemic, Teacher Education, *Soft Skills*

1. Un percorso di laboratorio come esperienza di formazione e ricerca

Il presente contributo riporta una parte dell'analisi delle attività formative svolte nell'anno accademico 2021/22 durante il percorso laboratoriale previsto dall'insegnamento di Pedagogia Generale e Sociale nel Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo e della sua sede di Agrigento. Si è trattato, nello specifico, di realizzare attività formative e di ricerca insieme agli studenti e alle studentesse che frequentano il corso di studio. In particolare, le attività proposte, progettate e condotte a distanza, hanno coinvolto 213 studentesse e 11 studenti di entrambe le sedi universitarie.

L'idea di questo lavoro nasce dall'analisi di alcune emergenze educative che coinvolgono i giovani del nostro tempo, e che sembrano venire alla luce in modo più evidente attraverso l'esperienza della pandemia e dei profondi cambiamenti che ha comportato (Istituto Giuseppe Toniolo, 2020). In particolare, gli studi sulla condizione giovanile in Italia descrivono le nuove generazioni come caratterizzate da un indebolimento dal punto di vista valoriale e da un'evidente difficoltà a prendere in mano la propria vita e a perseguire scelte irreversibili (*Rapporto giovani 2021*). Si tratta di una generazione di giovani che permane a lungo nella famiglia d'origine, la quale accentua il suo ruolo protettivo nei confronti dei figli in risposta a cambiamenti socio-economici che comportano una transizione all'età adulta più lunga e incerta (Istat, 2022). Questa difficoltà di

svincolo e di conquista di una propria autonomia si è poi ulteriormente aggravata a causa della pandemia, che ha comportato un aumento degli stati d'ansia, di sentimenti negativi e soprattutto di sfiducia nei confronti del futuro.

Nello specifico, tenendo presente anche l'attenzione che oggi viene data, nella formazione dei giovani, alla promozione dello sviluppo di *Soft Skills* (La Marca, 2019), abbiamo progettato delle attività didattiche che consentissero, da un lato, una riflessione degli studenti e delle studentesse sui loro vissuti, dall'altro lato, la possibilità di cimentarsi in un lavoro di indagine che consentisse loro di sperimentare, nelle ore di laboratorio, il metodo di indagine fenomenologico che durante il corso era stato sviluppato a livello teorico. In altre parole, in un primo momento, è stata stimolata la riflessione degli studenti e delle studentesse su tematiche educative emergenti che li riguardano in quanto giovani, in un secondo momento, è stato proposto di analizzare il materiale narrativo prodotto attraverso un metodo che gli studenti e le studentesse avevano studiato durante il corso.

Per stimolare la riflessione degli studenti e delle studentesse è stato somministrato un questionario in forma anonime attraverso un *Google Form*. Finalità di questa prima parte del percorso formativo era la promozione di una maggiore consapevolezza dei partecipanti rispetto alle loro percezioni e ai loro vissuti durante la pandemia.

Il questionario utilizzato conteneva diverse domande a risposta aperta, in modo da lasciare emergere fenomeni e vissuti. Le domande proposte sono state le seguenti:

1. I tre valori più importanti nella mia vita sono in ordine... Scrivi i tre (o più) valori su cui basi e vivi la tua vita e disponili in ordine di importanza (dove 1 è il più importante).
2. In tempo di pandemia (dal 2020 ad oggi) ho fatto affidamento soprattutto su...
3. Una parola che mi viene in mente pensando al mio passato è...
4. Una parola che mi viene in mente pensando al mio presente è...
5. Una parola che mi viene in mente pensando al mio futuro è...
6. In questo momento della mia vita mi sento soprattutto...
7. In questo momento della mia vita ho bisogno di...
8. Racconto un mio vissuto... Ti chiediamo di raccontarci un'esperienza che ti ha segnato/cambiato tra quelle vissute durante la pandemia (dal 2020 ad oggi). Prendi tutto lo spazio che vuoi.
9. Racconto un mio progetto... Ti chiediamo di raccontarci un tuo progetto per la tua vita futura. Prendi tutto lo spazio che vuoi.

10. Secondo me, l'educazione è...

11. Io penso che come educatore/educatrice, dovrò soprattutto...

Nel presente contributo verranno riportate alcune riflessioni sul lavoro svolto solo su due di queste domande.

I quattro incontri della durata di quattro ore, sono stati realizzati e condotti dai tutor del laboratorio (F. Alba, J. Pasca, S. Pizzimenti) e coordinati dalle docenti responsabili dell'insegnamento (G. D'Addelfio, M. Vinciguerra). Durante i primi tre incontri, gli studenti e le studentesse sono stati suddivisi in sottogruppi e, dopo aver distribuito il materiale raccolto in forma anonima, sono stati invitati a leggere ed analizzare le risposte che loro stessi avevano fornito. Nel corso dell'ultimo incontro, gli studenti e le studentesse hanno condiviso in plenaria l'esito del loro lavoro di analisi.

Come già accennato, le risposte al questionario sono state analizzate applicando un metodo fenomenologico, oggetto di studio e approfondimento durante le lezioni. Nello specifico, la prospettiva fenomenologica si muove a partire da una messa in discussione di certezze immediate e non riflesse. Seguendo la lezione di Husserl, è necessario mettere temporaneamente tra parentesi il sapere acquisito, per *affinare e riorientare lo sguardo* e lasciare emergere con maggiore evidenza oltre agli elementi di criticità, aspetti inediti del fenomeno oggetto di studio, nuovi profili, che ci permettono di intercettare con uno *sguardo* più acuto, potremmo dire *nuovo*, l'*essenza* e il senso del fenomeno indagato: "qualità che ad esso competono necessariamente, e senza le quali non potrebbe essere" (Stein, 1998, p. 38). All'interno di questa prospettiva, l'analisi del materiale raccolto consiste nel rendere chiari ed evidenti i temi essenziali che emergono durante la narrazione delle esperienze da parte dei soggetti. La persona, con la sua esperienza, è il principale protagonista della ricerca; il racconto in prima persona ci aiuta a cogliere i vissuti in modo quanto più possibile *fedele al fenomeno*. Pertanto, l'analisi qualitativa, realizzata con metodologia fenomenologica, fa riferimento ai dei "dati" che sono da intendersi non in senso empiriologico, quantitativamente misurabile, ma come *donazioni di senso* (Marion, 2001), da accogliere, descrivere e analizzare. I risultati cui si può giungere sono quindi da intendersi come prospettive di significato, come tali sempre in evoluzione e passibili di ampliamenti e ristrutturazioni, non certo come guadagni immodificabili. Secondo questa prospettiva, ogni disegno di ricerca è un «disegno emergente» che permette «l'emergenza» del fenomeno e i partecipanti diventano co-ricercatori (Mortari, 2007).

Nel nostro caso, si tratta dunque di una ricerca che non solo ha per tema l'educazione, ma diventa un'esperienza formativa e di ricerca per i

partecipanti. In particolare, mettendo in pratica le istanze dell'analisi fenomenologica, è stata eseguita una prima lettura a cui è seguita una seconda ri-lettura di tutto il materiale raccolto, allo scopo di rilevare le strutture di significato più evidenti nelle risposte di studenti e studentesse al questionario. Si è trattato di svolgere un approfondimento dei vissuti, considerati come vissuti *intenzionali*, cioè portatori di istanze di senso. La lettura dei "dati" (secondo il significato precisato sopra) ha consentito di raccogliere le direzioni di senso percepite rispetto al tempo della pandemia, ma anche in riferimento ad un tempo futuro ancora da immaginare.

2. *Narrarsi in tempo pandemico*

Tra le convinzioni che dalla fenomenologia ci pare qui opportuno ereditare e riprendere, vi è quella secondo cui, per imparare la fenomenologia occorra essenzialmente praticarla (Bellingreri, 2017; De Monticelli, 2010). In quanto metodo applicabile e applicato alle ricerche empiriche, essa infatti perfettamente si presta non soltanto alla raccolta e all'analisi dei dati che dai fenomeni emergono, ma anche e soprattutto all'apprendimento di un vero e proprio *atteggiamento* rispetto alla realtà: imparare a fare fenomenologia vuol dire innanzitutto adottare una *postura* rispettosa dei fenomeni presi in esame, più ricettiva e accogliente, capace di ascoltare e di cogliere quanto si offre, si dice, si dà alla possibilità di conoscenza del ricercatore. Come già anticipato, tra le finalità che il percorso laboratoriale oggetto del presente contributo ha inteso perseguire quindi, senz'altro si distingue quella di rendere l'applicazione del metodo di ricerca un'occasione di apprendimento, una preziosa esperienza formativa.

Non potendo qui esporre nella sua interezza la struttura e i contenuti del percorso, le scriventi scelgono di presentare al lettore il lavoro svolto a partire da due dei quesiti del questionario proposto, operando la scelta secondo criteri di incidenza e significatività, non solo dei risultati ma soprattutto dei *percorsi*: il primo quesito riguarda il vissuto di studenti e studentesse durante il tempo pandemico, il secondo la loro progettualità futura. La scelta di indagare tali dimensioni è da rintracciare preliminarmente in ragioni di carattere pedagogico. Sebbene non possiamo soffermarci a considerare la totalità delle fragilità personali, educative e professionali che hanno connotato il periodo della pandemia, possiamo certamente affermare che esse siano state oggetto di esperienza comune e condivisa, e che sia emersa, da innumerevoli ricerche condotte in ambito psico-pedagogico (Vicari, Di Vara, 2021; D'Addelfio, 2021; Istituto Giuseppe Toniolo, 2020), una inedita *povertà educativa*, declinabile *in primis* come povertà relazionale.

Il testo del primo quesito citava: «Racconto un mio vissuto. Ti chiediamo di raccontarci una esperienza che ti ha segnato/cambiato fra quelle vissute in tempo pandemico (dal 2020 ad oggi)». Avendo condiviso la consegna nel macro-gruppo, ai futuri maestri è stato affidato il compito di leggere insieme, in condivisione schermo e ad alta voce, i vissuti raccolti e analizzarli seguendo tre categorie da noi proposte: cambiamento nel modo di vedere e percepire *se stessi*, cambiamento nel modo di vedere e percepire *l'altro*, cambiamento nel modo di vedere e percepire *le relazioni*; dovendo quindi cogliere se ci fosse stato un cambiamento e quale fosse la direzione di tale cambiamento.

Una prima notazione che ci pare pedagogicamente interessante evidenziare, riguarda la disponibilità alla condivisione e la profondità raggiunta da molti dei vissuti narrati: tanto gli studenti, quanto i tutor si sono *ritrovati a sorprendersi* dinanzi al materiale raccolto. L'oggettivazione che ogni scrittura comporta, ha lasciato emergere, anzi di più, ha reso evidente il bisogno educativo di esprimersi in un tempo di novità e discontinuità quale quello pandemico. Più in profondità, si potrebbe ipotizzare che proprio l'anonimato e la modalità di *Distance Learning* – con tutte le sue note avversità – abbiano generato una favorevole tendenza all'esternazione dei vissuti, facendo appello ad esperienze che altrimenti sarebbero presumibilmente rimaste inesprese. Tale considerazione ci porta dinanzi ad un'altra evidenza, vale a dire il potere comunicativo e riflessivo delle parole: scrive l'autore Romano Guardini (20182, p. 161) «dell'uomo si può parlare in maniera autentica solo nella forma della *narrazione*».

Esito della riflessione comune, la realizzazione di una mappa di idee – o per dirla con il lessico fenomenologico, di *nuclei tematici emergenti* – che fungesse da base di lavoro per l'ora conclusiva di riflessione condivisa, condotta all'interno del macro-gruppo. Ciascuna narrazione ha portato a parola un vissuto di particolare intensità per lo scrivente, ma i nuclei emergenti dal gruppo riconosciuti di particolare rilievo pedagogico sono stati i seguenti: *disordini alimentari, disturbi d'ansia, difficoltà di socializzazione, perdita di legami significativi, scoperta della fede o dell'arte come strumenti di resilienza, scoperta o ri-scoperta di sé*. Dalla ricchezza dei vissuti narrati dai futuri maestri, una feconda discussione sui cambiamenti *multidirezionali* che l'evento pandemico ha provocato nella persona: corpi, menti, emozioni, relazioni. Tanto la fase di analisi fenomenologica dei vissuti, quanto il confronto all'interno dei micro e del macro-gruppo si sono rivelati occasione per scambiare e cambiare prospettiva, per scoprire comuni o inediti strumenti di resilienza adottati per fronteggiare la complessità dell'evento pandemico, e in qualche caso persino momenti di sostegno e supporto fra pari.

Già l'analisi della presente domanda celava in sé un implicito pedago-

gico: la lettura dei vissuti raccolti, avrebbe significato e in diversi casi ha di fatti significato, leggere i vissuti dei colleghi presenti nel micro-gruppo ma contestualmente poter incontrare e leggere il proprio. Nonostante l'anonimato sia stato garantito in ogni fase del percorso laboratoriale, non pochi studenti hanno liberamente scelto di riconoscere ad alta voce il proprio vissuto – il che equivale al *dire Io* della prospettiva fenomenologica – dimostrando una disponibilità di partecipazione alle attività proposte ma soprattutto garantendo una ulteriore profondità alla condivisione e all'interpretazione del vissuto.

Presupponendo un maggior spazio di scrittura, quindi favorendo una maggiore possibilità di espressione, l'analisi dei vissuti ha lasciato emergere tutti quei benefici che la *narrazione di sé* apporta alla persona scrivente, ma anche a tutti coloro che hanno la possibilità di esserne lettori. Come sempre accade nell'incontro della relazione educativa, l'incontro laboratoriale centrato sui vissuti ha favorito un apprendimento bidirezionale, consentendo a noi conduttori di cogliere i bisogni educativi (emotivi e relazionali in particolare) degli studenti, ricordando quanto Françoise Dolto (2006), così come la tradizione fenomenologica tutta, dice sulla necessità che gli educandi transitino dalla condizione di *parlati* alla condizione di *parlanti*, cioè divengano capaci di vivere ed esprimersi in *prima persona*.

Dalla totalità del percorso laboratoriale ci è parso infine possibile intercettare almeno tre livelli di riflessione, posti a differenti crescenti livelli di profondità. Quanto abbiamo individuato come riflessione *individuale introspettiva*, coincidente con la fase di scrittura iniziale, una prima riflessione *critica condivisa*, nella fase di lettura e confronto nel piccolo gruppo, ed infine una riflessione *individuale rielaborata*, nella fase di ri-scrittura, quando cioè al termine del percorso è stato chiesto agli studenti di tornare a riflettere sulla totalità del percorso intrapreso.

3. *Progettarsi in tempo pandemico*

Il percorso laboratoriale si è arricchito, oltre che delle riflessioni riguardo il tempo presente, anche di altre relative alla dimensione temporale del futuro. Un tempo, quest'ultimo, percepito spesso con complessità e con stati emotivi non sempre positivi. La letteratura restituisce infatti l'immagine di una generazione la cui competenza progettuale sembra essere seriamente a rischio, a causa dell'incapacità di trovare una risposta a domande di carattere esistenziale (Istituto Giuseppe Toniolo, 2021; Bellingeri, 2019).

In particolare, gli studi recenti condotti durante la pandemia – il cui

fine è di monitorare la condizione dei giovani italiani durante un momento storico particolarmente drammatico – dimostrano una sfiducia nel progettare il futuro. Quest’ultimo, in quanto tempo contrassegnato dall’imprevedibilità, genera paure, tensioni e ansie, che mettono in serio pericolo la tensione progettuale. A ben vedere, sono soprattutto i giovani di età compresa tra i venticinque e i trent’anni ad avere modificato, procrastinato e talvolta persino annullato i propri progetti di vita, dimostrando una certa sfiducia per un tempo che, in quanto ignoto, difficilmente viene vissuto con ottimismo (*Ibidem*).

In accordo con quanto sostenuto da tali ricerche, l’attività laboratoriale è stata condotta secondo l’ipotesi di un tempo pandemico che ha radicalmente trasformato la visione di sé, dell’altro e del tempo nelle sue diverse declinazioni: passato, presente e futuro. Pertanto, al fine di individuare in che modo soprattutto la progettualità abbia subito un drastico cambio di rotta a causa dell’incertezza e delle paure dovute alla pandemia, è stato chiesto ai membri divisi in micro-gruppi di leggere, a turno ed alta voce, ciascuno una o più risposte relative al secondo quesito: “Racconto un mio vissuto... Ti chiediamo di raccontarci un tuo progetto per la vita futura”. La consegna prevedeva inoltre che gli studenti e le studentesse individuassero se quanto emerso fosse rappresentativo di una “progettualità attiva” (intesa come la tensione a costruire e a definire se stessi e la propria vita) o una “progettualità passiva” (la tensione a costruire e definire se stessi e la propria vita debole o del tutto mancante) e di individuare se il progetto di vita futura riguardasse un ambito in particolare (la famiglia, lo studio, il lavoro), il modo di vedere se stessi (ovvero il desiderio di trasformare e/o migliorare alcuni aspetti della propria personalità), l’altro (ossia l’intenzione di agire per il benessere altrui) e le relazioni in generale (la volontà di incrementare il numero di amicizie e di consolidare quelle già esistenti). Analogamente alla domanda sul vissuto, dal confronto e dalla discussione ciascun micro-gruppo ha prodotto delle mappe concettuali, le quali sono state poi esposte durante l’incontro conclusivo realizzatosi in plenaria.

A ben vedere, ciò che è emerso possiede una forte connotazione pedagogica, in quanto testimonianza di una generazione che, malgrado le difficoltà, manifesta una progettualità “attiva”, espressione della volontà di cambiare se stessi (alcuni studenti hanno per esempio scritto di voler incrementare il livello di autostima) e la volontà di migliorare la qualità delle relazioni interpersonali (molti hanno manifestato il desiderio di voler riprendere i rapporti di amicizia persi a causa della pandemia, mentre altri hanno invece dichiarato l’intenzione di volerne creare di nuovi). Si è riscontrato, inoltre, come gran parte dei progetti di vita concernessero il lavoro; un numero alquanto cospicuo ha difatti raccontato di voler

conseguire la laurea anzitempo al fine di trovare un'occupazione stabile che li rendesse autonomi e che permettesse loro di crearsi una famiglia.

Giunti a questo punto della riflessione ci sembra particolarmente significativo evidenziare come, in occasione del dibattito finale, i futuri maestri abbiano dimostrato un certo stupore nel constatare che, nonostante il periodo pandemico abbia determinato uno stato profondo di incertezza, di paura e di insicurezza, i giovani in formazione rivolgono all'avvenire uno sguardo colmo di speranza e di ottimismo, considerandolo un tempo dove poter realizzare le proprie ambizioni: «desidero riuscire a sostenere tutte le materie del corso di laurea, laurearmi e trovare il lavoro che tanto desidero sin da piccola; realizzare tutti i miei desideri e riuscire a formare una famiglia nella quale regni soprattutto l'amore», è con queste parole che una studentessa ha rivelato la fiducia per un tempo futuro percepito come l'espressione dei progetti di vita professionali e personali.

Nel corso del dibattito si è supposto che l'atteggiamento di speranza per il futuro trovi una giustificazione nello stesso evento pandemico, il quale ha fatto scaturire l'esigenza di rifugiarsi in un futuro che, in quanto non ancora realizzatosi e quindi "luogo del possibile", sia espressione di un domani vissuto come il compimento delle proprie speranze e aspirazioni. Contrariamente a quanto si potrebbe immaginare, il futuro non sembra allora suscitare paure, bensì alimenta la speranza che i propri sogni si avverino.

La conferma ulteriore del valore formativo del laboratorio proviene dai *feedback* degli studenti coinvolti al termine del percorso laboratoriale, i quali sono stati raccolti attraverso la somministrazione di un questionario di autovalutazione:

«Finalmente – scrive una studentessa – sono riuscita a fuggire dalla fretta e dalla superficialità di ogni giorno, per pensare. Questo mi ha permesso di concentrarmi, di sentire le mie emozioni e di poterle esprimere. La domanda sui progetti per il futuro mi ha davvero commosso, perché è davvero difficile esprimere i propri sogni... mi sembrava che qualcuno fosse davvero interessato ai miei obiettivi»; «Leggere i progetti dei miei coetanei mi ha aiutato a capire che è importante avere i propri progetti e che non è troppo presto per costruirne uno»; «Il futuro è pieno di incertezze, dubbi e domande, ma i risultati della ricerca forniscono speranza, coraggio e prospettive: spero che questa positività possa essere il motore del cambiamento per la mia e la prossima generazione».

Ora, ci sembra chiaro che l'esperienza laboratoriale abbia rappresentato un vero e proprio momento di formazione, durante il quale, a scapito di una "cultura della fretta" tipica di una vita definita dal sociologo Bauman (2008) come "liquida" ci si è fermati a riflettere, avendo occasione di po-

tenziare alcune di quelle *soft skills* in grado di arricchire significativamente i più giovani e di contribuire alla formazione dei professionisti dell'educazione e dell'insegnamento.

In particolare, il primo incontro, a fianco alla competenza esistenziale ed educativa della riflessione, si è rivelato un momento prezioso per mettere in gioco ed esercitare competenze trasversali (La Marca, 2019; Zanniello, 2008), quali assertività (nelle sue componenti di equilibrio e autonomia), fiducia e rispecchiamento, e motivazione, soprattutto nelle sue componenti di condivisione e profondità; mentre il secondo incontro ha invece favorito l'esercizio e/o il potenziamento di *soft skills* che interessano la sfera *interpersonale* (dal momento che le domande sono state analizzate attraverso un incontro intersoggettivo che ha favorito il dibattito, il confronto e la negoziazione di idee), quella *comunicativa* (in quanto si è sperimentato cosa significhi esprimere paure e speranze per il futuro, imparando a familiarizzare con il proprio mondo interiore) e la sfera della *progettualità* (dacché in molti hanno riflettuto, forse per la prima volta, su chi si vuole essere in quanto uomini, donne e professionisti) (Zanniello, 2012).

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2008). *Vita liquida*. Roma: Laterza.
- Bellingreri, A. (ed.) (2017). *Lezioni di pedagogia fondamentale*. Brescia: La Scuola.
- Bellingreri, A. (2019). *La consegna*. Brescia: Scholé.
- Bertagna, G. & Triani, P. (eds.) (2013). *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*. Brescia: La Scuola.
- Corsi, M. (2020). *Il tempo sospeso. L'Italia dopo il Coronavirus*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Addelfio, G. (2021). Tempo pandemico e cura dei legami educativi. Note su alcuni fenomeni emergenti, *Giornale di Metafisica*, 2, 349-362.
- De Monticelli, R. (2010). *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*. Milano: Guerini Studio.
- Dolto, F. (2006). *Adolescenza*. Milano: Mondadori.
- Guardini, R. (2018²). *L'uomo. Fondamenti di una antropologia cristiana*. Brescia: Morcelliana.
- Istat (2022). *Rapporto annuale 2022. La situazione del paese*. Roma: Istituto nazionale di statistica.
- Istituto Giuseppe Toniolo (2020). *Giovani ai tempi del coronavirus. Una generazione in lockdown che sogna un futuro diverso*. Milano: Vita e Pensiero.
- Istituto Giuseppe Toniolo (2021). *Rapporto Giovani 2021*. Bologna: il Mulino.
- La Marca, A. (2019). *Soft skills e saggezza a scuola*. Brescia: Scholé.
- Marion, J.L. (2001). *Dato che. Saggio per una fenomenologia della donazione*. Torino: SEI.

- Moratarì, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Stein, E. (1998). *Introduzione alla filosofia*. Roma: Città Nuova.
- Vicari, S. & Di Vara, S. (eds.) (2021). *Bambini, adolescenti e Covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*. Trento: Erickson.
- Zanniello, G. (ed.) (2003). *Primi maestri laureati*. Palermo: Palumbo.
- Zanniello, G. (2008). *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia*. Roma: Armando.
- Zanniello, G. (2012) (ed.). *La didattica nel corso di laurea in Scienze della formazione primaria*. Roma: Armando.

La ricerca sul campo prima, durante e dopo l'emergenza: le soft skills di insegnanti e ricercatori*

Field research before, during and after the emergency: the soft skills of teachers and researchers

Federica Baroni – *Università degli Studi di Bergamo*

Ilaria Folci – *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Abstract

Ai dibattiti sulla qualità degli studi nelle tecnologie educative (Rivoltella & Rossi, 2019) si aggiunge oggi la riflessione sulla nuova normalità del post-covid-19 (Cahapay, 2020): di fronte a simili trasformazioni, la ricerca sul campo nelle scuole richiede un approccio che unisca insegnanti e ricercatori in azioni congiunte contro l'«innovazione senza cambiamento» (Elliott, 1993). Il contributo descrive l'esperienza di ricerca in corso alla Scuola Audiofonetica di Brescia sui temi della Differenziazione didattica (d'Alonzo, 2016) e delle tecnologie inclusive, narrando pratiche didattiche e di sperimentazione – nonché accelerazioni, freni e ripartenze – prima, durante e dopo l'emergenza, in base al vissuto degli insegnanti e dei ricercatori coinvolti. L'attualità richiede ai docenti competenze trasversali (Biasi et al., 2019) su cui è da tempo aperto un dibattito; mentre sono limitati gli studi e le opportunità di crescita per i giovani ricercatori in relazione alle competenze necessarie nelle loro attività (Zaccarin, Martini, 2008), in particolare quando non si svolgono nelle imprese, ma nel vivo dei contesti educativi. Nella cornice della ricerca narrativa, come processo di costruzione di si-

* Federica Baroni: Conceptualization, Investigation, Original Draft, Visualization; Ilaria Folci: Conceptualization, Methodology, Investigation, Review & Editing. Le autrici ringraziano Anna Moscatelli della Scuola Audiofonetica di Brescia e Roberta Neglia dell'IC Ciresola di Milano per la condivisione e gli spunti che ci hanno offerto.

gnificati utile a orientare l'agire futuro (Mortari, Ghirotto, 2019), proponiamo gli esiti di uno scambio insegnanti-ricercatori sulle pratiche di ricerca didattica a scuola nelle sue implicazioni di contesto, in relazione alle differenze professionali, motivazionali, valoriali che animano i diversi attori. Se la ri-professionalizzazione degli insegnanti (Damiano, 2013) passa anche attraverso un ruolo attivo nei processi di ricerca, questa può costituirsi occasione di sviluppo di competenze trasversali per il professionista riflessivo (Schön, 1999), sia esso docente o ricercatore.

Debates on the quality of studies in educational technologies (Rivoltella, Rossi, 2019) are now added to the reflections on the new normality of post-covid-19 (Cahapay, 2020): in the face of such changes, field research in schools requires an approach that unifies teachers and researchers in joint actions against «innovation without change» (Elliott, 1993). The paper describes the ongoing research experience at the Scuola Audiofonetica in Brescia on the topics of Educational Differentiation (d'Alonzo, 2016) and inclusive technologies, narrating teaching and experimental practices – as well as accelerations, brakes, and restarts – before, during and after the emergency, based on the experiences of the teachers and researchers involved. The actuality requires transversal skills for teachers (Biasi et al., 2019); about these, there has long been an open debate; while there are limited studies and opportunities for young researchers to grow in relation to the skills needed in their activities (Zaccarin, Martini, 2008), particularly when they do not take place in enterprises, but in educational contexts. In the framework of narrative research, as a process of constructing meanings useful to orient future action (Mortari, Ghirotto, 2019), we propose the outcomes of a teacher-researcher exchange on educational research practices at school in its contextual implications, in relation to the professional, motivational, and value differences that animate the different actors. If the re-professionalization of teachers (Damiano, 2013) also passes through an active role in research processes, this can constitute an opportunity for the development of transversal skills for the reflective professional (Schön, 1999), whether teacher or researcher.

Parole chiave: Soft skills, ricerca educativa, differenziazione didattica, tecnologie

Keywords: Soft skills, educational research, educational differentiation, technologies

1. Introduzione

Già nei mesi immediatamente successivi alla prima ondata COVID-19 del marzo 2020 che ha cambiato in pochi giorni le pratiche didattiche di tutte le scuole, si è diffuso a livello internazionale un dibattito che prefigurava la ripartenza dopo l'esperienza della didattica a distanza, con riferimento all'avvicinarsi di una "nuova era" che imponesse il ripensamento dell'educazione, dall'uso degli strumenti alla ben più ampia riprogettazione del curriculum (Cahapay, 2020). In quelle prime fasi, la nostra stessa professionalità è cambiata: in risposta all'emergenza di predisporre piattaforme e classi virtuali, sostenere insegnanti ed educatori nell'uso del digitale, affiancarli nella progettazione didattica e nella relazione a distanza con le famiglie, il lavoro del ricercatore sul campo si è ridefinito tra l'urgenza del momento e il necessario sguardo analitico ai processi in atto.

I due anni scolastici successivi sono stati caratterizzati dalla ripresa, dalla ricostruzione dei legami in presenza e del significato di stare a scuola, con nuove sfide imposte dalla Didattica Digitale Integrata, dagli strumenti digitali e dai vincoli del distanziamento fisico. Quale ricerca sul campo è possibile dentro simili scenari in rapido cambiamento? Come si modificano le istanze degli attori coinvolti nei processi e quali sono le percezioni di insegnanti e ricercatori? Quali sguardi e che formazione sono rilevanti durante e dopo l'emergenza pedagogica e didattica del tempo che abbiamo vissuto? In questo contributo racconteremo l'esperienza che ci ha legate alla Scuola Audiofonetica di Brescia prima, durante e dopo il COVID-19 in tutte le sue implicazioni – relazionali, organizzative e metodologiche – condividendo riflessioni sulla necessità per i giovani ricercatori di coltivare competenze trasversali utili al lavoro sul campo e linee di ripartenza per il futuro prossimo.

2. Fare ricerca alla Scuola Audiofonetica di Brescia

La Scuola Audiofonetica di Mompiano, quartiere di Brescia, è un istituto paritario che nell'a.s. 2021/22 ha accolto 584 alunni dal Nido alla Secondaria di I grado, tra i quali 132 (23%) con Bisogni Educativi Speciali. Tra gli alunni con disabilità (87 in tutto), 60 presentano disabilità uditiva (il 20% in comorbilità con altre disabilità; il 43% proveniente da famiglie di origine non italiana); 45 sono gli alunni con PDP, per disturbi di apprendimento o altre condizioni. L'alta incidenza di alunni con sordità nella scuola deriva dalla tradizionale specificità dell'istituzione che nel 1856 nacque come scuola speciale per le bambine sorde della città, per poi diventare scuola per tutti dal 1974, rappresentando oggi in Italia un significativo esempio di inclusione scolastica.

Dal 2013 la scuola è gestita dalla Fondazione bresciana per l'educazione Mons. Giuseppe Cavalleri che ha avviato un percorso di innovazione strutturale e didattica, attraverso convenzioni con università e centri di ricerca che apportano nuove prospettive metodologiche volte alla maturazione di un pensiero e di un agire pedagogico-didattico in linea con le più attuali evidenze scientifiche nel campo dell'inclusione, tenuto conto della complessità del lavoro operativo quotidiano in un simile contesto.

La specificità della Scuola Audiofonetica ha sempre spinto questa realtà educativa a sperimentare percorsi didattici non tradizionali, con l'intento di considerare il profilo di ogni allievo, valorizzandone inclinazioni, stili di apprendimento, vissuto ed orizzonti: la pluralità dei linguaggi si esercita non solo in classe (sia nell'approccio all'insegnamento sia nell'accoglienza dei differenti stili comunicativi degli alunni sordi), ma anche nei percorsi curricolari e nelle attività integrate (laboratori di musica, cognitivistico-operazionale, audiovisivo e tridimensionale/artistico). In questo contesto si sostengono gli apprendimenti attraverso molteplici linguaggi espressivi: ritmica, corpo, multimedialità, scrittura. La comunicazione totale come approccio nello sviluppo linguistico degli alunni sordi e le esperienze laboratoriali rappresentano opportunità formative che supportano tutti gli studenti, promuovendone peculiarità e talenti. Per gli allievi sordi, nello specifico, i servizi di logopedia e audiologia pediatrica, oltre alla presenza di una psicologa specializzata, garantiscono un percorso integrato che mette in dialogo figure professionali diverse (Scuola Audiofonetica di Mompiano, 2020).

Dall'a.s. 2016/17 la scuola ha avviato una collaborazione con il Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e Marginalità (CeDisMa) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano con progettualità volte a sperimentare e diffondere pratiche innovative e inclusive basate sul modello pedagogico della Differenziazione didattica (Tomlinson, 1999; d'Alonzo, 2016). Con il supporto di una ricercatrice sul campo, il progetto si pone l'intento di affiancare i docenti nella progettazione di interventi formativi adeguati.

Da gennaio 2022 – in continuità con progettualità interne avviate negli anni precedenti – l'Istituto coopera con il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università degli Studi di Bergamo nel progetto triennale di ricerca "For ALL: Accessibility, Languages, Learning" con l'obiettivo di accompagnare gli insegnanti nel cogliere le opportunità offerte dalle tecnologie informatiche in ambito didattico, spostando la prospettiva dallo strumento compensativo individuale alle tecnologie inclusive (Rose, Meyer, 2002) ed attuando pratiche di didattica attiva attraverso l'uso di mezzi e linguaggi multimediali, con particolare attenzione all'accessibilità di contenuti e materiali.

3. Raccontare l'esperienza: sguardi sulle pratiche didattiche

Le azioni di ricerca condotte nella Scuola Audiofonetica tra il 2016 e la frattura di marzo 2020 e avviate da una delle autrici (IF) in particolare sul tema della Differenziazione didattica, sono state caratterizzate – soprattutto all'inizio - dall'antica e resistente distanza percepita tra gli accademici e i pratici, a fronte della più teorica condivisa idea dell'importanza (per entrambi) della ricerca educativa (Mortari, Ghirotto, 2019, pp. 13-15). Tuttavia, conquistata la fiducia sul campo, negli anni è stato possibile costruire progettualità didattiche condivise sia con gli insegnanti sia con l'istituzione, rilevanti anche sul piano della ricerca: la percezione prevalente nel gruppo di lavoro era di aver definito una linea progettuale chiara e condivisa, con azioni co-condotte e momenti di monitoraggio utili a cogliere le possibili aree di miglioramento.

Tutto ciò è stato possibile, a velocità diverse in base ai fisiologici ritmi degli impegni scolastici, fino alla frattura del primo lockdown che in una città come Brescia ha avuto fin da subito un forte impatto sulla scuola e sul vissuto professionale e personale dei suoi operatori. A quel punto la progettualità si è fatta più incerta, basata sulla necessità di «tenere aperta la scuola» e rispondere, a chiamata, al “qui e ora” dell'emergenza; anche le osservazioni – nelle classi virtuali o ibride – erano finalizzate a «rendere evidente l'implicito», come se ai docenti in quel momento servisse più vedersi restituito il senso del loro lavoro che discutere sui tecnicismi della pratica. Questo disorientamento collettivo, unito alle fatiche della nuova quotidianità in classe, ha inevitabilmente modificato anche i piani della ricerca e ridefinito il nostro ruolo. Dal confronto, è emerso tra noi il bisogno di fermarsi trovando nell'approccio e nelle finalità della ricerca narrativa come processo di costruzione di significati (Striano, 2019, p.166), la strada per riaprire il dialogo con i docenti e ridare senso anche alle nostre pratiche: nei momenti formali e informali, strutturati e destrutturati della vita scolastica, abbiamo raccolto le loro narrazioni per comprendere meglio dubbi, ragioni e diverse percezioni e darci un punto di ripartenza.

4. Il punto di vista del ricercatore

Dopo aver reso esplicite le nostre istanze da ricercatrici, in occasioni condivise con gli insegnanti e la direzione della scuola o in momenti di confronto tra noi, abbiamo sintetizzato le principali macro-azioni che correlano il processo dei nostri rispettivi progetti in Audiofonetica, creandone i presupposti o mantenendone il flusso. Chi sceglie di vivere il campo, oltre agli aspetti strettamente metodologici che appartengono al mestiere

del ricercatore, deve avere capacità di entrare in sintonia con il contesto, conoscerne storia, mission, sistema di valori e linee operative.

Abbiamo così ricevuto il compito di avvicinare il mondo della scuola a quello della ricerca, attraverso azioni finalizzate a «introdurre nei contesti educativi nuove esperienze [...] con un'intenzione trasformativa» (Mortari, Valbusa, Ubbiali, 2020): mettere in dialogo l'istituzione scolastica con le altre professionalità; creare un clima di fiducia nei nostri confronti, curando la dimensione relazionale; raccogliere i racconti personali e professionali dei diversi attori, condividendo la quotidianità degli accadimenti scolastici (spesso quelli di più difficile gestione); co-condurre il processo di ricerca con le sue naturali deviazioni e valutarne le ricadute sul contesto.

Explicitare anche solo alcune delle azioni collaterali ai temi veri e propri delle nostre progettualità ci ha portato a riflettere sulle competenze trasversali richieste al ricercatore per agire efficacemente: mentre il dibattito accademico sulle soft skills richieste ai docenti è da tempo avviato (Biasi et al., 2019) ed è condivisa l'idea di come la ri-professionalizzazione degli insegnanti (Damiano, 2013) passi anche attraverso un ruolo attivo nei processi di ricerca, sono limitati gli studi in merito allo sviluppo delle competenze necessarie ai ricercatori (Zaccarin, Martini, 2008), in particolare quando le loro attività non si esercitano nelle imprese, ma nel vivo dei contesti educativi. E ciò ci pare un paradosso, quando è proprio a loro che è richiesto di favorire l'incontro tra i teorici e i pratici, anche nello studio dei risvolti sulle competenze che questo scambio può generare.

5. Il punto di vista dell'insegnante

Nelle verbalizzazioni degli insegnanti e nelle resistenze che talvolta frenano azioni finalizzate al miglioramento delle pratiche didattiche ed educative, rintracciamo alcune questioni di cui il ricercatore deve non solo tener conto, ma che deve anche saper gestire dimostrando di possedere competenze personali, sociali e metodologiche che gli consentano di superare possibili stalli nella ricerca: «Il vostro arrivo è stato destabilizzante perché non eravamo abituati a porci alternative rispetto a quello che stavamo facendo»¹ è un'espressione che rivela una certa fatica nella trasformazione delle pratiche, ma che indirettamente riconosce il valore della ricerca pro-

1 In questo paragrafo le parti virgolettate riportano la voce diretta degli insegnanti intervistati.

prio perché spinge al cambiamento, anche quando non è percepito come bisogno del momento.

«Il limite più grosso è che noi non capiamo il vostro lavoro [...] vi vediamo un po' superiori a noi. Io non mi sento competente come formatore, come ricercatore. Mi sento che sto lì nell'angolino, come un pezzo di puzzle dentro al disegno della ricerca»: per avvicinare scuola e accademia occorre sicuramente decostruire un vecchio modello – gerarchicamente caratterizzato – che porta il docente a percepirsi oggetto di ricerca sottraendolo dal coinvolgimento proattivo e collaborativo; se la ricerca partecipativa (Kemmis, McTaggart, Nixon, 2014) può rompere certi schemi verticistici, certamente richiede un forte *engagement* da parte degli insegnanti e spesso una generosa disponibilità di tempo non sempre rendicontabile dall'istituzione.

Quando il dialogo è aperto, invece, le possibilità di azione si moltiplicano nell'incontro tra le diverse professionalità ed esperienze: «Io come insegnante non ho nessuna intenzione di annoiarmi»; «il vostro ruolo (come ricercatori) è far ritrovare uno stimolo nel lavoro del docente»; «occorre recuperare l'atteggiamento di ricerca senza avere la preoccupazione del tempo»; «mi sto divertendo, tutto diventa meno pesante».

I professionisti dell'educazione che si lasciano coinvolgere maturano l'idea che la ricerca è una risorsa (Montalbetti, 2017) per sé, per gli alunni e per l'istituzione, al punto da trovare un parallelismo tra l'esperienza di apprendimento dei bambini ai quali insegnano e quella generativa del proprio ri-cercare. Questo accade quando entrambi sono mossi da scelte in libertà: «Lasciare ai bambini la possibilità di scegliere, questo crea la motivazione ad apprendere; lasciare al docente la possibilità di scegliere crea la motivazione a ricercare».

Nel dibattito sulla formazione dei docenti è fortemente presente il tema delle competenze e della loro trasferibilità nei contesti d'uso quotidiano, così come l'idea dell'insegnante come ricercatore, non tanto perché diventi esperto della tecnica, ma piuttosto perché possa acquisire quell'atteggiamento professionale utile a cercare la collaborazione con il teorico, approcciando in modo critico e riflessivo alle questioni educative che nascono dall'esperienza (Baldacci, 2020, p. 35).

6. Quali ripartenze?

Per chiunque si approci alla ricerca nel post-COVID, diventa fondamentale tenere conto della frattura che l'emergenza sanitaria ha generato nelle pratiche didattiche, sia sul piano pedagogico sia rispetto all'uso delle tecnologie educative, su cui erano già da tempo aperte riflessioni (Rivoltella,

Rossi, 2019): occupandoci di didattica e tecnologie, abbiamo potuto sperimentare in itinere l'impatto di questa frattura sulle nostre progettualità, al punto da ritenere necessari momenti di confronto e revisione con tutti gli attori coinvolti. Certamente ciò ha aumentato la consapevolezza sul processo, generando nuove skills trasferibili altrove; resta la riflessione sull'importanza di prevedere, per i giovani ricercatori, azioni formative che tengano conto delle competenze trasversali utili nella ricerca, soprattutto in campo educativo. In simili percorsi e – più in generale – nella diffusione degli esiti di indagine sarebbe importante rendere evidenti anche i fallimenti o le battute d'arresto, così da offrire strategie utili ad affrontarli.

In quanto al nostro lavoro, dopo la riflessione derivata dalle narrazioni raccolte, sarà necessario riaccendere il desiderio di ricerca nei nostri insegnanti affinché le progettualità non si limitino ad essere quell'«innovazione senza cambiamento» (Elliott, 1993) di cui nessuno sente il bisogno. Dovremo prevedere una decelerazione dei nostri programmi di ricerca, a vantaggio di un tempo di qualità che permetta una riflessione condivisa sui processi e una rinegoziazione degli intenti, smontando il pregiudizio sui ruoli che tiene distanti docenti e ricercatori.

Occorrerà, dunque, investire ancora di più in dialogo e relazione, impegnando l'organizzazione a trovare spazi e tempi di lavoro collaborativo con i docenti e tra i docenti; questo offrirà occasioni di sviluppo di competenze trasversali per il professionista riflessivo (Schön, 1999), docente o ricercatore che sia. Il nostro contributo sarà davvero generativo se gli insegnanti potranno da noi cogliere il valore del fare ricerca per far fronte alle sfide ordinarie e straordinarie della scuola.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2020). Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale. In M. Baldacci, E. Nigris, M.G.Riva (eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 30-38). Milano: FrancoAngeli.
- Biasi, V., Caggiano, V., & Ciraci, A.M. (2019). Soft Skills degli insegnanti: verso un nuovo ambito di ricerca e formazione nella scuola secondaria italiana. *Formazione & insegnamento*, XVII(3), 92-103.
- Cahapay, M.B (2020). Rethinking Education in the New Normal Post-COVID-19 Era: A Curriculum Studies Perspective. *Aquademia*, 4(2), ep20018.
- d'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Elliott, J. (1993). Ricerca-azione: teoria e pratica. In G. Pozzo & L. Zappi (eds.), *La ricerca-azione* (pp. 27-31). Torino: Bollati-Boringhieri.

- Kemmis, S., McTaggart, R., Nixon, R. (2014). Introducing Critical Participatory Action Research. In *The Action Research Planner* (pp. 1-31). Singapore: Springer.
- Montalbetti, K. (2017). La ricerca come risorsa per l'insegnante. *EDETANIA*, 125-143.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Mortari, L., Valbusa, F., & Ubbiali, M. (2020). La metodologia della ricerca educativa. Un esempio di ricerca per i bambini. *Pedagogia più Didattica*, VI(2), 51-62.
- Rivoltella, P.C., & Rossi, P.G. (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Brescia: Morcelliana.
- Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age*. Alexandria (VA): Association for Supervision & Curriculum Development.
- Schön, D.A. (1999). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Scuola Audiofonetica di Mompiano (ed.). (2020). *Sordità e inclusione scolastica. La prospettiva multidimensionale*. Brescia: Scholé.
- Striano, M. (2019). La ricerca narrativa. In L. Mortari, & L. Ghirotto, *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 161-185). Roma-Bari: Carocci.
- Tomlinson, A.C. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria (VA): Association for Supervision & Curriculum Development.
- Zaccarin, S., & Martini, M.C. (2008). *Competenze per la ricerca. Esigenze delle imprese innovative e profili formativi*. Padova: CLEUP.

— Session 3 —
Inclusione

I.

L'educazione al genere: co-costruire un'indagine sul punto di vista di docenti di scuola primaria

Gender education: co-constructing a survey on the point of view of primary school teachers

Sara Marini – *Sapienza Università di Roma*

Abstract

L'intervento offre una riflessione su un ciclo di lezioni sull'educazione al genere, svoltisi all'interno del corso di Psicologia dello sviluppo per l'inclusione di Scienze della formazione primaria, presso Sapienza, Università di Roma. Il percorso si è configurato come un'esperienza di laboratorio che ha coinvolto la classe nella costruzione e conduzione di interviste a docenti di scuola primaria sull'educazione al genere.

Alla presentazione dell'educazione al genere, del suo inquadramento teorico e delle sue caratteristiche (Gamberi et al., 2010; Mayo, Rodriguez, 2019), il percorso laboratoriale e la costruzione e conduzione delle interviste hanno unito la possibilità di farne esperienza diretta, di approfondirne la presenza e l'impatto nei contesti educativi e di attivare riflessività in chi ha partecipato.

39 studenti hanno partecipato alle formazioni, hanno condotto interviste e fornito commenti critici ex-post. A partire proprio da questi ultimi, l'intervento ha scelto di presentare, in fase conclusiva di raccolta delle interviste e precedentemente all'avvio delle relative analisi, l'emersione di alcuni nodi teorici stimolati dall'esperienza. Alla presentazione dell'inquadramento teorico e di tali elementi costitutivi, si mostra come essi emergano all'interno dei commenti critici, dei quali si presentano alcuni estratti esemplificativi, mostrando come questa esperienza abbia rappresentato una modalità

di entrare in dialogo e praticare elementi ineludibili di tale approccio pedagogico.

The presentation is a reflection on a lessons session about gender education, within the course of Developmental Psychology for Inclusion in Primary Education Sciences, at Sapienza, University of Rome. The session was a workshop involved students in constructing and conducting interviews to primary school teachers on gender education.

In addition to present the theoretical framework and characteristics of gender education (Gamberi et al., 2010; Mayo, Rodriguez, 2019), the workshop and interviews provided the opportunity to gain direct experience, to investigate the presence and impact in educational contexts of gender education and to activate reflexivity in the participants.

39 students participated in the trainings, conducted interviews and provided critical ex-post comments. Based on these comments, this speech has opted to present the emergence of some theoretical issues triggered by the experience, during the concluding phase of the collection of interviews and before the start of the corresponding analyses. In addition to the presentation of the theoretical framework and its founding elements, here we show how these emerge within the critical comments, of which some sample extracts are presented. This shows how this experience represented a way of getting to know and practising essential elements of this pedagogical approach.

Parole chiave: educazione al genere, queer education, riflessività, didattica laboratoriale

Keywords: gender education, queer education, reflexivity, workshop teaching

1. Introduzione

Nel corso dell'anno accademico 2021-2022 si sono svolti dei seminari all'interno del corso di "Psicologia dello sviluppo per l'inclusione" di Scienze della formazione primaria, presso Sapienza Università di Roma, tenuto dal prof. Roberto Baiocco. Lo svolgimento ha visto la collaborazione del docente del corso, del prof. Guido Benvenuto, della ricercatrice Jessica Pi-

stella, della ricercatrice autrice del contributo, di formatrici dell'associazione Aidos¹, associazione italiana donne per lo sviluppo, ente che ha proposto due incontri sui temi del contrasto agli stereotipi di genere in ambito educativo, della costruzione di una scuola più inclusiva, della prevenzione di violenza di genere, bullismi e discriminazioni.

Al fine di approfondire le tematiche proposte negli incontri, metterle in dialogo con le pratiche educative e le esperienze formative e fornire ulteriori occasioni di riflessione e riflessività, docenti e ricercatrice hanno deciso di coinvolgere 13 studenti in un percorso laboratoriale che ha visto anche la co-costruzione e conduzione di interviste a insegnanti di scuola primaria.

Hanno partecipato 39 studenti del terzo anno di Scienze della formazione primaria, al secondo anno di tirocinio, che hanno seguito il corso in modalità mista on-line/presenza.

Il laboratorio ha previsto:

- attività che hanno favorito l'esplicitazione di posizionamenti, l'esperienza di pratiche riflessive riconducibili ad approcci post-costruttivisti e interazionisti (Laurillard, 2014);
- l'attivazione di riflessività in docenti in servizio e in tirocinanti, circa le pratiche e le relazioni educative, i materiali e gli strumenti proposti e utilizzati (Ghigi, 2019; Venera, 2014);
- l'approfondimento di temi inerenti generi, orientamenti sessuali e relativa normatività, che costituiscono quel bagaglio di competenze da cui per l'educazione al genere non si può prescindere (Gamberi et al., 2010; Rossi et al., 2018);
- la realizzazione collettiva della struttura delle interviste e della formulazione delle domande;
- simulazioni di interviste a coppie e discussioni di gruppo;
- conduzione di alcune interviste da parte di studenti ad un campione di convenienza di insegnanti di scuola primaria;
- realizzazione individualmente di commenti critici circa l'esperienza della somministrazione dell'intervista;
- ridiscussione in aula dell'esperienza di somministrazione.

1 *Aidos, associazione italiana donne per lo sviluppo*, nel 2021-2022 ha coordinato il progetto, finanziato dall'Unione Europea e dalla Chiesa Valdese, *MIND THE GAP: verso l'uguaglianza di genere*, nell'ambito del quale sono state organizzate sessioni di formazione per studenti universitari/e di Scienze della formazione e dell'educazione <https://aidos.it/wp-content/uploads/2020/12/MIND-THE-GAP-DEF-scheda-progetto-ita.pdf>

Lo svolgimento del percorso ha previsto 12 ore in aula e degli incontri di tutoraggio individuali o in piccoli gruppi di studenti con la ricercatrice autrice.

Esito del laboratorio sono stati la raccolta di 44 interviste, condotte da 39 studenti su un campione di convenienza di insegnanti di scuola primaria, e altrettanti commenti critici in merito.

2. L'educazione al genere. Un inquadramento teorico

Il percorso verteva intorno all'educazione al genere. Per le autrici Gamberi, Maio e Selmi «Significa educare ad articolare la complessità ... dare conto di quella ricchezza culturale e interculturale, di quella diversità di corpi e orientamenti sessuali che non sono altro che le differenze (al plurale) dello stare al mondo. ... Una sorta di prisma attraverso cui i diversi assi interpretativi ed esperienziali si intersecano, e in cui è offerta l'occasione di non appiattire le diversità ma al contrario di ascoltarle interrogandole: svelare i modelli normativi e offrire strumenti di sovversione, dare spazio ai desideri, senza temere le contraddizioni. Non più e non solamente, dunque dare cittadinanza educativa all'esperienza della femminilità, ma assumere la valorizzazione della complessità e della molteplicità delle esperienze dei soggetti come obiettivo principale del fare educazione e ... del fare cittadinanza» (Gamberi et al., 2010, p.11).

In particolare, Rossella Ghigi identifica tre caratteristiche proprie di questo approccio:

- portare alla luce il rimosso. Vale a dire l'empirismo volto a rendere visibili i soggetti storicamente oppressi e marginalizzati, a partire dalle donne e da tutte quelle persone non ascrivibili al modello dominante di maschio bianco;
- educare partendo da sé. Riconoscere pertanto i saperi e le modalità di trasmissione come sempre situati, condizionati dalle esperienze di docente e discente e dai posizionamenti all'interno di gerarchie di potere e tassonomie di genere, assumendo consapevolezza anche del peso e delle scelte questo implica all'interno di una relazione educativa;
- rompere le catene dell'ovvio, problematizzando e interrogando la realtà, mettendo in discussione le categorie e il loro carattere normativo escludente o stigmatizzante, a partire da ciò che è considerato "normale". Approccio proprio di un modello decostruzionista di educazione alle differenze e alla complessità, in una visione del genere come processo dato dalla dialettica costante col potere e con l'alterità. (Ghigi, 2019).

Gamberi e colleghe specificano come questo preveda diverse azioni e livelli di competenza:

- l'acquisizione di consapevolezza da parte docente, ovvero un'analisi critica dell'impatto delle differenze di genere su diseguglianze e discriminazioni;
- il ripensamento della trasmissione dei saperi, introducendo la prospettiva di genere nello studio delle discipline;
- il supporto alla scoperta di sé. Vale a dire contemplare la trasmissione, da parte docente, di capacità e strumenti per comprendere e orientarsi circa la propria identità di genere e i relativi processi di questionamento. La proposta di un progetto pedagogico volto a fornire strumenti tali da tutelare l'agio di ciascun (Gamberi et al., 2010).

Nel panorama internazionale l'educazione al genere ha un legame molto stretto con la pedagogia queer, di ambito anglosassone (Mayo, Rodriguez, 2019), la quale rappresenta la riflessione pedagogica intorno alla teoria queer. Emersa negli anni '90 in dialogo con i movimenti femministi e transfemministi degli anni '70, con gli studi gay e lesbici e con il poststrutturalismo, la teoria queer rappresenta una critica alla normatività che investe e plasma categorie quali identità di genere e orientamenti sessuali, interpretando il genere come una costruzione sociale discorsiva che si riproduce attraverso le interazioni sociali (Butler, 1990; Sedgwick, 1990; Wilchins, 2014, tra le altre figure che hanno alimentato questo dibattito teorico). È in questo modo, attraverso le interazioni, che il paradigma ciseteronormativo si reitera e autoalimenta, legando al sesso assegnato alla nascita, o sesso biologico, aspettative sociali in merito all'identità di genere che vi corrisponda, ovvero cisgenere (pertanto intesa come binaria, esclusivamente maschile o femminile), e all'attrazione sessuale verso il sesso considerato opposto, ovvero a un orientamento sessuale eterosessuale.

La pedagogia queer, dunque, pone al centro la "queerness", l'essere disturbante e divergente rispetto alle norme, non solo in quanto soggetto, ma anche rispetto alle pratiche proposte (Mayo, Rodriguez, 2019). A rendere al meglio questa accezione è il verbo "to queer", nel suo significato di «disturbare l'ordine delle cose» (Ahmed, 2006, p.161).

Il dibattito circa quali siano le caratteristiche che identificano tale approccio converge sull'interesse a interrogare la produzione di normalità, concentrandosi sui processi, sulle pratiche e sui posizionamenti, più che enfatizzare la centralità di soggetti, teorie e pratiche dichiaratamente queer o LGBT+ (Villaverde, Stachowiak, 2019).

D'altra parte, l'esplicito posizionamento sessuale e politico queer im-

pegna, in ogni caso in cui tale approccio pedagogico venga impiegato, ad un'analisi critica delle normatività ciseteropatriarcali, e del modo in cui tali norme di genere modellano le persone in crescita e producono effetti di omologazione, o esclusione e stigmatizzazione su chi si sottrae ad esse (Ahmed, 2006; Villaverde, Stachowiak, 2019).

Se Gamberi, Maio e Selmi parlano dell'educazione al genere come di un prisma e di una lente (Gamberi et al., 2011), la pedagogia queer rappresenterebbe una posizione e una bussola (Villaverde, Stachowiak, 2019, p.132).

Tale posizione produce elementi ricorrenti che connotano il processo educativo e di apprendimento, dei quali proveremo a enuclearne alcuni, emersi anche all'interno di questa esperienza formativa.

La "scomodità". La pedagogia queer implica infatti in primis agire una mutazione dei rapporti tra studenti e tra docenti e studenti, producendo relazioni difficili legate in gran parte alla perdita o rinegoziazione di autorità. Paura, conflitto, destabilizzazione, ambivalenza, senso di insicurezza e frustrazione rappresentano esperienze ineludibili (Bourdieu, 1985; Britzman, 1995; hooks, 2020).

L'"entusiasmo", d'altrocanto. Il maggiore coinvolgimento, la presa di parola e la sperimentazione di nuovi ruoli e posizionamenti gerarchici sono legati ad esperienze di piacere, così come lo è il fatto di produrre spesso esiti sorprendenti (Mayo, Rodriguez, 2019). «in classe c'è posto per la passione, [...] non è necessario negare l'eros e l'erotismo per imparare» (hooks, 2020, p. 227).

E proprio l'"inatteso" è un altro aspetto della pedagogia queer: la sua valorizzazione, la sua centralità, la sua forza motrice. Questa attenzione e questa postura favoriscono l'intenzione strategica del queer di piegare a una lettura disturbante la "normalità", di trovare all'interno di essa gli inciampi che rompono le norme stesse e ne favoriscono la messa in discussione (Mayo, Rodriguez, 2019).

La "riflessività". Legata alle esperienze emotivamente ambivalenti, alle sperimentazioni di sovversioni di ruoli e all'incontro con l'inatteso, la meta-riflessione e lo sguardo critico che accompagnano e seguono il proprio agire, sono una pratica caratterizzante la pedagogia queer e l'educazione al genere, attivata e da attivarsi individualmente e collettivamente nei processi formativi e conoscitivi (Ahmed, 2006; Bourdieu, Wacquant, 1992; Brooks, Wee, 2008; Gallerani, 2018; Sultana, 2007).

3. Teoria incarnata. Baluginii negli estratti dai commenti critici delle partecipanti

L'intervento ha scelto di presentare, nella fase conclusiva della raccolta delle interviste e precedentemente all'avvio dell'analisi di queste ultime, l'emersione di alcuni nodi teorici all'interno dell'esperienza, attraverso analisi tematica top-down (Broun, Clarke, 2006). Precedentemente presentati e identificati come ricorrenti e costitutivi dell'educazione al genere e della pedagogia queer, tali elementi si presentano in forme diverse nei commenti critici redatti dall'3 studenti a conclusione della conduzione delle interviste. Se ne presentano alcuni estratti esemplificativi, dalle relazioni presentate da 39 partecipanti.

La "scomodità" emerge frequentemente e le parole di CHSAL esemplificano come si riscontri tanto nell'intervistata quanto in lei medesima a causa della sovversione dei ruoli abituali: «Devo dire che tutto ciò, sicuramente, non ha contribuito in modo positivo su me stessa, poiché sentivo di dover fare qualcosa per metterla ulteriormente a suo agio, ma al tempo stesso emozionata com'ero, mi rendevo conto che forse non riuscivo a pieno». L'aspetto dell'insegnante a disagio, nell'essere messa in condizione di rispondere a delle domande e di percepirsi giudicata, oltretutto da una persona molto giovane e in formazione, ricorre spesso. Così in STE: «anche la maestra era emozionata. Mi ha spiegato che questa era la sua prima intervista e che sperava di rispondere in modo adeguato a tutte le domande».

Ma ritroviamo anche l'"entusiasmo" e la "passione" che si accendono nel maneggiare i temi, nel ricoprire il ruolo di intervistatrice, nell'intessere una relazione attraverso il dialogo.

BAR: «Quando il professore ci ha parlato di questo progetto, fin da subito, ho provato un forte entusiasmo. Infatti, mi intrigava molto l'idea di essere un'intervistatrice e di condurre un'intervista su questa tematica».

Il confronto, il dialogo e la costruzione di una relazione come fonti di agio e di piacere sono così descritti da FANC: «Questa nostra conoscenza pregressa ha favorito un clima piacevole durante tutto lo svolgimento dell'intervista, esperienza nuova per me, durante la quale eravamo entrambe a nostro agio. In questa circostanza abbiamo entrambe avuto la possibilità di lasciarci andare alla condivisione di esperienze e pensieri personali ma non solo, anche commenti giocosi e qualche risata. Inserirle in questo clima confidenziale, pur mantenendo però un certo grado di formalità, la chiacchierata si è protratta per circa 45 minuti in modo molto fluente e per nulla impacciato, io stessa ho provato a mettermi totalmente in gioco e ad essere al tempo stesso recettiva il più possibile per poter captare quanto possibile da questa donna con un bagaglio esperienziale sulle spalle sicuramente di un certo spessore e valore. Le mie aspettative non sono

state disattese, trovo che dall'intervista siano emerse cose molto interessanti».

STE aggiunge all'entusiasmo determinato dalla situazione («Non appena ci siamo accomodate al tavolo per iniziare mi sono sentita pervadere dall'euforia del momento») quello generato dall'impatto che scopre aver avuto un suo precedente intervento in classe, riconducibile all'educazione al genere: «quando ha parlato del mio lavoro; ne era rimasta molto impressionata. In modo particolare sono stata lieta di scoprire che anche i bambini erano affascinati dalle tematiche che avevamo trattato assieme durante il brainstorming. Sono contenta di aver contribuito a parte della loro formazione in questo ambito». Così come anche per CHSAL: «sono stata contenta di venire a sapere che si fosse parlato anche di quell'argomento e soprattutto che il foglio lasciato a fine intervista fosse stato ripreso per riflettere e non gettato via poco dopo».

Una consapevolezza maggiore sembra già presente in LUC, influenzandone le scelte: «Per quanto mi riguarda, invece, mi trovavo in uno stato di contentezza in quanto era la prima volta che intervistavo qualcuno e perché sapevo che avevo scelto la persona adatta per condurre questa intervista: ho scelto la mia tutor, e non altre/i insegnanti con cui ho fatto il tirocinio, in quanto sapevo che riguardo a questo tema era molto preparata e perché sapevo che in quel periodo stavano facendo quel laboratorio, di cui sopra, e per cui era anche per lei un modo per riflettere ancora di più su questo tema che stava vivendo effettivamente».

A volte l'agio è dato da elementi che è il nostro corpo a veicolare, quali l'età: «La “poca” differenza di età e il fatto che già la conoscevo di vista mi sentivo abbastanza tranquilla, nonostante fosse la mia prima intervista» (TAS).

Ma gli stati d'animo non si presentano sempre in alternativa, piuttosto anche in tutta la loro “ambivalenza”: «Nel condurre l'intervista ho provato un vortice di emozioni diverse che cambiavano progressivamente» (BAR), «Finita l'intervista, dunque, se da un lato avevo trovato l'esperienza molto interessante ed ero contenta finalmente dopo tutte le peripezie di averla svolta, dall'altro ero anche un po' delusa sia di alcune risposte ottenute, sia di alcuni errori commessi nel porgere le domande, ma anche per la sua evoluzione e le continue interruzioni» (CHSAL).

Gli stati d'animo, come abbiamo visto, sono spesso determinati dal gioco dei ruoli e dal loro sovvertimento: «Appena arrivata ero molto emozionata; lei, al contrario, decisamente calma e risoluta. Accortasi di questa mia sana agitazione, mi ha fatta accomodare e mi ha raccontato un po' di lei ed io ho fatto lo stesso. Successivamente le ho mostrato il consenso informato, che ha letto con molta attenzione. Una volta terminata la parte “burocratica” siamo entrate nel vivo dell'intervista. Non avevo mai svolto

il ruolo di intervistatore, ma credo che non sia andata poi così male. La mia voce tremava un po', ma solo per qualche secondo. Non appena inizio a leggere la prima parte dell'intervista noto un cambiamento nel suo volto; è un po' agitata ma non lo dà a vedere e si mostra molto professionale» (TERRA).

La conduzione delle interviste si è rivelata in ogni caso un'occasione di riflessività, desiderata e cercata consapevolmente, o indotta. Tutto il processo, dalla messa a punto collettiva della traccia di intervista, alle aspettative create anche a seguito delle simulazioni realizzate in aula e della scelta della persona da intervistare, alla conduzione, al riascolto e sbobinatura, fino alla richiesta di redigere un commento critico sull'esperienza, ha favorito la ricorsività riflessiva sul proprio agire. «credo di aver commesso diversi errori, errori, di cui mi sono resa conto soltanto nel momento della trascrizione, riascoltando la registrazione» (BAR), «Sono rimasta piacevolmente sorpresa di questo cambiamento perché indicava che l'intervistata si sentiva a suo agio parlando con me. Personalmente, ascoltando la registrazione, ho notato che anche il mio modo di gestire la conversazione e le domande era mutato, diventando meno "meccanico" e più colloquiale (ma allo stesso tempo non eccessivamente informale) [...] Mi sono resa conto di non aver mai prestato abbastanza attenzione all'importanza e al ruolo nella comunicazione che i gesti possono assumere rispetto alla cultura di provenienza e soprattutto, al differente significato che ha la gestualità nei diversi Paesi del mondo. Anche l'attenzione al linguaggio non verbale rappresenta un modo per entrare a contatto con gli studenti che provengono da un ambiente che non è come quello che conosciamo. Sicuramente da adesso in poi nella mia quotidianità farò molta attenzione a questo fattore» (STE), «Questa intervista è stata quindi per me anche un modo per riflettere sul fare scuola e sul fare insegnamento in vista della mia futura carriera lavorativa e anche da tenere in conto durante i miei successivi interventi da tirocinante» (LUC).

4. Conclusioni

L'esperienza formativa proposta ha consentito, come suggerito dalla letteratura, di mettere al centro i processi, le pratiche e i posizionamenti assunti o esplicitati, anche al di là dell'enfatizzare il ruolo di soggetti, elaborazioni teoriche e pratiche dichiaratamente queer o legate al genere. Questo senza però porre a margine le tematiche trattate, l'impatto che queste hanno nel costruire una relazione e se proposte in contesto educativo. L'esperienza di presentare questi temi, come il selezionare e formulare le domande compiendo delle scelte, rappresentano forme di posizionamento anche politico (Ahmed, 2006; Villaverde, Stachowiak, 2019).

Si è scelto pertanto di proporre un'esperienza di educazione al genere il più possibile implicante i diversi aspetti che la caratterizzo (Gamberi et al., 2010): dall'acquisizione di competenze riguardo la dimensione di genere in ambito educativo, alla costruzione di uno strumento, come l'intervista, da utilizzare nel proprio lavoro e da presentare ad altre persone attraverso la somministrazione; alla riflessione su di sé, sul proprio ruolo, anche nel momento della scelta delle persone da intervistare; all'esperienza di nuovi posizionamenti gerarchici (da studente, tirocinante, esaminanda, a portatrice di specifiche competenze, che somministra domande ed è nella posizione di poter valutare e giudicare le risposte).

Questo ha consentito di far esperire e introiettare quegli elementi che connotano l'educazione al genere da un punto di vista teorico, ritrovandoli all'interno dei propri vissuti: la non neutralità di qualunque relazione, pedagogica e non solo, e di qualunque azione, posizione o scelta all'interno di essa; le differenze gerarchiche che si producono al suo interno e l'impatto che hanno sulle persone coinvolte; le sensazioni di benessere, piacere o scomodità che vi si producono; la riflessività che si attiva e le meta-riflessioni che ne scaturiscono.

Nel suo piccolo questa esperienza ha consentito di portare il proprio "corpo nel campo" (Borghì, 2020, pp. 161), di scontrarsi con le norme e i valori che questo ha sfidato o reso visibili, connotato per età, espressione di genere, caratteristiche somatiche, etniche, incluso i contenuti di cui si faceva portatore, di esperirne l'impatto all'interno di dinamiche di relazione e di relazione, in modi diversi, pedagogica. La pedagogia di genere, l'educazione al genere, la pedagogia queer non possono prescindere dall'esperienza. Il pensare i contenuti come trasmissibili solo sul piano teorico e unidirezionale è la negazione stessa dei presupposti teorici di tali approcci. Questo primo sguardo sulle restituzioni fornite da parte studente ha rafforzato questa convinzione e la necessità di una didattica che anche in ambito accademico vada in questa direzione.

Riferimenti bibliografici

- Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology: Orientations, objects, others*. Durham: Duke University Press.
- Borghì, R. (2020). *Decolonialità e privilegio: pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Milano: Mimesis.
- Bourdieu, P. (1985). The social space and the genesis of groups. *Theory and Society*, 14, 723-744.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L.J.D. (1992). The purpose of reflexive sociology. In Bourdieu & Wacquant (Eds.), *An invitation to reflexive sociology* (pp. 61-215). Cambridge: Polity Press.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Britzman, D. (1998). Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. *Curriculum: Toward new identities*, 211-232.
- Brooks, A., & Wee, L. (2008). Reflexivity and the transformation of gender identity: Reviewing the potential for change in a cosmopolitan city. *Sociology*, 42(3), 503-521.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Gallerani, M. (2018). Educazione ai generi e alle pari opportunità come risorsa per processi di sviluppo socio-culturali equi e sostenibili. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(15-16), 539-556.
- Gamberi C., Maio M. A., & Selmi G. (2010). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci.
- Ghigi, R. (2019). *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: Il Mulino.
- hooks, b. (2020). Insegnare a trasgredire. *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- Laurillard D. (2014). *L'insegnamento come scienza della progettazione*. Milano: FrancoAngeli
- Rossi, P. G., Pentucci, M., Fedeli, L., Giannandrea, L., & Pennazio, V. (2018). From the informative feedback to the generative feedback. *Education Sciences & Society-Open Access*, 9(2).
- Sedgwick, E. K. 1990. *Epistemology of the Closet*. Berkeley: University of California Press.
- Sultana, F. (2007). Reflexivity, positionality and participatory ethics: Negotiating fieldwork dilemmas in international research. *ACME: An international journal for critical geographies*, 6(3), 374-385.
- Venera, A.M. (ed.) (2014). *Genere, educazione e processi formativi: riflessioni teoriche e tracce operative*. Bergamo: Junior.
- Villaverde, L. E., & Stachowiak, D. M. (2019). Introductions/Orientations: Queer Pedagogies, Social Foundations, and Praxis. In *Queer Pedagogies* (pp. 127-144). Springer, Cham.
- Wilchins, R. A. (2014). *Queer theory, gender theory: An instant primer* (2nd ed.). Bronx: Magnus Books.
- Mayo, C., & Rodriguez, N. M. (Eds.). (2019). *Queer pedagogies: Theory, praxis, politics* (Vol. 11). Springer Nature.

II.

Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno e soft skills: quale ruolo per lo sviluppo professionale degli insegnanti?*

Specialisation Course for Support teachers and Soft Skills: what role for teachers' professional development?

Elisa Farina – *Università degli Studi di Milano-Bicocca*

Alessia Cinotti – *Università degli Studi di Milano-Bicocca*

Franco Passalacqua – *Università degli Studi di Milano-Bicocca*

Abstract

In ambito nazionale e internazionale si riscontra la necessità di rafforzare e ampliare le competenze professionali degli insegnanti, quale fattore chiave per fornire un'educazione inclusiva di qualità, nonché pari opportunità di apprendimento per tutti (UN, 2015). I Corsi di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità prevedono una complessa articolazione tra insegnamenti, laboratori, tirocinio diretto e indiretto volti allo sviluppo di competenze per “per co-ideare, co-monitorare e co-condurre progetti innovativi” (D.M. 30/09/2011) necessari per promuovere culture, pratiche e politiche inclusive. Tuttavia, nonostante il decreto non ne faccia esplicito riferimento, il lavoro dell'insegnante di sostegno richiede anche l'acquisizione di *soft skills* quali *problem solving*, *decision making*, flessibilità, spirito di iniziativa e *team work* per diventare, insieme agli insegnanti curricolari, docenti catalizzatori di una cultura inclusiva sugli aspetti educativi, pedagogici e didattici. In che modo, allora, i Corsi di specializzazione costituiscono un'occasione formativa per lo sviluppo delle

* Il presente contributo, completamente condiviso dai tre autori, è stato così stilato: paragrafo 1 da Alessia Cinotti, paragrafo 2 da Elisa Farina, paragrafi 3, 4, 5 e 6 da Franco Passalacqua.

soft skills? Il presente contributo vuole offrire una riflessione attorno a questo interrogativo attraverso i risultati preliminari di una più ampia ricerca, condotta presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, volta a valutare l'impatto formativo percepito dai corsisti (di ogni ordine e grado scolastico) della VI edizione del Corso di specializzazione e a individuare le aree di miglioramento della proposta formativa.

At national and international level, the need to strengthen and broaden the professional skills of teachers as a key factor in providing quality inclusive education and equal learning opportunities for all (UN, 2015). The Specialisation Course for Support Teachers provide a complex articulation among teaching, workshops, direct and indirect internships aimed at developing skills for «co-design, co-monitoring and co-leading innovative projects» (Ministerial Decree 30/09/2011) necessary to promote inclusive cultures, practices and policies. However, despite the fact that the decree does not make explicit reference to this, the work of the support teacher also requires the acquisition of soft skills such as problem solving, decision making, flexibility, initiative and team work in order to become, together with the curricular teachers, catalyst teachers of an inclusive culture on educational, pedagogical and didactic dimensions. How the Specialisation Course for Support Teachers constitute a training opportunity for the development of soft skills? This contribution intends to offer a reflection on this question through the preliminary results of a broader research, conducted at the University of Milan-Bicocca, aimed at assessing the training impact perceived by the trainees (of every school order and grade) of the VI edition of the Specialisation Course for Support Teachers and at identifying the areas for improvement of the training proposal.

Parole chiave: formazione insegnanti, inclusione, docente specializzato, soft skills

Keywords: teacher training, inclusion, support teacher, soft skills

1. Introduzione

L'attuale dibattito scientifico nazionale e internazionale promuove un concetto di inclusione in cui *appartenenza* e *partecipazione* di tutti gli alunni sono considerate priorità e sfide da promuovere in una scuola inclusiva. È ormai ampiamente condiviso in ambito pedagogico che l'inclusione non

riguarda unicamente un particolare gruppo di alunni (es. gli alunni con disabilità), ma la prospettiva inclusiva mira ad una trasformazione – culturale, organizzativa, didattico-metodologica – del sistema educativo e scolastico in senso più ampio, pervenendo ad un sistema, quindi, che dovrebbe essere in grado di rispondere in modo efficace ai bisogni educativi e formativi di tutti gli alunni, senza creare categorizzazioni e/o separazioni. Si ricorda, in tal senso, che l'UNESCO (2000) raccomanda – ormai da oltre vent'anni – di sostituire il termine “bisogni educativi speciali” con quello di “educazione per tutti” al fine di promuovere un cambiamento – soprattutto culturale – dove le *differenze* (per stile di apprendimento, per provenienza geografica, per interessi, per conoscenze pregresse ecc.) divengono valore e perno nell'azione didattica. Ciò appare, ancora oggi, una delle sfide più importanti e, allo stesso tempo, più complesse per la scuola, laddove la focalizzazione sull'alunno con disabilità (e/o su altre “situazioni” particolari come migrazione e disabilità, svantaggio socio-economico ecc.) sembra ancora prevalere a discapito di una prospettiva educativa “per tutti / for all”. In altre parole, la prospettiva inclusiva mira a rinnovare la tradizionale prospettiva educativo-didattica, tradizionalmente basata su “risposte compensatorie e integrative” (e qui il richiamo è specifico alle situazioni di disabilità) a favore di una prospettiva educativo-didattica che si rinnova a partire da una – sempre più necessaria e indispensabile – trasformazione dei contesti mediante la rimozione delle barriere e degli ostacoli che impediscono (o limitano) l'appartenenza e la partecipazione e, dunque, gli apprendimenti (Caldin, Cinotti, Ferrari, 2013). La prospettiva inclusiva si basa prevalentemente su quattro concetti chiave: i) tutti gli alunni possono imparare (nessuno escluso, anche gli alunni in situazioni molto complesse); ii) tutti gli alunni sono differenti, iii) le differenze sono un punto di forza, iv) l'apprendimento si intensifica con la cooperazione tra tutti gli insegnanti (curricolari e di sostegno), insieme ai genitori e alla comunità di appartenenza. La scuola dovrebbe essere un luogo dove a ciascun alunno viene garantito il *diritto di apprendere* (ONU, 2006) e di apprendere secondo le proprie caratteristiche (UNESCO, 1994), in cui l'educazione è concepita come un vettore per il cambiamento (soprattutto nelle situazioni più “fragili”), invece che un riproduttore delle disuguaglianze sociali (Armstrong, Barton, 1999). Obiettivi così rilevanti possono essere perseguiti attraverso una *cultura dell'inclusione condivisa* da tutti gli insegnanti di classe (curricolari e di sostegno) e, in tal senso, la formazione – iniziale e in servizio – dovrebbe rappresentare quel tempo-spazio sul quale riuscire a innestare il miglioramento e l'innovazione del sistema scolastico in un'ottica inclusiva in grado di favorire la partecipazione e il successo formativo di ogni alunno (Chiappetta Cajola, 2018). In riferimento alla formazione iniziale, un ruolo di

rilievo viene giocato dai Corsi di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità che rivestono una centralità formativa nella costruzione di un profilo professionale inclusivo, nonché nello sviluppo di competenze professionali (anche *soft*) che esaltino la figura di insegnante di sostegno quale “figura di sistema, in grado di assolvere a una sorta di *ruolo pivotale* per la concreta attivazione e regolazione della rete di sostegno a supporto delle politiche inclusive, con l’esigenza di poter contare sia su un ampio bagaglio di competenze di didattica inclusiva, trasversali a tutto il corpo insegnante, sia su conoscenze e competenze didattiche speciali, le quali sono una componente specifica della professionalità dell’insegnante specializzato per il sostegno” (Cottini, 2017, pp. 123-124).

Risulta sempre più centrale una specifica – ma non esclusiva! – attenzione alla figura dell’insegnante specializzato per far decollare, insieme agli insegnanti curricolari, una cultura inclusiva (co-divenendo un “catalizzatore” sugli aspetti pedagogici e didattici dell’inclusione scolastica), arricchendo così il contesto scolastico di (ulteriori) *competenze* utili al raggiungimento di una scuola “per tutti e ciascuno” (European Commission, 1996).

2. Complessità e pluridimensionalità della professionalità docente e dei Corsi di Specializzazione per il sostegno

Grazie al D.M. del 30.09.2011 è possibile delineare le competenze che il *docente specializzato* dovrebbe possedere e che, vista la numerosità e complessità, potremmo riassumere in tre grandi aree: la prima, riferita alle competenze metodologiche-didattiche e pedagogico speciali; la seconda alle competenze relazionali necessarie per un’interlocuzione con le diverse figure interne ed esterne alla scuola e la terza, infine, riferita alla relazione educativa con l’alunno con disabilità e con tutti gli alunni promuovendo una gestione integrata del gruppo classe. Pluridimensionalità e complessità potrebbero dunque essere le due parole che identificano la professionalità dell’insegnante di sostegno specializzato e che, inevitabilmente, rispecchiano anche l’organizzazione dei Corsi di Specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità. L’articolazione nei tre ambiti previsti dal decreto (insegnamenti, laboratori, tirocinio -diretto, indiretto e TIC-) e le numerose competenze professionali che ci si propone di raggiungere portano con sé un’organizzazione ampia e conseguentemente interdisciplinare che coinvolge un numero molto elevato di docenti, in rapporto anche agli studenti immatricolati. Per il VI ciclo del Corso di Specializzazione presso Università degli Studi di Milano-Bicocca sono stati immatricolati 482 studenti così suddivisi: 10 docenti per la Scuola dell’Infanzia,

92 per la Scuola Primaria, 192 per la scuola Secondaria di I grado e 188 per quella di Secondo grado. Dato l'alto numero di iscritti soprattutto delle scuole Secondarie si è resa necessaria l'attivazione parallela di 11 insegnamenti per ciascun ordine di scuola, fatta eccezione per la Scuola dell'Infanzia che è stata accorpata al gruppo di Scuola Primaria. Sono stati così coinvolti 16 docenti per gli insegnamenti previsti dal decreto e ben 43 docenti per lo svolgimento dei laboratori. Accanto a questi, per il tirocinio indiretto e TIC sono stati organizzati 10 gruppi per Infanzia e Primaria e 12 gruppi sia per la Scuola Secondaria di I grado sia per la Secondaria di II grado per un totale di 56 tutor tra tirocinio indiretto e Tic. Tale complessità – vista la presenza tra insegnamenti, laboratori, tirocinio indiretto e TIC di 115 docenti – può costituire un punto di forza ma portare anche con sé alcuni elementi di rischio, se non adeguatamente monitorati. Un sistema così dinamico e articolato consente lo sviluppo di un sapere non solo teorico ma anche pratico-professionale in un contesto in cui i futuri docenti per le attività di sostegno devono sviluppare flessibilità, spirito di iniziativa, *problem solving* e *team work* soprattutto all'interno dei laboratori e del tirocinio indiretto. Quest'ultimo, in particolar modo, diventa un luogo e un tempo specifico per problematizzare i riferimenti teorici acquisiti (Gariboldi, Pugnaghi, 2020) e per rivisitare il proprio sapere professionale (Magnoler, Giannandrea, 2014). Tali obiettivi sono tuttavia raggiungibili solo grazie a una sinergia e alla condivisione di una cornice teorica e culturale tra tutti i docenti che operano nei diversi ambiti: un framework che delinea il profilo dell'insegnante di sostegno specializzato come figura pivotale non solo dotata di competenze specifiche sui temi della disabilità ma anche come soggetto inclusivo, capace cioè di uno sguardo sistemico e di una gestione integrata del gruppo classe e di supporto al processo di insegnamento-apprendimento di tutti gli alunni (Teruggi, Cinotti, Farina, 2021). È proprio per far fronte al rischio di una frammentazione tra i diversi ambiti ed evitare di riprodurre ciò che frequentemente accade all'interno delle scuole tra insegnanti curricolari e di sostegno in cui «[...] la mano destra sovente non sa cosa fa la sinistra ed entrambe non conoscono come si muovono le braccia e le gambe» (Bocci, 2019, p. 152) che all'interno del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca vi è un gruppo di coordinamento e di ricerca interdisciplinare composto da docenti afferenti all'area storico-culturale sulla disabilità, alla pedagogia speciale e alla didattica speciale, alla formazione degli insegnanti e alla tecnologica. Il carattere volutamente interdisciplinare del gruppo riflette in sé il profilo dell'insegnante specializzato in cui devono convergere conoscenze e competenze ampie “per co-ideare, co-monitorare e co-condurre progetti innovativi” (D.M. 30/09/2011) necessari per promuovere culture,

pratiche e politiche inclusive. È dunque necessario che all'interno del Corso di Specializzazione ci sia un coordinamento e un monitoraggio volto a una "gestione integrata dei diversi ambiti" previsti dal decreto e a una valutazione degli obiettivi professionali che il Corso intende istituzionalmente promuovere. Tale processo valutativo – descritto nei prossimi paragrafi – realizzato grazie alla somministrazione a tutti i corsisti di un questionario, vuole essere anche uno strumento di riprogettazione del Corso stesso incoraggiando una riflessione allargata tra le diverse aree e i numerosi docenti che operano nei differenti ambiti. Proprio per raggiungere quella "gestione integrata" del Corso è opportuno riflettere su quali azioni possono essere messe in atto al fine di creare un dialogo e un coinvolgimento sempre maggiore tra i docenti e i tutor del Corso di Specializzazione.

3. Obiettivi, fasi e domande della ricerca

Come sopra accennato, il presente studio si propone di illustrare i risultati del processo di valutazione del dispositivo formativo del Corso di specializzazione per le attività didattiche di sostegno agli alunni con disabilità promosso dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca limitatamente all'esplorazione della percezione degli studenti circa lo sviluppo di soft-skills e delle competenze professionali. La ricerca, di matrice qualitativa, ha previsto l'allestimento di un dispositivo di valutazione partecipata (Bezzi, 2010) che, in continuità con l'approccio valutativo di quarta generazione (Guba, Lincoln, 1989), ha coinvolto diversi soggetti – studenti e studentesse, docenti, tutor di tirocinio – con il proposito di restituire una valutazione multi-prospettica di alcune dimensioni formative del Corso e di avviare una fase di riprogettazione.

Fase	Azioni	Periodo
Prima	Definizione degli obiettivi del processo valutativo da parte del Gruppo di coordinamento e ricerca del Corso e condivisione del disegno di ricerca con i docenti e tutor di tirocinio coinvolti.	Marzo '22
Seconda	Prima elaborazione dello strumento di raccolta dati (questionario)	Aprile '22
Terza	Somministrazione pilota a 8 ex-studenti (studenti del Corso dell'annualità precedente) e 3 docenti esperti (docenti di insegnamenti e laboratori, tutor di tirocinio)	Aprile '22
Quarta	Elaborazione della versione finale dello strumento	Maggio '22
Quinta	Somministrazione del questionario	Giugno '22
Sesta	Analisi dei dati del questionario	Luglio '22

Settima	Focus group dedicati alla discussione dei risultati dell'analisi e agli elementi di riprogettazione del Corso (In fase di realizzazione)	Settembre '22
Ottava	Definizione delle azioni di riprogettazione del Corso (In fase di realizzazione)	Ottobre '22
Nona	Realizzazione e monitoraggio delle azioni di riprogettazione (In fase di realizzazione)	Novembre '22 / Giugno '23

Tab. 1. Fasi della ricerca

Il presente studio si concentra unicamente sulla presentazione dei risultati iniziali dell'analisi condotta sui dati del questionario (sesta fase) riguardanti la percezione dello sviluppo di soft skills e di competenze professionali da parte degli studenti e delle studentesse della VI edizione del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli studenti con disabilità. Le altre dimensioni considerate nel questionario, i risultati dei focus group (settima fase, in corso di realizzazione) e gli esiti del processo di valutazione e di riprogettazione (ottava fase, da realizzare) saranno oggetto di futuri contributi.

La domanda di ricerca cui si intende fornire una risposta riguarda, più nello specifico, un duplice interrogativo: a) quali cambiamenti sono percepiti al termine del Corso dagli studenti e dalle studentesse rispetto allo sviluppo delle soft-skills e alle competenze professionali proprie del docente inclusivo? b) Quali variabili demografiche presentano una maggiore rilevanza nell'influenzare lo sviluppo di tali competenze?

4. Metodologia di raccolta e analisi dei dati

Per rispondere alle domande di ricerca sopracitate è stato predisposto un questionario composto da 85 item distribuiti in quattro sezioni: a) sezione demografica e profilo professionale (16 item); b) sezione obiettivi e competenze professionali (36 item); c) sezione soft skills (14 item); d) sezione valutazione corso: insegnamenti, tirocini, laboratori (19 item). In questa sede si considerano i dati della seconda e terza sezione e parte dei dati della prima sezione, mentre i risultati della quarta sezione saranno oggetto di analisi e valutazione nella settima e ottava fase della ricerca (Tab. 1). Sui dati delle prime tre sezioni è stata condotta un'analisi descrittiva di tipo univariato. La sezione iniziale del questionario ha inteso dettagliare il percorso formativo degli studenti antecedente alla partecipazione al corso, l'esperienza professionale in ambito scolastico e educativo, la condizione lavorativa e le aspettative professionali, oltre che l'esperienza personale con la disabilità. La seconda sezione – rating scale con valori da 1 a 10 – è stata

elaborata a partire dallo strumento di autovalutazione degli apprendimenti predisposto da Calvani, Menichetti, Pellegrini, Zappaterra (2017) di cui si è mantenuta la strutturazione in 8 dimensioni professionali. I cambiamenti apportati a questo strumento riguardano, invece, il numero di item (saliti da 30 a 36) e la revisione di alcuni item per adeguarli alla specificità del dispositivo formativo del Corso di Specializzazione promosso dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca: la centralità del contesto (classe, scuola, comunità) come oggetto primario di intervento (Caldin, 2019); la rilevanza della corresponsabilità educativa e delle competenze di lavoro in equipe (anche multiprofessionale); l'importanza degli strumenti di documentazione della pratica didattica. Contrariamente a quanto avvenuto in Calvani, Menichetti, Pellegrini, Zappaterra (2017), lo strumento è stato somministrato solamente al termine del corso e non è stata prevista una somministrazione ex-ante. La terza sezione – anche in questo caso configurata in una rating scale con valori da 1 a 10 – è stata costruita ex-novo a partire dalla considerazione di alcuni strumenti presenti in letteratura (il QSA di Pellerey, Orio, 1996, e il QPCS di Bay, Grzadziel, Pellerey, 2010). La scelta di elaborare un questionario ex novo nasce dalla volontà di coinvolgere le diverse figure impegnate nel Corso di Specializzazione (docenti di insegnamenti e di laboratorio, tutor di tirocinio) nel processo di costruzione degli strumenti e riflette il proposito di potenziare una visione professionale comune all'interno delle diverse aree del Corso (tirocinio, tirocinio tic, laboratori, insegnamenti)¹.

Come accennato sopra, alla ricerca hanno partecipato, oltre ai cinque docenti del gruppo di coordinamento interdisciplinare, 20 tra docenti di insegnamenti, docenti di laboratorio e tutor di tirocinio (coinvolti nella prima fase e nella fase settima e ottava). Dei 482 studenti immatricolati alla VI edizione del Corso di Specializzazione a cui è stato somministrato il questionario, i rispondenti sono 471. I questionari validi risultano 454, così distribuiti per ordine e grado scolastico: 11 scuola dell'infanzia (2,4% dei rispondenti); 90 scuola primaria (19,8% dei rispondenti); 178 scuola secondaria di I° (39,2% dei rispondenti); 175 scuola secondaria di I° (38,6% dei rispondenti).

- 1 La versione finale dello strumento consta di 14 item corrispondenti a 14 soft skills: autonomia; fiducia in se stessi; flessibilità/adattabilità; resistenza allo stress; capacità di pianificare e organizzare; precisione/attenzione ai dettagli; apprendere in maniera continuativa; conseguire obiettivi; gestire le informazioni; essere intraprendente/spirito di iniziativa; capacità comunicativa; problem solving; team work; leadership.

5. Risultati

I risultati evidenziano, relativamente alla percezione di sviluppo delle soft skills al termine del Corso, la presenza di punteggi più elevati relativamente alle capacità di lavorare in gruppo (punteggio medio di 8,18 su 10), di essere flessibili e di adattamento (punteggio medio di 7,85 su 10) e di resistenza allo stress (punteggio medio di 7,84 su 10). Come è osservabile nella figura 1, il punteggio meno elevato è attribuito alla capacità di leadership (punteggio medio di 7,18 su 10).



Fig. 1. Punteggi attribuiti alla percezione di sviluppo delle soft skills

I risultati della sezione riguardanti la percezione di sviluppo di obiettivi e competenze professionali (8 aree che raggruppano 36 item) mostrano il punteggio più elevato attribuito all'area della consapevolezza professionale (punteggio medio dell'area di 8,37 su 10). Al contrario, i risultati dell'area delle capacità di usufruire di risorse esterne è quella che presenta punteggi meno elevati (punteggio medio di 7,52 su 10) seguita dall'area delle conoscenze teoriche di base nell'ambito dei bisogni speciali (punteggio medio di 7,76 su 10) e di quella delle capacità di gestire rapporti interpersonali nell'ambito dei bisogni speciali (punteggio medio di 7,87 su 10). L'area relativa alla capacità di agire all'interno della scuola per promuovere l'inclusione mostra un punteggio medio lievemente superiore (punteggio medio di 8,11 su 10) rispetto a quella della capacità di agire all'interno della classe e del gruppo classe (punteggio medio di 8 su 10).

Si segnala, infine, che il punteggio medio attribuito ai 36 item della

sezione relativa alla percezione di sviluppo di competenze professionali è di 7,95 su 10, mentre quello riguardante la percezione di sviluppo di soft skills è di 7,62 su 10.

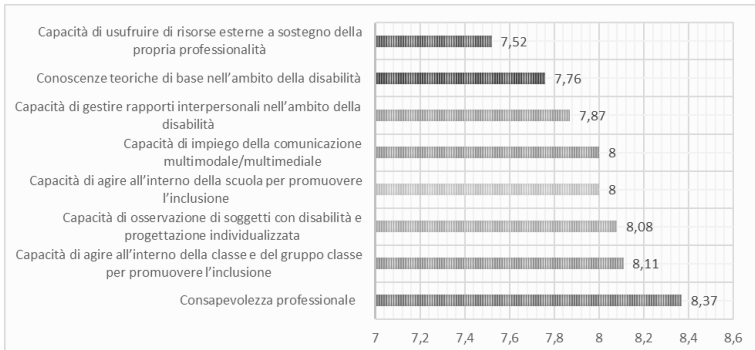


Fig. 2. Punteggi attribuiti alla percezione di sviluppo competenze professionali

Per quanto concerne il ruolo delle variabili demografiche, i risultati mostrano che gli studenti anagraficamente più giovani (studenti under 30 che costituiscono il 70% del campione) riportano punteggi costantemente meno elevati rispetto all'acquisizione di soft skills e di competenze professionali. Il titolo di studio (possesso di laurea o diploma) non è associato a variazioni significative nei punteggi delle soft skills e delle competenze professionali (forse anche per l'esigua rappresentanza di corsisti non in possesso di laurea, solo il 7% del campione). Gli studenti frequentanti l'indirizzo di scuola dell'infanzia attribuiscono i punteggi più elevati relativamente alla percezione di sviluppo di soft skills e di competenze professionali, seguiti dagli studenti di scuola secondaria di II e di I grado; gli studenti frequentanti l'indirizzo di scuola primaria mostrano costantemente i punteggi più bassi. Gli studenti che lavorano in ambito scolastico (85,7% del campione) presentano punteggi meno elevati nelle soft skills e più elevati nelle competenze trasversali rispetto agli studenti che lavorano in altri ambiti professionali o che non sono lavoratori. Infine, non si riscontrano differenze significative rispetto al ruolo come insegnante (su posto comune o sostegno) rivestito a scuola (per gli studenti che lavorano in ambito scolastico con tali ruoli, corrispondenti all'83,4% del campione).

6. Discussione dei risultati

Gli apprendimenti che mostrano i punteggi meno elevati nell'autovalutazione fornita dagli studenti paiono disporsi su due aree strettamente connesse: l'area della dimensione collegiale della professionalità docente, particolarmente centrale nel dispositivo formativo del Corso come affermato in precedenza relativamente a quella "figura pivotale" con cui Cottini caratterizza il ruolo dell'insegnante di sostegno specializzato all'interno dei contesti professionali (Cottini, 2017) (individuabile nelle soft skills "leadership", "essere intraprendenti", "capacità comunicativa" e nelle competenze professionali "capacità di gestire rapporti interpersonali nell'ambito della disabilità" e "capacità di agire all'interno della scuola per promuovere inclusione"); l'area dell'autoformazione e del senso di auto-efficacia, fondamentale se si considera l'insegnante come professionista capace di strutturare il proprio percorso professionale in una prospettiva di formazione continua e di generare apprendimento dalla riflessione autonoma sulla propria pratica didattica (individuabile nelle soft skills "fiducia in se stessi", "apprendere in maniera continuativa" e nelle competenze professionali "capacità di usufruire delle risorse esterne a sostegno della propria professionalità").

I risultati iniziali relativi all'influenza delle variabili demografiche evidenziano come siano gli studenti più giovani a riportare punteggi meno elevati. Tale risultato è forse motivato dalla maggiore abitudine di questi studenti ad autovalutarsi e ad assumere un atteggiamento riflessivo. Gli studenti dell'indirizzo di infanzia (11 in totale, di cui 9 diplomati e 2 laureati) attribuiscono punteggi costantemente superiori agli studenti degli altri ordini e gradi scolastici e sembrano vivere l'esperienza formativa con maggior entusiasmo e senso di scoperta; i punteggi meno elevati attribuiti dagli studenti dell'indirizzo di primaria (soprattutto da coloro che sono in possesso di una laurea in Scienze della Formazione Primaria) potrebbero essere spiegati dalla percezione di una minor discontinuità formativa rispetto alla precedente esperienza di studio universitario.

Per suffragare le ipotesi appena accennate rispetto alle aree di apprendimento professionale da supportare con maggiore intensità e al ruolo delle variabili demografiche nell'influenzare gli apprendimenti degli studenti si rendono necessarie ulteriori analisi dei dati raccolti e il prosieguo del processo di valutazione del Corso di Specializzazione nelle prossime annualità. I risultati iniziali a cui si è fatto cenno, tuttavia, rendono evidente quanto l'eterogeneità dei profili professionali degli studenti sia un fattore da considerare in sede di progettazione al fine di rendere effettivamente inclusivo il dispositivo formativo del Corso. In questo senso, la settima e l'ottava fase della presente ricerca (si veda la tabella 1) saranno particolarmente im-

portanti per articolare da punti di vista differenti le considerazioni appena riportate e per dare seguito alle evidenze raccolte con una riprogettazione attenta a conferire maggiore coesione tra i diversi ambiti formativi Corso (insegnamenti, laboratori, tirocini) e una più marcata coerenza delle metodologie didattiche con gli obiettivi di apprendimento, sia riferibili alle soft skills, sia alle competenze professionali.

7. Conclusioni

In sede conclusiva è opportuno evidenziare i limiti del presente disegno di ricerca e i futuri sviluppi. In primo luogo occorre rilevare la difficile comparabilità dei risultati ottenuti; se è vero, infatti, che le finalità del processo di valutazione messo in atto in questa sede riguardano primariamente la riprogettazione interna del Corso, sarà indispensabile rivedere gli strumenti adottati – anzitutto lo strumento di autovalutazione delle soft skills – al fine di permettere l'allestimento di un piano di confronto con altri progetti di ricerca condotti sul Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno e con altri dispositivi formativi rivolti alla formazione di insegnanti. Secondariamente, accanto alla somministrazione dello strumento di autovalutazione ex-ante e non solo ex-post, si ritiene necessario integrare l'uso di tale strumento all'interno del dispositivo formativo del Corso cosicché possa essere pienamente compreso dagli studenti e svolgere un ruolo di effettivo supporto metacognitivo per la comprensione del loro processo di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Armstrong, F. & Barton, L. (Eds.) (1999). *Disability, Human Rights and Education. Cross-cultural perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- Bay, M., Grazadziel, D. & Pellerrey, M. (2010). *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*. Roma: CNOS FAP.
- Bezzi, C. (2010). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*. Milano: Franco Angeli.
- Bocci F. (2019). Pratiche di osservazione tra pari. Il Microteaching come mediatore per lo sviluppo e l'apprendimento professionale degli insegnanti. In M. Fiorucci & G. Moretti (eds.), *Il Tutor dei docenti neoassunti* (pp. 87-105). Roma: RomaTrE-Press.
- Caldin, R. (2009). La prospettiva inclusiva nella/della scuola. Percorsi di ricerca e nuove questioni. *Studium Educationis*, 2/3, 85-99.
- Caldin, R., Cinotti, A. & Ferrari, L. (2013). La prospettiva inclusiva. Dalla risposta

- “specialistica” alla risposta “ordinaria”. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 11, 44-57.
- Calvani A., Menichetti L., Pellegrini M., & Zappaterra T. (2017). La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità. *Form@re*, 17(1), 18-48.
- Cajola Chiappetta, L. (2018). La formazione degli insegnanti tra innovazione e inclusione. In M. Sibilio & P. Aiello (eds.), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare per una scuola inclusiva* (pp. 23-30). Napoli: Edises.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Decreto Ministeriale 30 settembre 2011. *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249*.
- Gariboldi, A., & Pugnaghi A. (2020). Formare insegnanti inclusivi: il tirocinio come contesto di crescita professionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, (8)2, 243-258.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Magnoler, P., & Giannandrea L. (2014). Dialogo fra identità professionali. In M. Corsi (ed.), *La ricerca pedagogica in Italia* (pp. 639-646). Lecce: Pensa Multi-Media.
- ONU (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. New York: ONU.
- Pellerey, M. & Orio, F. (1996). *Questionario sulle strategie d'apprendimento (QSA). Con 25 schede e floppy disk*. Roma: Las.
- Teruggi, L.A., Cinotti, A. & Farina, E. (2021). La formazione dei docenti specializzati per il sostegno. Uno studio sul tirocinio indiretto all'Università Milano-Bicocca. *Form@re*, (21)1, pp. 235-252.
- UNESCO (2000). *Inclusive Education and Education for all*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: UNESCO.

III.

I patti educativi tra scuole, famiglie e territori: la percezione dei docenti su fattori e pratiche nelle strategie di inclusione*

Educational partnerships between Schools, Families, and Communities: Teachers' perceptions about factors and practices in inclusion strategies

Silvia Ferrante – *Sapienza Università di Roma*

Guido Benvenuto – *Sapienza Università di Roma*

Irene Stanzione – *Sapienza Università di Roma*

Abstract

Il contributo presenta l'impianto e i risultati di una ricerca qualitativa sulla percezione dei docenti rispetto al grado di coinvolgimento degli alunni/e, dei genitori e dei membri della comunità, nei processi educativi all'interno della propria istituzione scolastica. L'indagine è parte della fase esplorativa di un percorso di Ricerca-Formazione (R-F) volto ad incrementare le competenze organizzativo-gestionali delle figure di sistema per la creazione di Patti educativi con famiglie e comunità territoriali. La R-F ha coinvolto 8 istituti di tutti gli ordini scolastici, di uno stesso contesto territoriale. Per la rilevazione quantitativa è stato somministrato un questionario (Epstein, Salinas, 1993) ai docenti delle scuole partecipanti (314 docenti). basato sul quadro teorico di J. L. Epstein che ipotizza sei tipi di coinvolgimento genitoriale. In particolare, nel contributo si presentano i risultati della dimensione "Sostegno alla genitorialità", dove si evidenziano delle interessanti differenze tra la percezione dei docenti di sostegno e quella di docenti di altre discipline. Per la rilevazione qualitativa è stato realizzato un *focus group* con i docenti figure di sistema partecipanti alla

* Il contributo è frutto del lavoro congiunto di ricerca dei tre autori. Per l'attribuzione si consideri: Silvia Ferrante, §2-4; Guido Benvenuto, §1; Irene Stanzione, §5.

R-F. La triangolazione dei dati ha permesso di leggere in profondità l'entità e la qualità percepite dai docenti rispetto alle attività di sostegno alla genitorialità che le scuole mettono in atto, azione rilevante per l'implemento di strategie inclusive.

This study analyzes the results of a qualitative-quantitative research on teachers' perceptions about the involvement of students, parents, and community members in educational processes in their schools. The investigation is part of the exploratory stage of a research-training programme, aiming at increasing the organizational-managing competences of pivotal figures in the process of developing Educational partnerships with families and local communities. The research-training programme involved 8 institutes in the same territory, encompassing all school levels. The quantitative aspect was carried out administering a questionnaire (Epstein, Salinas, 1993) to all the teachers participating in the research (314), based on J. L. Epstein's theoretical framework, hypothesizing 6 types of family involvement. Specifically, in the contribution we present the results of the dimension "Parenting", where we can highlight relevant differences between support teachers and curricular teachers. The qualitative aspect was carried out by means of a *focus group* with the middle management teachers, participating in the research-training programme. The analysis allowed us to reveal the teachers' perceptions about the relevance and quality of the "Parenting" measures implemented by the schools, a crucial aspect of inclusive strategies.

Parole chiave: formazione insegnanti; inclusione; collaborazione; alleanze educative.

Keywords: teachers training; inclusion; collaboration; educational partnerships.

1. Introduzione

Negli ultimi due anni, a seguito della pandemia da Covid-19 e delle riflessioni pedagogiche ad essa correlate, la relazione tra scuola, famiglie e contesto territoriale (De Bartolomeis, 2018), è tornata ad occupare una posizione di rilievo nel dibattito pedagogico e politico, sia a livello internazionale, sia nazionale (Cerini, 2020). Una scuola come *community school* (OECD, 2020) e *learning hub* (UNESCO, 2021), di cui i documenti internazionali tracciano i contorni, rappresenta oggi un orizzonte verso cui tendere per tentare di contrastare i persistenti problemi di povertà educa-

tiva e di dispersione scolastica, attraverso un approccio partecipativo e maggiormente inclusivo, per valorizzare le esperienze e le risorse presenti sui diversi territori. Attraverso alleanze educative, che coinvolgono una molteplicità di attori (istituzioni scolastiche, famiglie, enti locali, soggetti del territorio) la scuola deve farsi promotrice di un'educazione intesa come bene comune (UNESCO, 2019). Il concetto dei beni comuni ruota intorno a nuove forme di partecipazione diretta, basate sul principio di sussidiarietà orizzontale (art.118 della Costituzione), secondo il quale ogni cittadino ha la facoltà di 'prendersi cura' dell'educazione, un'educazione che in questa prospettiva pone al centro la persona e le sue connessioni con la comunità (Locatelli, 2021).

2. Scuole, famiglie e territori: prospettive teoriche e azioni partecipate

Nella letteratura internazionale, dalla fine degli anni '80, le indagini sulle relazioni tra scuole, famiglie e comunità sono sempre più presenti rimarcando, seppur con prospettive teoriche differenti, gli effetti positivi generati dal coinvolgimento genitoriale (*parental involvement*) e di tutta la comunità territoriale, in termini di benessere degli studenti e di risultati di apprendimento (Addi-Raccah, 2021). Tra le prospettive teoriche più influenti troviamo il filone di ricerche del *Family, School, and Community Partnerships* (Epstein et al., 2019), dove si riconosce la centralità del ruolo dell'organizzazione scolastica e degli insegnanti nella promozione di partenariati efficaci (Thompson et al., 2018). In particolare, nel modello teorico dell'*Overlapping Spheres of Influence* di J.Epstein, che si ispira alla teoria ecologica di Bronfenbrenner (1979; 1994), scuola, famiglia e comunità sono rappresentate come delle sfere separate il cui obiettivo è la sovrapposizione (*overlapping*) attraverso un lavoro sinergico con gli alunni: si ha una sovrapposizione quando la scuola, la famiglia e la comunità funzionano come partner all'interno di un programma complessivo che comprende una serie di obiettivi comuni ed attività condivise. Il modello della Epstein, che rappresenta un riferimento teorico rilevante nella letteratura, teorizza inoltre che la sovrapposizione delle sfere varia a seconda di determinate variabili individuali (età, livello di istruzione e di sviluppo dei bambini), familiari e contestuali e sottolinea l'importanza della reciprocità tra insegnanti, famiglie e comunità territoriali. Nel contesto nazionale, l'attivazione di modelli educativi che mirano ad emancipare la scuola dal suo tradizionale ed esclusivo ruolo di agenzia formativa e che la valorizzano in quanto "centro di aggregazione e di servizio per la comunità di riferimento» (Indire, 2021), è stata recentemente sostenuta anche dalle azioni del Ministero dell'Istru-

zione con l'istituzione dei Patti educativi di Comunità, introdotti con il Piano-Scuola 2020-2021 (MIUR, 2020). I Patti educativi di Comunità (da qui in avanti Patti) “rappresentano un’assunzione di responsabilità collettiva nella cura degli alunni oltre le aule e i tempi strettamente scolastici, attraverso una rete di azioni, per garantire il servizio d’istruzione, ma anche il supporto e l’assistenza alle famiglie: tempo didattico e tempo sociale. (Comitato di Esperti, 2020). I Patti, caratterizzati da azioni di co-progettazione nell’ottica della corresponsabilità educativa tra istituzioni scolastiche, famiglie, Enti Locali, soggetti privati, rappresentano uno strumento di *policy* che deve condurre alla messa in campo di azioni atte ad intervenire sulla fragilità dei territori, in termini di povertà educativa, abbandono scolastico, disuguaglianza economica e sociale; «possono diventare anche laboratori in cui sviluppare una nuova cultura valutativa, definire strumenti di monitoraggio continuo, dar voce ai beneficiari (in particolar modo agli/alle studenti/esse) [...], produrre presidi territoriali stabili per le comunità locali, che necessitano di riconoscimento e consolidamento, anche attraverso finanziamenti destinati non a progetti ma a soggetti, in modo continuativo» (Forum Disuguaglianze, 2021). I Patti inoltre possono rappresentare un passo in avanti verso una scuola intesa come *learning organisation* (Kools, Stoll, 2016), aperta a forme di innovazione e a nuovi apprendimenti organizzativi per affrontare la complessità e per «fornire un’educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti» (ONU, 2015).

3. Un intervento di Ricerca-Formazione: strumenti e misure

All’interno di questo quadro si inserisce il progetto di ricerca che si sta svolgendo nell’ambito del Dottorato in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e Ricerca Educativa di *Sapienza*, Università di Roma, che ha permesso di approfondire ulteriormente il tema dei Patti e il ruolo che questo dispositivo può rivestire nell’accompagnare la scuola verso forme di innovazione organizzativa. Attraverso un percorso di Ricerca-Formazione (R-F) si sta intervenendo in 5 Comuni (Alatri, Collepardo, Fiuggi, Guarcino, Serrone) del Distretto Socio Sanitario A della provincia di Frosinone, territorio caratterizzato da alte percentuali di dispersione scolastica (OpenPolis, 2018) per potenziare i raccordi tra le Istituzioni scolastiche coinvolte, le famiglie e i presidi attivi in ambito educativo formale e non formale, gestiti da Enti Locali e enti del Terzo Settore. I partecipanti alla R-F sono 13 docenti, figure del *middle-management*, di 8 istituti scolastici (6 IC e 2 IIS) dei comuni indicati, con incarichi istituzionali legati all’inclusione scolastica. La scelta di avvalersi della metodologia della R-F nasce dall’esigenza di lavorare

sullo sviluppo della professionalità docente attraverso la conduzione partecipata di interventi finalizzati alla soluzione di problemi autenticamente percepiti come tali nei contesti coinvolti (Asquini, 2018): con la metodologia della R-F, attraverso un approccio riflessivo (Schön, 2003), partecipativo e cooperativo, i docenti-ricercatori sono condotti a monitorare, valorizzare, integrare e a mettere a sistema tutte le esperienze e le risorse della comunità educante di appartenenza, sviluppando la capacità di sostenere e promuovere le pratiche di costruzione di alleanze dell'Istituzione con le famiglie e con la rete dei servizi territoriali (Osservatorio nazionale per l'Infanzia e l'adolescenza, 2021).

Il disegno di ricerca si articola in più fasi interconnesse, caratterizzate da obiettivi, strumenti e risultati attesi differenti: a) Fase esplorativa "Desk"; b) Fase Esplorativa "Field"; c) Intervento di Ricerca-Formazione. Nella Fase esplorativa *Field*, la raccolta di dati quantitativi è avvenuta tramite un adattamento in lingua italiana del questionario *Measure of School, Family, and Community Partnership* (Epstein & Salinas, 1993), somministrato ai docenti per rilevare la loro percezione sull'entità e la qualità delle attività di coinvolgimento, nella propria istituzione scolastica, di genitori, membri della comunità e studenti. Nel riadattamento italiano, il questionario è composto in totale da 55 item a risposta multipla suddivisi in 6 dimensioni; un'ultima sezione del questionario è composta da 3 item a risposta aperta, relativi ai fattori che influenzano o limitano il successo dei programmi di partenariato dell'istituzione scolastica con famiglie e territorio e i più importanti obiettivi raggiunti dalla scuola all'interno di questi (Fig. 1). Le dimensioni riprendono il *framework* teorico dei sei tipi di coinvolgimento genitoriale, elaborato dalla Epstein (Epstein, 2019) all'interno del suo modello teorico dell'*Overlapping Spheres of Influence*. Per la risposta si è mantenuta la scala Likert di frequenza a 5 passi (1= mai 5= sempre) in relazione alla percezione del livello di frequenza di una determinata prassi legata alla costruzione di partnership tra la scuola, le famiglie ed il territorio. La somministrazione è avvenuta in formato elettronico, tramite Google Form, e i rispondenti al questionario sono stati 315 docenti, in servizio negli istituti partecipanti alla R-F. Per ogni rispondente sono state raccolte variabili socio-anagrafiche e di contesto (ordine di scuola, anni di servizio, disciplina/e insegnate, incarichi istituzionali ricoperti) per misurare la variabilità delle risposte in relazione a caratteristiche specifiche che si ipotizzavano rilevanti a valle della letteratura di riferimento. La triangolazione dei dati quantitativi e di quelli qualitativi, raccolti con un *focus group* con i docenti del gruppo di ricerca, ha permesso una lettura più approfondita dei bisogni e delle caratteristiche del contesto, in relazione al tema di ricerca.

DIMENSIONE	DESCRIZIONE	n. item Likert 5 passi	n. item r/a
Sostegno alla genitorialità	Misura quanto la scuola aiuta le famiglie a comprendere lo sviluppo dei bambini/adolescenti e a costruire ambienti domestici che supportino ragazzi/e nello studio; se attiva pratiche per comprendere il background, le culture e gli obiettivi delle famiglie per gli studenti e le studentesse.	7	
Comunicazione	Misura se la scuola utilizza forme efficaci di comunicazione da scuola a casa e da casa a scuola sui programmi scolastici e sui progressi degli studenti/studentesse.	16	
Volontariato	Misura se la scuola incoraggia i genitori e membri della comunità locale per sostenere la scuola e gli alunni/e.	8	
Apprendimento a casa	Misura quanto la scuola fornisce informazioni alle famiglie su come aiutare gli studenti/studentesse con i compiti a casa, con altre attività relative al curriculum, sulle decisioni su corsi e progetti futuri.	7	
Presenza di decisione	Includere i genitori nelle decisioni scolastiche e favorire lo sviluppo, tra genitori, di leader e rappresentanti.	11	
Collaborare con la comunità	Misura la capacità della scuola di coordinare le risorse e i servizi della comunità per le famiglie, gli studenti/studentesse e la scuola e fornire servizi alla comunità.	6	
Riflessioni	Raccoglie le riflessioni sui modi per migliorare le pratiche della scuola per il coinvolgimento della famiglia e della comunità.		3

Fig.1. Adattamento italiano del Measure of School, Family, and Community Partnership (Epstein & Salinas, 1993)

4. Sostegno alla genitorialità nelle prassi inclusive scolastiche: la percezione dei docenti

In questo contributo, oltre alla cornice concettuale e metodologica della ricerca, viene presentata la prima elaborazione dei dati del questionario: in particolare si farà un *focus* sui risultati di un'analisi dei punteggi medi all'interno della dimensione "Sostegno alla genitorialità" (SG) composta da 7 item (Fig. 2).

SG 1. La sua scuola conduce seminari o fornisce informazioni per i genitori sullo sviluppo del bambino o dell'adolescente.
SG 2. La sua scuola fornisce le informazioni sullo sviluppo del bambino o dell'adolescente a tutte le famiglie che lo desiderano o che ne hanno bisogno, non solo alle poche che possono partecipare a seminari e incontri presso l'edificio scolastico.
SG 3. La sua scuola produce, per le famiglie, informazioni chiare e utili legate al successo scolastico degli studenti.
SG 4. La sua scuola chiede alle famiglie informazioni sugli obiettivi, i punti di forza e i talenti degli studenti.
SG 5. Il suo istituto organizza incontri nei luoghi del quartiere, per aiutare le famiglie a comprendere e conoscere la scuola e per aiutare la scuola a comprendere e conoscere le famiglie.
SG 6. La sua scuola fornisce alle famiglie informazioni, adeguate all'età, sullo sviluppo delle condizioni domestiche o degli ambienti che supportano l'apprendimento a casa.
SG 7. La sua scuola rispetta le diverse culture presenti nella popolazione studentesca.

Fig. 2. Item della dimensione Sostegno alla genitorialità (SG)

Tale dimensione è inerente alle prassi e alle *policy* inclusive che l'istituzione scolastica mette in atto sia per aiutare le famiglie a comprendere lo sviluppo del bambino e dell'adolescente e a costruire ambienti domestici che supportino i ragazzi nello studio, ma anche per raccogliere informazioni dalle famiglie sul loro background culturale, sugli obiettivi e sulle aspettative che hanno nei confronti dell'esperienza scolastica dei propri figli. La scelta del tipo di analisi dei dati è motivata dalla necessità di andare a leggere la distribuzione delle frequenze per rispondere a due domande di ricerca: a) Esiste una variabilità intra-scolastica rispetto alla percezione di determinate azioni legate ai processi inclusivi? b) Laddove è presente, tale

variabilità è legata a determinate variabili socio-anagrafiche quali ad esempio ruolo, disciplina, incarico istituzionale, ordine di scuola? Rispetto alle domande di ricerca, l'analisi condotta sul campione e la successiva triangolazione con i risultati del *focus group*, ci ha fornito un quadro significativo soprattutto relativamente all' "insegnante di sostegno" versus "insegnante di altra disciplina": in 4 Istituti su 6 (negli altri 2 Istituti non sono presenti rispondenti con caratteristiche "insegnante di sostegno") la media dei punteggi degli insegnanti di sostegno è più bassa rispetto ai docenti di altre discipline (Fig. 3) e, in 2 istituti, in tutti gli item della dimensione "Sostegno alla genitorialità", i docenti di sostegno percepiscono, rispetto ai colleghi di altre discipline, come meno frequenti azioni inclusive legate al sostegno alla genitorialità.

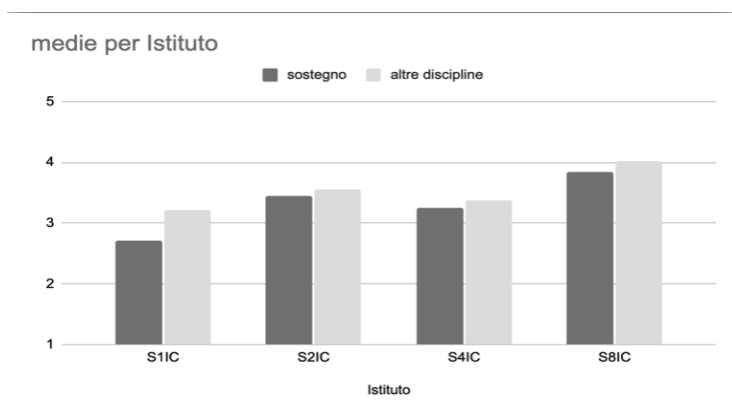


Fig. 3. Punteggi medi per dimensione "Sostegno alla genitorialità" (SG)

La diversa percezione delle azioni messe in atto ai fini del "Sostegno alla genitorialità", che conduce gli insegnanti delle discipline ad ottenere punteggi in media più alti ed avere dunque una visione diversa rispetto ai colleghi di sostegno che, viceversa, leggono il contesto in modo meno positivo dei colleghi, si pone come una criticità che apre la riflessione sul tema, ampiamente dibattuto nella ricerca pedagogica, della collaborazione tra insegnanti di sostegno e curricolari. Nonostante oggi l'insegnante di sostegno sia considerata una risorsa fondamentale per promuovere la cultura dell'inclusione (Cottini, 2017), si ritrova ancora a dover gestire situazioni complesse senza una reale condivisione di pratiche didattiche con i colleghi. Dall'analisi tematica (Braun, Clarke, 2006) del *focus group* emerge

chiaramente, nelle parole dei docenti di sostegno, nonché referenti dell'Area Inclusione, la difficoltà di una presa in carico collegiale dei processi inclusivi dell'istituzione scolastica. Di seguito alcune delle risposte fornite dai docenti, testualmente riportate:

(D4) *L'approccio con i genitori non può essere delegato a un singolo insegnante o a quei pochi insegnanti empatici che riescono a comunicare con i genitori in maniera più ottimale [...]. Ci sarà un modo perché tutti gli insegnanti o insomma, la maggior parte, possa riuscire a comunicare con la comunità senza dover delegare a G., a S., a C., insomma a chiunque nella scuola si fa carico di questo perché è l'addetto a fare ciò. Penso che tutti gli insegnanti dovrebbero, teoricamente, avere una competenza comunicativa [...];*

(D5) *Mi chiama l'insegnante di classe e dice: "Abbiamo chiamato la famiglia di R., ha detto che non firma il PDP [...]. Li chiamo io... parlo 40 minuti con la mamma e il PDP l'ha firmato. Poi mi chiama un'altra [...]. Mi sento sfiancata, ecco, quasi distrutta a fine giornata perché sto sempre lì a...convinci quello, parla con quell'altro;*

(D2) *gli alunni sono il problema minore [...] si fatica anche per far capire ai colleghi.*

Se si scende nel dettaglio, gli item ad ottenere un punteggio medio più basso da parte dei docenti di sostegno sono gli item SG2 (*La sua scuola fornisce le informazioni sullo sviluppo del bambino o dell'adolescente a tutte le famiglie che lo desiderano o che ne hanno bisogno, non solo alle poche che possono partecipare a seminari e incontri presso l'edificio scolastico*), SG3 (*La sua scuola produce, per le famiglie, informazioni chiare e utili legate al successo scolastico degli studenti*) ed SG4 (*La sua scuola chiede alle famiglie informazioni sugli obiettivi, i punti di forza e i talenti degli studenti*). Tali risultati, confrontati con i dati qualitativi del *focus group*, ci pongono di fronte ad altre riflessioni: il docente di sostegno ancora troppo spesso si ritrova a dover intervenire in prima persona laddove la scuola tarda a dare risposte significative e a "combattere" per una scuola equa ed inclusiva, che riconosca i talenti e i punti di forza, e ne faccia il punto di partenza di ognuno verso il personale successo formativo.

(D5) *L'anno scorso abbiamo avuto una ragazza che ha perso l'uso di un occhio. Segnalata da S. (insegnante di sostegno) alla scuola primaria: si è fatta i cinque anni di scuola primaria dove S. ha rotto le scatole al mondo e all'impossibile. Niente. È arrivata alle medie quindi abbiamo rotto le scatole in due. Siamo riusciti a mandarla dall'oculista... privatamente però, perché altrimenti ancora stava in attesa della cosa... ma l'occhio ormai è andato. Allora, davanti a una situa-*

zione del genere io mi sento impotente. Io ci provo. Perché a provare, uno ci prova... ;

(D8) Una ragazza, scuola secondaria, stava facendo diverse assenze a scuola. Naturalmente subito il giudizio da parte dei docenti è “manca spesso” ...d'accordo, ma chiediamoci il perché. La mamma è malata di reni, è in dialisi, tra l'altro stranieri quindi difficoltà linguistiche. Questa ragazza deve accompagnare la mamma a fare la dialisi perché non si sa neanche esprimere...ecco... [...] Ma intervenire noi come scuola al servizio sanitario e chiedere magari di mettere la dialisi, anziché nell'orario della mattina, spostarlo al pomeriggio, così la ragazza non fa assenze a scuola no? [...] Questo genitore questa mattina l'ho visto con le lacrime agli occhi e mi ha detto: “Maestra, mi ci può accompagnare lei?” [...] Martedì prossimo andremo insieme di pomeriggio.

(D12)E' da più di vent'anni che militiamo e che facciamo battaglie per l'inclusione [...] Sono state battaglie proprio, a volte all'ultimo sangue. Ora abbiamo un buon gruppo d'inclusione. Forse la nostra fortuna è stata, ecco, che sono anni che stiamo lì, e quindi c'è stata una continuità nel raggiungimento di questo obiettivo. [...] Ci siamo uniti e siamo andati avanti anche con colleghi che non ci sono più.

5. Conclusioni

Quando parliamo di prassi inclusive, la letteratura da anni ci indica come una delle azioni principali sia quella di mobilitare il potenziale educativo delle famiglie, quali prime responsabili del benessere dei minori e il cui sostegno è fondamentale per “interrompere il ciclo dello svantaggio sociale” (REC, 2013). Tale sostegno necessita però di una visione condivisa, all'interno della scuola, degli obiettivi dell'intervento di accompagnamento della genitorialità e delle azioni che permettono di raggiungerli. La differenza di risposte dei docenti di sostegno rispetto ai docenti di altre discipline ci segnala una discrepanza di percezioni sulle prassi messe in atto all'interno dell'istituzione scolastica che non favorisce una cultura della collaborazione, pilastro fondamentale per la trasformazione dei contesti. Operare perché una scuola sia realmente inclusiva vuol dire lavorare affinché all'interno dei contesti si creino culture inclusive, si producano politiche inclusive e si sviluppino prassi inclusive (Dovigo, 2014) condivise tra i vari attori, per una risposta sistemica alle specificità e alle necessità di tutti gli alunni e le alunne. In linea con l'idea che «la trasformazione dei contesti non possa prescindere dall'agire sinergico di tutti i membri della comunità scolastica» (Ianes, Canevaro, 2015), occorre allora investire sulla formazione degli insegnanti per aumentarne la riflessività, il confronto e per promuoverne la professionalità. Gli obiettivi dell'intervento di R-F, si

muovono infatti in due direzioni: se da un lato si vogliono incrementare la cultura organizzativa delle istituzioni scolastiche, lavorando sulle figure di sistema, attraverso lo strumento dei Patti educativi, dall'altro si vuole promuovere la professionalità degli insegnanti attraverso un percorso di ricerca che li veda in una costante postura di autovalutazione e autoanalisi, per una riflessione condivisa sulle prassi in vista di una ristrutturazione migliorativa, in costante dialogo con i dati empirici. «Solo la trasformazione delle scuole in agorà pedagogiche aperte alla riflessione collettiva e alla co-progettazione di un nuovo patto educativo per il futuro potranno ridare speranza. [...] si tratta di connettersi, costruire un nuovo modo di stare insieme per co-educarsi nella prospettiva di ridare vitalità e serietà culturale cioè dignità alla scuola repubblicana, democratica e pubblica» (Goussot, 2015).

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G., (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Booth T., & Ainscow M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools* (3 Ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- De Bartolomeis, F. (2018). *Fare scuola fuori della scuola*. Roma: Aracne.
- Decreto Ministeriale 6 agosto 2021 n.257- Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2021/2022
- Dewey, J., (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- Di Padova, P., Piesco, A.R., Marucci, M., & Porcarelli, C. (2021). *Dal sistema di garanzia dell'infanzia ai Patti educativi di Comunità. Strategie comunitarie e approcci integrati per il contrasto ai rischi di esclusione dei minori*. INAPP. Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche.
- Dovigo, F. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Epstein, J.L., (2019). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing educators and improving schools*. New York: Routledge
- Epstein, J. L., & Salinas, K. C. (1993). *School and family partnerships: Questionnaires for teachers and parents in elementary and middle grades*. Baltimore: Center on School, Family, and Community Partnerships at Johns Hopkins University.
- Forum Disuguaglianze Diversità (2021). *Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti. Un'indagine esplorativa. Rapporto di ricerca*.

- Goussot, A. (2015). *I frutti velenosi della Buona scuola*. <https://comune-info.net/il-2015-della-scuola/>
- Inanes, D., & Canevaro, A. (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson.
- Kools, M. & Stoll, L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?*, OECD Education Working Papers, No. 137, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>
- MI (2020). *Piano scuola 2020-2021*. Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2467413/Le+linee+guida.pdf/4e4bb411-1f90-9502-f01e-d8841a949429>.
- Openpolis (2021) <https://www.openpolis.it/numeri/le-mappe-della-poverta-educativa-nel-lazio/>
- ONU, (2015) Agenda per lo sviluppo sostenibile, <https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/>
- Osservatorio nazionale per l'Infanzia e l'adolescenza, Presidenza del Consiglio dei ministri - Dipartimento per le politiche della famiglia, (2021). 5° Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva. Educazione, equità, empowerment. https://www.minori.gov.it/sites/default/files/5-piano-infanzia-e-adolescenza_0.pdf
- Raccomandazione Commissione Europea, (2013) Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0112&from=EN>
- Schön, D.A., (1983). *Il professionista riflessivo*, trad.it. di A. Barbanente. Bar: Dedalo.
- Thompson, I., Willemse, M., Mutton, T., Burn, K., & De Bruïne, E. (2018). Teacher education and family- school partnerships in different contexts: A cross country analysis of national teacher education frameworks across a range of European countries. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 258-277.
- UNESCO (2019). *Ripensare l'educazione: verso un bene comune globale?* Parigi-Brescia: UNESCO -Cattedra UNESCO sull'educazione per lo sviluppo integrale dell'uomo e per lo sviluppo solidale dei popoli, Università Cattolica del Sacro Cuore. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368124>.
- UNESCO, (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000-0379707.locale=en>.

IV.

Response to Intervention: un modello di intervento per l'inclusione che sviluppa le Soft skills degli insegnanti. Una ricerca nazionale nella scuola dell'infanzia

Response to Intervention: an intervention model for inclusion that develops the teachers soft skills. A national research in kindergarten

Amalia Lavinia Rizzo – *Università Roma Tre*

Marianna Traversetti – *Università Sapienza di Roma*

Filippo Sapuppo – *Università Roma Tre*

Marina Chiaro – *Università Roma Tre*

Abstract

Il Response to Intervention (RTI) rappresenta un modello di intervento particolarmente rispondente alle esigenze degli insegnanti impegnati nell'organizzazione di contesti educativi e didattici inclusivi.

Esso è articolato su più livelli ed è reputato efficace sia per l'identificazione precoce dei disturbi dell'apprendimento (DSA) sia per il supporto intensivo degli allievi con difficoltà di lettura. Considerato un processo altamente flessibile che modifica la didattica in base a come gli allievi rispondono alle proposte formative, è organizzato in 3 livelli di intervento caratterizzati da sequenzialità e basati su evidenze scientifiche: il livello 1 si rivolge alla classe intera, il livello 2 corrisponde ad attività di potenziamento in piccoli gruppi, il livello 3 è personalizzato.

Da parte degli insegnanti, la messa in atto di tale modello richiede anche resilienza, riflessività, empatia, senso di autoefficacia, nonché capacità di lavoro collaborativo e di comunicazione efficace anche con le famiglie. La promozione di tali soft skills attraverso una formazione mirata è uno degli obiettivi di una ricerca finanziata dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma

Tre, finalizzata all'impiego del gioco musicale nella scuola dell'infanzia secondo il modello RTI per l'individuazione precoce degli allievi a rischio DSA e il potenziamento dei prerequisiti di lettura e scrittura.

The Response to Intervention (RTI) is a model particularly responsive to the needs of teachers involved in the organization of inclusive educational contexts.

RTI is articulated on several levels and it is considered effective both for the early learning disorders (LD) identification and for the intensive support of students with reading difficulties.

RTI is considered a highly flexible process able to modify teaching according to how students respond to training proposals. It is organized in 3 levels of intervention. The levels are characterized by sequencing and they are based on scientific evidence: level 1 is for the whole class, level 2 corresponds to strengthening activities in small groups, level 3 is personalized.

For teachers, the implementation of this model also requires resilience, reflexivity, empathy, a sense of self-efficacy, as well as the ability to work collaboratively and communicate effectively with families.

The promotion of these soft skills - by a specific training - is one goal of a research funded by the Department of Education Sciences of Roma Tre University and placed in kindergarten. This research is aimed to the use of music play according to the RTI model for the early detection of students at risk LD and for the enhancement of reading and writing prerequisites.

Parole chiave: gioco musicale inclusivo, scuola dell'infanzia, prerequisiti, Response to intervention

Keywords: inclusive musical play, kindergarten, prerequisites, Response to intervention

1. Il Response to intervention Model (RTI)

Il Response to Intervention Model (RTI) rappresenta un modello di intervento che appare particolarmente rispondente anche alle esigenze degli insegnanti impegnati nell'organizzazione di contesti educativi e didattici inclusivi (Rizzo, 2021).

Nato in contesto anglosassone, RTI è un metodo che, fin dalla fase di

progettazione, prevede più livelli (*tiers*) di intervento e, in ciascuno, tiene conto delle evidenze scientifiche.

Il livello 1 (*benchmark level*) si rivolge alla classe intera (*core intervention*) a cui vengono proposte attività di qualità, gli allievi che manifestano difficoltà (che statisticamente sono il 10-20% della classe) sono inseriti nelle attività di potenziamento del livello 2 (*strategic level*) in piccoli gruppi (*targeted intervention*). Successivamente, coloro che presentano ancora problemi (circa il 5-7%) vengono coinvolti nel livello 3 (*intensive level*) che propone un potenziamento personalizzato ancora più specifico e intenso (*intensive intervention*) (Fig. 1).

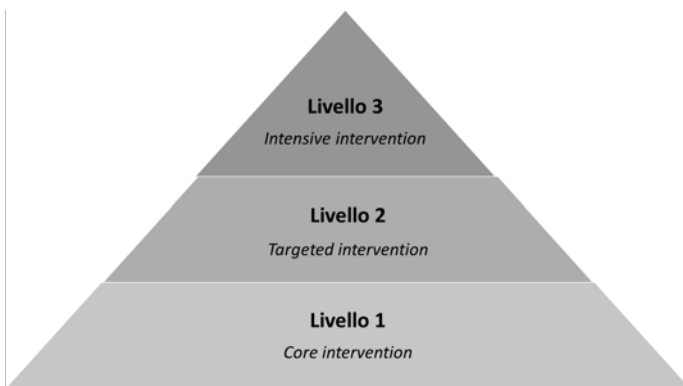


Fig. 1. I tre livelli RTI

Con questa base di impianto, il modello RTI, di cui esistono numerose modalità applicative, nasce come un vero e proprio “sistema di intervento” inteso quale metodo sistematico, a base preventiva, per identificare, definire e risolvere le difficoltà accademiche e/o comportamentali degli allievi (Kratochwill et al., 2007) ed è considerato un metodo efficace per l’identificazione precoce dei Learning disabilities (Zirkel, 2017) che, com’è noto, sono “resistenti” agli interventi di potenziamento dei prerequisiti scolastici (Penge, 2010).

Ovviamente, una prospettiva di impiego di RTI nella scuola implica che gli insegnanti ne comprendano profondamente il processo, la sua sistematicità, le eventuali «condizioni» e i «fattori» (Fuchs, Deshler, 2007, p. 131) che ne possono influenzare l’attuazione nei diversi contesti.

Va inoltre considerato che l’implementazione di RTI richiede uno sviluppo professionale sostenuto, aspettative esplicite per l’implementazione

del programma e tempo sostanziale per integrare queste procedure nelle pratiche personali e istituzionali (ivi).

2. Le Soft skills degli insegnanti inclusivi promosse da RTI

Uno studio italiano, ha dimostrato l'efficacia del modello RTI per migliorare i prerequisiti all'apprendimento nell'ambito di un progetto di ricerca nelle scuole dell'infanzia e nella scuola primaria in cui gli insegnanti hanno direttamente gestito le attività formative (Melon et al., 2014).

Tra i risultati è emerso che l'adesione a RTI ha attivato anche la responsabilità degli insegnanti, ai quali oltre ad implementare programmi basati sulla ricerca scientifica, è stato richiesto di:

- identificare i bambini a rischio di fallimento accademico;
- monitorarne i progressi;
- prendere decisioni basate sui dati per quanto riguarda la differenziazione delle attività educative e didattiche.

Appare dunque ragionevole considerare RTI quale modello di azione e formazione in servizio che contribuisce anche allo sviluppo delle Soft skills degli insegnanti inclusivi ai quali richiede pensiero critico, problem solving, responsabilità, leadership, resilienza, riflessività, empatia, senso di autoefficacia, nonché capacità di lavoro collaborativo e di comunicazione efficace con le famiglie (Fernandes et al., 2021).

Nell'azione inclusiva dei docenti, le Soft skills si manifestano a seguito del connubio virtuoso tra conoscenze, abilità operative e atteggiamenti che si attivano dinamicamente e consentano una performance di qualità.

Il quadro concettuale e metodologico in cui gli insegnanti inclusivi mettono in campo le Soft skills è quello della didattica individualizzata/personalizzata richiesta dalla normativa (D. leg.vo 13 aprile 2017, 2017) che in situazioni specifiche necessita l'inserimento di quei fattori ambientali necessari a potenziare il "funzionamento umano" di ogni singolo allievo (WHO, 2001).

Per l'insegnante inclusivo, le Soft skills rappresentano dunque "tratti della personalità, obiettivi, motivazioni" (Heckman, Kautz, 2012, p. 451) che, aggiungendosi alle abilità "tecniche" (*Hard skills*) consentono di gestire la complessità dei processi educativi, migliorando i livelli di partecipazione e di apprendimento anche degli allievi con bisogni educativi speciali (OECD, 2005).

Se posto nell'ambito di un progetto sinergico in cui la scuola opera sotto la stretta supervisione dell'Università, un percorso didattico fondato

sul RTI, di cui le componenti chiave dell'implementazione sono il monitoraggio delle risposte degli studenti, l'adattamento della didattica, la flessibilità, la riflessività e il lavoro in teams tra insegnanti su posto comune e di sostegno, consente, quindi, lo sviluppo "in servizio" di Soft skills utili a:

- definire il problema educativo didattico da affrontare;
- analizzare il problema e scegliere gli obiettivi specifici da raggiungere;
- sviluppare un piano di azione didattica inclusiva inserendo i necessari facilitatori ambientali e rimuovendo/riducendo le barriere;
- implementare il piano;
- monitorare i risultati in termini di apprendimento scolastici e comportamentali;
- analizzare il piano;
- procedere con modalità sempre più personalizzate.

3. Il gioco musicale inclusivo nella scuola dell'infanzia secondo RTI: una ricerca quasi-sperimentale

La promozione delle descritte Soft skills attraverso una formazione mirata è uno degli obiettivi di una ricerca finanziata dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre e in atto nella scuola dell'infanzia. La ricerca è finalizzata all'impiego secondo il modello RTI del 'gioco musicale' (Fig. 2) per l'individuazione precoce degli allievi a rischio DSA e il potenziamento dei prerequisiti di lettura e scrittura (Rizzo, 2021)¹.



Fig. 2. Organizzazione per livelli dei giochi musicali (Rizzo, 2021)

1 La responsabile scientifica è Amalia Lavinia Rizzo.

In considerazione della presenza sempre più numerosa di bambine e bambini con segnali di rischio dovuti a difficoltà o a disturbi dell'apprendimento e delle difficoltà ancora presenti rispetto alla possibilità di organizzare contesti di apprendimento realmente inclusivi (ISTAT, 2021) (Sistema Nazionale Linee Guida, 2022), la ricerca affronta il problema di proporre alle scuole dell'infanzia percorsi educativi che siano in grado di valorizzare le potenzialità individuali, promuovendo il successo formativo, nel pieno rispetto delle differenze. Nella scuola dell'infanzia e nell'ottica dell'individualizzazione/personalizzazione dei percorsi educativi, risulta infatti urgente predisporre percorsi educativi e attività di formazione dei docenti che consentano di creare un curriculum ricco di possibilità di crescita cognitiva e socio-affettiva e in cui siano presenti le condizioni migliori per facilitare lo sviluppo delle potenzialità di tutti i bambini, promuovendo nel contempo benessere e relazioni di fiducia. In una corretta ottica preventiva, va inoltre considerata la necessità di individuare i bambini che nella scuola dell'infanzia risultano resistenti alle attività educative di recupero e di potenziamento e che, dunque, secondo il modello *Response to Intervention* (RTI) continuano a mostrare difficoltà persistenti che impediscono di progredire negli apprendimenti e necessitano di approfondimento clinico (APA, 2014).

Nell'ambito di tale situazione problematica, la ricerca impiega le potenzialità educative della musica per sviluppare un impianto metodologico-didattico basato sul gioco musicale che gli insegnanti della scuola dell'infanzia possono proporre per lo sviluppo dei pre-requisiti di letto-scrittura in una prospettiva inclusiva.

Le evidenze scientifiche hanno infatti ormai accertato che l'impiego sistematico e approfondito della musica è in grado di potenziare le abilità di lettura (Rizzo, Pellegrini, 2021). La musica – intesa nella più ampia accezione di 'gioco sonoro' che si sviluppa come gioco senso-motorio, simbolico e di regole (Delalande, 2001) – è infatti un'eccellente opportunità per lo sviluppo della plasticità neuronale e l'acquisizione dei prerequisiti per la letto-scrittura mediante il coinvolgimento in attività in grado di stimolare molteplici aree evolutive: dal linguaggio alle funzioni esecutive, dalle abilità motorie e visuo-spaziali all'apprendimento sociale ed emotivo (Rizzo, 2021). Le ricerche hanno infatti dimostrato che le capacità percettivo-musicali dei bambini, valutate in età prescolare, risultano predittive del livello di sviluppo delle future abilità di lettura (Anvari et al., 2002).

Il gioco musicale si pone, dunque, come uno strumento potente per orientare pratiche educative idonee a sostenere la crescita dei bambini che frequentano la scuola dell'infanzia. Nell'ottica di un miglioramento della qualità del curriculum della scuola dell'infanzia, l'impiego delle attività musicali per la creazione di situazioni di partecipazione e di apprendimento

in un contesto di *full inclusion*, oltre che specificato nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione* del 2012, è anche in linea anche con le indicazioni del report europeo *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* che, nel 2014, ha ribadito l'opportunità di promuovere un curriculum olistico proponendo attività significative e coinvolgenti basate sul gioco.

Soprattutto in presenza di segnali da cui emerge la presenza di difficoltà o disturbi di apprendimento e in un'ottica di *Universal Design for learning* (CAST, 2018), si evince quindi l'opportunità di avvalersi del rapporto virtuoso esistente tra musica e "funzionamento umano" (Rizzo, 2014), in cui la prima rappresenta un fattore ambientale efficace per modificare in senso positivo l'interazione tra ciascun bambino e l'ambiente di apprendimento, organizzato tenendo conto delle evidenze scientifiche.

È quindi opportuno che le attività siano definite tenendo conto delle raccomandazioni per lo sviluppo dei prerequisiti di letto-scrittura dell'Education Endowment Foundation² da adattare allo specifico contesto scolastico secondo l'impostazione metodologica e l'approccio fortemente metacognitivo già impiegato nei progetti SApIE (Rizzo, Traversetti, Montesano, 2020).

3.2 Obiettivi, metodologia e campione

I principali obiettivi della ricerca sono i seguenti:

- elaborare un kit educativo di impiego inclusivo del 'gioco musicale' per lo sviluppo dei pre-requisiti di lettura e di scrittura nella scuola dell'infanzia che tenga conto dell'evidenze scientifiche presenti in letteratura;
- coinvolgere gli insegnanti della scuola dell'infanzia in una formazione che consenta loro di impiegare il gioco musicale nell'ambito del *Response intervention model* sviluppando le necessarie Soft skills e Hard skills;
- sperimentare l'applicabilità del kit educativo nella scuola dell'infanzia;
- verificarne i risultati in prospettiva inclusiva;
- ottimizzare il kit alla luce dei risultati raggiunti ed elaborare un modello benchmark di intervento educativo per la fascia 3-6.

Il progetto segue una metodologia di disegno quasi sperimentale con-

2 <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/literacy-early-years>

dotto nell'ambito dell'approccio dell'Evidence-Based Improvement Design/EBID impiegato nelle ricerche SApIE³ (Calvani & Marzano, 2020).

Il campione è formato da 24 scuole, distribuite in 9 regioni italiane, per un totale di n. 86 sezioni di scuola dell'Infanzia (GS: 42, GC: 44), 698 bambini di 5 anni (GS: 370, GC: 328) e 142 insegnanti (GS: 81; GC: 61). In 17 sezioni sperimentali e in 14 sezioni di controllo sono presenti bambini che a 4 anni hanno manifestato bisogni educativi speciali⁴.

3.3 Strumenti di ricerca

Gli strumenti di ricerca sono i seguenti:

- Test IPDA/Questionario osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento (Terreni et al., 2022);
- Test CMF/Valutazione delle competenze metafonologiche (Marotta et al., 2008);
- Test PMMA/ Primary Measures of Music Audiation (Gordon, 1979);
- Questionario per la rilevazione delle variabili di contesto, dell'autovalutazione delle Soft skills e del livello di inclusività (Booth, Ainscow, 2014; (La Marca & Longo, 2018).

I Test IPDA, CMF e PMMA sono strumenti standardizzati. Il questionario è stato costruito dal gruppo di ricerca. Tutti gli strumenti saranno somministrati in fase di pre test (settembre-ottobre 2022) e di post test (maggio-giugno 2023).

Test IPDA

Il test IPDA è uno strumento di valutazione in ambito psicopedagogico che può essere utilizzato direttamente dai docenti (Terreni et al., 2022). La necessità di avere a disposizione strumenti per l'identificazione nella scuola dell'infanzia di bambini a rischio che nella scuola primaria potrebbero sviluppare un disturbo specifico di apprendimento, è stata sottolineata anche dalla Legge 170 del 2010 *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* e dalle successive *Linee guida* del 2011. Una specifica attenzione, infatti, è stata dedicata alla scuola per sviluppare in accordo con l'ambito sanitario strumenti per l'attuazione di questo

3 www.sapie.it

4 Tutti i dati saranno verificati definitivamente a settembre 2023, prima dell'inizio della fase empirica della ricerca.

obiettivo. Il test è stato costruito per questa finalità. Si presenta come un questionario osservativo che può essere compilato dai docenti e consente di diminuire tanto gli errori di identificazione del rischio (falsi positivi), quanto la mancata individuazione di possibili problemi (falsi negativi). Si ritiene, infatti, che il questionario osservativo possa offrire risultati migliori rispetto all'uso esclusivo di una batteria di prove oggettive e abbia il vantaggio di essere meno costoso, meno intrusivo, nonché "capace di valorizzare maggiormente le competenze scolastiche" (ivi, p. 7). Senza misconoscere l'importanza dell'utilizzo di prove standardizzate, IPDA può essere utilizzato in sinergia con quest'ultime per migliorare l'accuratezza delle predizioni e per conoscere meglio le caratteristiche dei bambini a rischio. Soprattutto nel caso della scuola dell'infanzia è stato rilevato che gli insegnanti conoscono molto bene i loro alunni e posseggono importanti intuizioni sui loro punti di forza e sulle loro debolezze. Pertanto, "un questionario può aiutare a canalizzare in modo semplice, ma organizzato, queste intuizioni" (ivi, p. 8).

Il questionario IPDA, inoltre, costituisce uno strumento utile per descrivere la situazione di tutti i bambini di 5 anni della sezione e non si associa soltanto all'identificazione dei bambini con segnali di rischio. Lo strumento si compone di 43 a item organizzati in due sezioni principali: la prima relativa alle abilità generali che riguardano in genere l'apprendimento, la seconda alle abilità specifiche attinenti ai prerequisiti della letto-scrittura e della matematica. Sono inoltre considerati aspetti comportamentali quali: interesse e motivazione ad apprendere, adeguamento alle regole, adattamento al cambiamento, collaborazione, autonomia, concentrazione e temperamento. Viene anche presa in considerazione la coordinazione generale dei movimenti, la motricità fine e la comprensione linguistica osservata mediante item centrati sulla capacità di ascoltare e seguire conversazioni e comprendere istruzioni. L'espressione orale viene valutata osservando: capacità di raccontare un episodio vissuto, chiarezza nell'espressione, ricchezza del vocabolario, capacità di descrivere vignette e livello morfosintattico della frase. In relazione all'area metacognitiva, viene osservata la capacità di utilizzare strategie per imparare meglio, la consapevolezza di non comprendere alcune parole o alcune consegne, la persistenza nel compito, la capacità di capire che possono essere presenti stimoli distraenti. Sono inoltre considerate abilità cognitive quali la memoria verbale e le abilità visuo-spaziali. Rispetto ai prerequisiti specifici della letto-scrittura vengono considerate le abilità metalinguistiche: consapevolezza fonologica, comprensione della relazione tra linguaggio scritto e parlato, discriminazione di fonemi e grafemi, capacità di riprodurre sequenze. Rispetto ai prerequisiti della matematica si rileva la capacità di associare a piccoli numeri la rispettiva quantità, il saper confrontare quantità

diverse e saper fare piccoli ragionamenti basati su togliere e aggiungere.

Test CMF

Il test CMF è un test di valutazione delle competenze metafonologiche (Marotta et al., 2008). È uno strumento di valutazione di semplice somministrazione utilizzabile dagli insegnanti. Il test è stato costruito per valutare l'evoluzione delle abilità metafonologiche, da globali ad analitiche. La lettura dei dati e l'interpretazione esplicita dei profili di risultato permettono sia di individuare quei bambini che hanno prestazioni al di sotto della media dei coetanei, sia di disegnare piani di intervento individualizzati, ma molto spesso attuabili nel gruppo classe. Il profilo che si ottiene "evidenzia le prestazioni nei vari domini che caratterizzano le fasi evolutive delle abilità metafonologiche: discriminazione, sintesi, segmentazione, classificazione e manipolazione" (ivi, p. 8). La batteria di prove è stata costruita tenendo conto dell'evoluzione e nell'acquisizione della consapevolezza fonologica e le prove sono specifiche per classe frequentata e periodo dell'anno scolastico. Nelle prove di segmentazione si richiede di pronunciare nella corretta sequenza le unità segmentali, fonemi costituenti la parola. Nelle prove di sintesi si richiede di pronunciare correttamente la parola risultante dalla fusione di una serie di fonemi pronunciati dall'insegnante esaminatore. Nelle prove di classificazione si chiede di riconoscere le parole con suono uguale o con sillaba uguale o finale. Nelle prove di manipolazione si richiede di pronunciare una parola privata dalla sillaba finale o iniziale. La scelta delle parole da impiegare è stata fatta considerando la frequenza d'uso delle parole verificata mediante il Lessico elementare (Marconi et al., 1994), la lunghezza e la difficoltà fonologico-articolatoria. Nelle prove di classificazione, in particolare di rima e di riconoscimento della sigla iniziale la prova si svolge con il supporto di alcune immagini evitando così il sovraccarico cognitivo.

Test PMMA

Il test PMMA è il test creato da Gordon per la misurazione dell'attitudine musicale dei bambini di 5 anni. Altri test sono: *Audie, Musical Aptitude Profile, Intermediate Measures of Music Audiation* e *Advance Measures of Music Audiation*.⁵

Nonostante le ricerche e le sperimentazioni nel campo delle neuroscienze musicali siano oggi in grande fermento ed evoluzione, "i test di misurazione dell'attitudine musicale di Gordon rappresentano [...] uno

5 Gli altri test sono: *Audie, Musical Aptitude Profile, Intermediate Measures of Music Audiation* e *Advance Measures of Music Audiation*.

strumento di lavoro e di misurazione insuperato sotto molteplici aspetti, e, in ogni caso, un punto di partenza imprescindibile nel campo psicometrico musicale (Nardozi, 2019, p. 3).

Il test, utilizzato nella traduzione italiana di Riccardo Nardozi (2019), è stato costruito nell'ambito della teorizzazione di Gordon sul concetto di "attitudine musicale" intesa come potenziale di apprendimento posseduto da ciascuno e con l'intento di aiutare insegnanti e genitori a garantire il massimo sviluppo di tutti i bambini mediante un'adeguata organizzazione dell'ambiente di apprendimento (Gordon, 1987).

Il test PMMA propone l'ascolto di una serie di coppie di pattern ritmici o melodici che possono essere uguali o diversi tra loro e i bambini devono rispondere intuitivamente a ciò che percepiscono identificando l'uguaglianza o la differenza. Tali risposte rivelano "il livello delle capacità innate musicali del bambino e la qualità delle sue esperienze informali e ambientali in musica [...] (Ivi, p. 14). Mediante l'adattamento delle proposte educative alle esigenze di ciascun bambino, tale abilità può essere sviluppata, per cui un miglioramento nei punteggi può essere attribuita a "un incremento dei valori che potrebbero essere dati dal continuo sviluppo dell'apprendimento musicale informale, o dalla unione di più fattori come per il rendimento musicale formale unito ad un apprendimento musicale informale occasionale, oppure semplicemente dallo sviluppo del rendimento musicale formale" (ivi, pp. 14-15).

Questionario

Rivolto ai docenti delle sezioni sperimentali e di controllo, il questionario sarà somministrato su piattaforma on line.

Esso si compone di 39 item di varia tipologia (domande chiuse con più alternative di risposta, domande aperte, scale likert) organizzati in 4 sezioni relative all'acquisizione di dati su: contesto lavorativo, modalità di organizzazione e di collaborazione degli insegnanti, impiego di attività basate sul corpo e il movimento, percezione delle soft skills possedute e da migliorare.

4. Conclusioni

Dalla sperimentazione descritta, si attende una correlazione tra il miglioramento delle abilità musicali dei bambini e il potenziamento dei prerequisiti di letto-scrittura, con una significativa diminuzione delle difficoltà di apprendimento nelle sezioni sperimentali, al termine dell'anno scolastico 2022/23. Si ipotizza che l'esercizio delle componenti chiave dell'implementazione di RTI, in particolare il monitoraggio delle risposte degli al-

lievi, l'adattamento della didattica, la flessibilità, la riflessività e il lavoro in teams tra insegnanti su posto comune e di sostegno, consenta anche un miglioramento della percezione delle Soft skills degli insegnanti delle classi sperimentali.

In prospettiva futura, un ulteriore risultato afferisce alla produzione di un kit educativo di impiego del 'gioco musicale' nella scuola dell'infanzia, ottimizzato a seguito di una sperimentazione in direzione inclusiva e secondo le indicazioni dell'Education Endowment Foundation applicate nel contesto italiano. Nel report finale di ricerca sarà indicato il processo seguito, le componenti fondamentali su cui risulta basarsi l'efficacia del percorso educativo complessivo, le possibili varianti consentite, le avvertenze a cui occorre attenersi e gli eventuali ulteriori punti residui di incertezza e criticità. Si tratta di un "programma benchmark", in linea con l'impostazione dell'Associazione SAPlE, che possa rappresentare un riferimento ottimale sul piano scientifico e didattico con cui confrontare proposte alternative sullo stesso problema.

Riferimenti bibliografici

- Anvari, S. H., Trainor, L., Woodside, J., & Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children psychology. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83, 111–130.
- APA. (2014). *DSM-5. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Il nuovo Index per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., & Marzano, A. (2020). Progettare per un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia? Design for evidence-based improvement. What methodology? Progettare per un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia? azioni controllabili capaci di verificarne gli eff. *Italian Journal of Educational Research*, 24, 67-83. <https://doi.org/10.7346/SIRD-012020-P67>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*.
- D. leg.vo 13 aprile 2017, n. 62. (2017). *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.
- Delalande, F. (2001). *La musica è un gioco da bambini*. Milano: FrancoAngeli.
- Gordon, E. E. (1979). *Primary Measures of Music Audiation*. GIA.
- Gordon, E. E. (1987). *The Nature, Description, Measurement, and Evaluation of Music Aptitudes di Edwin E. Gordon*. Chicago: GIA.
- Fernandes, P. R. da S., Jardim, J., & Lopes, M. C. de S. (2021). The soft skills of special education teachers: Evidence from the literature. *Education Sciences*, 11(3). <https://doi.org/10.3390/educsci11030125>
- Fuchs, D., & Deshler, D. D. (2007). What We Need to Know About Responsiveness To Intervention (and Shouldn't Be Afraid to Ask). *Learning Disabilities*

- Research & Practice*, 22(2), 129-136. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2007.00237.x>
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- ISTAT. (2021). *Audizione dell'Istat presso il Comitato Tecnico Scientifico dell'Osservatorio Nazionale sulla condizione delle persone con disabilità*.
- Kratochwill, T. R., Clements, M., A., E., & Kalymon, K. M. (2007). Response to Intervention: Conceptual and Methodological Issues in Implementation. In *Handbook of Response to Intervention* (Springer, pp. 25–52). https://doi.org/10.1007/978-0-387-49053-3_3
- La Marca, A., & Longo, L. (2018). *L'autovalutazione delle Soft skills organizzativo-gestionali e relazionali degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Marconi, L., Ricerche, C. nazionale delle, Elettronici, I. per i circuiti, & Didattiche, I. per le tecnologie. (1994). *Lessico elementare: Dati statistici sull'italiano scritto e letto dai bambini delle elementari*. Milano: Zanichelli.
- Marotta, L., Trasciani, M., & Vicari, S. (2008). *Test CMF. Valutazione delle competenze metafonologiche*. Trento: Erickson.
- Melon, C., Lonciari, I., Bortolotti, E., Flaugnacco, E., Monasta, L., Montico, M., Ronfani, L., & Carrozzini, M. (2014). Il metodo della resistenza all'intervento per la prevenzione delle difficoltà scolastiche e l'individuazione precoce dei disturbi specifici dell'apprendimento: Uno studio pilota = Response to intervention model for the prevention of learning difficulties. *Giornale Di Neuropsichiatria Dell'Età Evolutiva*, 34(3), 191–198. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2015-05004-003&site=ehost-live%0Ahttp://marco.carrozzi@burlo.trieste.it>
- Nardozi, R. (2019). Introduzione. In E.E. Gordon. *Manual. Primary Measures of Music Audiation and the Intermediate Measures of Music Audiation* (ver. orig. 1979). Chicago: GIA.
- Music Aptitude Tests for Kindergarten and First, Second, Third, and Fourth Grade Children*.
- OECD. (2005). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages. Policies, statistics and indicators*. Paris: OECD.
- Penge, R. (2010). Screening, indicatori precoci e fattori di rischio per i DSA. In G. Simoneschi (ed.), *La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento. Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva* (pp. 37-502/2010). Annali della Pubblica Istruzione.
- Rizzo, A. L. (2014). Didattica ludica e giochi musicali nella prospettiva inclusiva: il ruolo dell'insegnante/musicista di sostegno. In F. Ferrari & G. Santini (Eds.), *MUSICHE INCLUSIVE. Modelli musicali d'insieme per il sostegno alla partecipazione e all'apprendimento nella secondaria di primo grado* (pp. 49–83). Roma: Universitalia.
- Rizzo, A. L. (2021). *Giochi musicali e disturbi dell'apprendimento. Come potenziare i prerequisiti di lettura e scrittura*. Roma: Carocci.
- Rizzo, A. L., & Pellegrini, M. (2021). L'efficacia della musica a scuola: una rassegna delle evidenze [Music effectiveness in school: A review of the evidence].

- Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 0(24), 173-192. doi: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2021-024-ripe>
- Rizzo, A.L., Traversetti, M., & Montesano, L. (2020). Come migliorare la comprensione del testo. Il programma Reading Comprehension-Reciprocal Teaching (RC-RT). *Nuova Secondaria*, 3, XXXVIII, 95-121.
- Sistema Nazionale Linee Guida. (2022). *Linea Guida sulla gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento*.
- Terreni, A., Tretti, M. L., Corcella, P. R., Cornoldi, C., & Tressoldi, P. E. (2022). *Questionario osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento (IPDA)*. Trento: Erickson.
- WHO. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*.

V.

Soft skills degli insegnanti e sviluppo della comprensione del testo. Una ricerca quasi sperimentale in classi con BES

Teachers' soft skills and reading comprehension. A quasi-experimental study in classes including students with special educational needs.

Marianna Traversetti – *Università degli Studi La Sapienza*

Amalia Lavinia Rizzo – *Università degli Studi Roma Tre*

Marta Pellegrini – *Università degli Studi di Cagliari*

Abstract

Organismi e istituzioni che studiano politiche ed attivano ricerche educative evidenziano l'importanza strategica della formazione degli insegnanti per l'avanzamento della società, in riferimento allo sviluppo di soft skills che permettano loro di realizzare pratiche didattiche, di organizzarle e gestirle anche dal punto di vista relazionale e motivazionale, per un'inclusione di qualità. Sia l'approccio Evidence Based Education, sia indagini più specifiche, sia progetti internazionali mirate/i all'individuazione di fattori cruciali del comportamento degli insegnanti hanno offerto un quadro articolato di conoscenze sulle strategie didattiche e sulle modalità di insegnamento che risultano più efficaci. L'efficacia didattica è data dall'interazione tra insegnante e allievo: il primo deve possedere competenze trasversali ed integrative per modificare le strategie in relazione agli effetti osservati nel secondo. A partire dal problema dei bassi livelli di comprensione del testo nella scuola italiana, fortemente connesso alle skills degli insegnanti, il contributo presenta alcuni risultati relativi al progetto di ricerca *Un Kit didattico evidence based education. Comprensione del testo per allievi con bisogni educativi speciali-BES*, che prosegue la sperimentazione già conclusa da SApIE, seguendo una metodologia quasi sperimentale, e che è finalizzato a far applicare la strategia del *reciprocal teaching* (RT), considerata di alta efficacia per lo sviluppo della compren-

sione del testo anche per gli allievi con BES. Il campione è composto da 29 classi sperimentali di tre regioni italiane, per un totale di 556 allievi, di cui n. 131 con BES, e da 18 classi di controllo, per un totale di 320 allievi, di cui 69 con BES.

Bodies and institutions that study policies and activate educational researches highlight the strategic importance of teacher training for the advancement of society, with reference to the development of soft skills that allow them to carry out teaching practices, to organize and manage them also from a relational and motivational point of view, for an inclusion of high quality. The Evidence Based Education approach, as well as more specific investigations, and international projects aimed at identifying crucial factors of teacher behavior, have provided an articulated framework of knowledge on the most effective teaching strategies and methods. The didactic effectiveness is given by the interaction between teacher and student: the former must possess transversal and integrative skills to modify strategies in relation to the effects observed in the latter. Starting from the problem of low levels of understanding of the text in the Italian school, strongly linked to the teachers' skills, the contribution presents some results related to the research project "A didactic kit evidence based education. Reading comprehension for students with special educational needs-BES, which continues the experimentation already concluded by SApIE, following a quasi-experimental methodology, and which is aimed at applying the reciprocal teaching strategy (RT), considered of high effectiveness for the development of the reading comprehension also in students with BES. The sample consists of 28 experimental classes and 18 control classes from three Italian regions, for a total of 820 students of which 131 with BES.

Parole chiave: soft skills; comprensione del testo, evidence based education, bisogni educativi speciali

Keywords: soft skills; reading comprehension; evidence based education; special educational needs

1. Introduzione

In Italia, il tema della formazione degli insegnanti è assai dibattuto, in quanto continua a persistere l'assenza di un sistema organico appositamente preposto che tenga conto, oltre che degli aspetti legati alla carriera e alle posizioni stipendiali, della «concezione complessa della professionalità

di docente (che) è legata al superamento di immagini parziali dell'insegnante: come mero esperto dei contenuti o come puro tecnico della didattica» (Baldacci, 2020, p. 31).

L'impostazione teorico-culturale, allestita dalla letteratura di settore e dai vari modelli di riferimento, ha infatti fatto emergere, con grande evidenza, la consapevolezza che l'attività di insegnamento richiede il possesso di una variegata gamma di competenze, che possono essere estremamente sintetizzate in:

- metodologico-didattiche, tali da garantire un livello elevato di progettazione formativa, il più possibile rispondente ai bisogni educativi individuali e tale da essere condivisa, grazie ad una cultura didattica comune tra i protagonisti della formazione della scuola;
- culturali, da considerare alla luce dell'inesauribile trasformazione dei saperi e della loro conseguente implicazione nei vari ambiti di vita e formazione;
- relazionali, in grado di assicurare una gestione autenticamente pedagogica «delle dinamiche sociali in direzioni tali da tutelare e da valorizzare gli stili comunicativi presenti nella comunità scolastica, secondo modalità capaci di garantire la sua apertura e la sua coesione umana e civile» (*ibidem*);

Ciò detto, va sottolineato che la complessità della professionalità docente, come messo in evidenza da molti autori (Magnoler, Notti, Perla, 2017), si esplica non soltanto in ragione della molteplicità delle dimensioni di competenza qui annoverate, ma anche e soprattutto in ragione dell'auspicabile e necessario intreccio tra le stesse, che funge da veicolo per renderle operative, applicabili e trasferibili nel contesto scolastico, e per realizzare un reale curriculum integrato, secondo un circuito virtuoso tra teoria e prassi, didattica e valutazione individualizzate e personalizzate.

L'intreccio delle competenze, da parte dell'insegnante, dà luogo ad una professionalità riflessiva ed intelligente, figlia di una logica dell'integrazione e della flessibilità, in una parola, di una competenza metacognitiva che rende l'insegnamento capace di esprimere la propria stessa pratica, mediante la formulazione di domande, di ipotesi di lavoro, ed attraverso la messa in campo di sperimentazioni e di riflessioni sui risultati delle stesse, con un atteggiamento critico che conduca a ritornare sugli esiti ed a discutere sulle domande per porne di nuove, in una sorta di comportamento di ispirazione deweyana: «i problemi che richiedono un trattamento scientifico sorgono dall'effettivo contatto con gli studenti, di conseguenza, è impossibile vedere come possa esserci un flusso adeguato di argomenti che ponga e controlli i problemi di cui trattano gli investigatori, a meno che

non vi sia una partecipazione da parte di coloro che sono direttamente impegnati nell'insegnamento» (Dewey, 1996, p. 37).

In questa prospettiva, è auspicabile una collaborazione attiva e sinergica tra la scuola e l'università, laddove quest'ultima è chiamata a coinvolgere gli insegnanti in progetti di ricerca che innalzino tanto il livello del loro insegnamento quanto il livello di apprendimento dei loro allievi, in un connubio vincente tra preparazione teorica e pratica sul campo. Si tratta, a ben vedere, di dare l'opportunità agli insegnanti di acquisire anche soft skills che permettano di coesistere, in modo equilibrato e proficuo, nella consapevolezza epistemologica e nella capacità di dare risposte concrete ai problemi emergenti della pratica educativa e didattica, con un atteggiamento riflessivo, critico ed empirico. Una tale acquisizione comporta, ricorsivamente, l'acquisizione di un'*expertise* didattica (Hattie, 2003; Calvani, 2012; Marzano, 2022) – negli insegnanti sia su posto comune sia di sostegno (Rizzo, 2016) – che si rintraccia in conoscenze, atteggiamenti cognitivi, abilità specifiche, di varia natura e di diverso livello. In questo ambito, particolare rilevanza assumono i *mind frame* degli insegnanti (Hattie, 2016), ossia, il loro schemi mentali che si riferiscono sia al modo di concepire la didattica da parte di questi stessi sia alle aspettative riversate sugli allievi.

Hattie (2003) ha individuato cinque macro-dimensioni dell'*expertise* didattica; in particolare, l'insegnante esperto: 1. identifica i nuclei essenziali della propria disciplina; 3. Dirige l'apprendimento sulla base di relazioni positive in aula; 4. monitora l'apprendimento e fornisce feedback; 5. promuove risultati efficaci, attraverso la relazione educativa con gli allievi; 6. propone compiti sfidanti e coinvolgenti. In ricerche successive (Hattie, Timperley, 2007; Hattie, 2009; 2012; Hattie, Zierer, 2019) sono state scoperte le strategie didattiche più efficaci da impiegare nell'ambito della formazione degli insegnanti (Hattie, Donoghue, 2016), volte a promuovere processi riflessivi e ricorsivi tra teoria e pratica (Dewey, 1961).

In questa prospettiva, è possibile sintetizzare un buon insegnamento come caratterizzato da tre ambiti insiti nel processo stesso di insegnamento-apprendimento, che si integrano e si fondono reciprocamente: comunicativo, simbolico-cognitivo-epistemologico e gestionale (Bonaiuti, Calvani, Ranieri, 2016).

L'ambito comunicativo riguarda le forme di comunicazione tra insegnante ed allievo, laddove un ruolo fondamentale è svolto non solo dal linguaggio verbale (Zani, Selleri, David, 1994), ma anche da quello non verbale (Anolli, 2002) che, nell'interazione didattica, va regolato unitamente alla comunicazione testuale/multimediale (Calvani, 2008) e a quella mediata dal computer-CMC-Computer Mediated Communication (Rivoltella, 2020).

L'ambito simbolico-cognitivo-epistemologico comprende le strategie didattiche, le prassi, le attività, le routine della classe che influiscono sulle performance cognitive degli allievi, ma comprende anche i procedimenti di adattamento e trasformazione dei saperi operati dagli insegnanti, per far sì che i saperi medesimi possano essere resi il più possibile "insegnabili" e fruibili da tutti. In questo ambito, rientrano a pieno titolo anche il feedback, la motivazione e l'autoefficacia incentivati/e dal docente.

L'ambito gestionale riguarda l'organizzazione della didattica e della valutazione in termini di spazi, tempi ed attività, ma anche il monitoraggio ed il controllo del comportamento degli allievi, dunque, delle relazioni interpersonali e sociali all'interno della classe.

2. Le soft skills degli insegnanti

Si è fin qui visto come all'insegnante sia richiesto non solo il possesso di competenze, ma anche una consapevolezza critica della problematica formativa, tale da consentire una maggiore qualità dell'insegnamento, foriera di una maggiore qualità dell'apprendimento (OECD, 2014). Ma l'efficacia didattica è data dall'interazione tra insegnante e allievo: il primo deve possedere competenze trasversali ed integrative per modificare le strategie in relazione agli effetti osservati nel secondo. Tali miglioramenti nell'insegnamento e nell'apprendimento possono essere assicurati dalle *soft skills* degli insegnanti, che includono abilità emotive, sociali e cognitive (OECD, 2018), nonché aspetti della personalità, obiettivi di vita e motivazioni individuali (Heckman, Kautz, 2012) che, unitamente alle abilità prettamente tecniche (*hard skills*) permettono la gestione dei processi educativi e garantiscono un più ampio livello di apprendimento e partecipazione, anche da parte degli allievi con bisogni educativi speciali-BES (OECD, 2005).

Le soft skills, quindi, sopra definita delineano quell'expertise dell'insegnante, che orienta nelle scelte e nelle decisioni, e che si manifesta anche in «intuizioni, schemi esplicativi, programmi di lavoro, forme e metodi di riflessione sulla pratica, (che) possono offrire [...] vasi importanti di conoscenza per i vari tipi di risoluzioni» (Margiotta, 2015, p. 29), volte/i all'implementazione e alla qualità dell'offerta e dell'interazione didattiche.

È in un tale quadro metodologico che il dominio pedagogico e didattico mantiene, nel contempo, le caratteristiche di scientificità e di criticità (Laporta, 1980, 1996, 2001), ma anche e soprattutto la necessità che la sua natura sia empirico-critica, ossia arricchita dei paradigmi delle scienze empiriche «per illuminare meglio e più in profondità proprio ciò che ormai chiamiamo i processi e i dispositivi di qualificazione dell'umano» (ivi, p. 37).

In questi termini, il possesso delle soft skills da parte degli insegnanti diviene oggetto di interesse nella ricerca pedagogica, al fine di trarre quelle evidenze scientifiche tali da arricchire di informazioni e di orientamenti scientificamente fondati e validi il repertorio educativo-didattico e metodologico che si considera efficace. È infatti l'istruzione *evidence based* che è in grado di supportare decisioni valide e valutabili, frutto delle risultanze scientifiche che sintetizzano i metodi in un programma funzionale e relativo ad un determinato contesto scolastico. Va da sé che, così condotto, l'insegnante implementa progressivamente le sue competenze e la sua expertise, ottenendo una più chiara comprensione dei fattori e della realtà educativa al cospetto della quale si pone.

3. Il progetto di ricerca in ottica EBID

Si presenta in questa sede un progetto di ricerca¹, sviluppatosi a seguito della sperimentazione "RC-RT" (Calvani, Chiappetta Cajola, 2019). Il progetto RC-RT sviluppato da SApIE si propone agli insegnanti di applicare, dopo un'adeguata formazione ad hoc, la strategia didattica del *Reciprocal Teaching/RT* (Palincsar, Brown, 1984) che, in ottica *evidence based education*-EBE (Hattie, 2009, 2012; Mitchell, 2018; Slavin, 2020), ha il più promettente livello di efficacia tra le strategie mirate alla comprensione del testo.

La ricerca è stata condotta secondo la metodologia EBID- *Evidence-Based Improvement Design* (Calvani, Marzano, 2020), che, in una prima fase, ha permesso di elaborare un modello bechmark per promuovere la comprensione del testo in classe quarta di scuola primaria (Rizzo & Traversetti, 2021), comprendente il kit didattico per allievi ed insegnanti, nonché le indicazioni operative per la didattica rivolta agli allievi con bisogni educativi speciali (OECD, 2005; Traversetti, Rizzo, 2022a, 2022b). Infatti, *EBID* si articola nei seguenti passaggi principali: 1. chiara individuazione di un problema di importanza strategica a cui dare una risposta didattica efficace; 2. ricerca delle evidenze già acquisite; 3. elaborazione di un programma didattico applicativo, tale da avvalersi delle evidenze acquisite; 4. adattamento e vasta sperimentazione di un programma nel contesto nazionale; 5. valutazione della sua efficacia in termini di *Effect Size* (ES); 6. analisi e revisione di eventuali criticità residue e ottimizzazione

1 Il progetto è stato finanziato dall'Università degli Studi dell'Aquila, negli anni 2021-2022. Il responsabile scientifico è Marianna Traversetti.

del programma (in caso di una valutazione complessiva positiva). Tale metodologia è finalizzata ad allestire progetti di ricerca che possono essere migliorati a seguito della sperimentazione, per garantirne maggior efficacia, sostenibilità ed applicabilità su larga scala.

La prima sperimentazione RC-RT ha rilevato un ampio effetto medio ($ES \text{ d } ppc2 = 0.54$)², corrispondente ad un guadagno negli apprendimenti di sette mesi del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo, pertanto, rispondendo alle indicazioni offerte dagli insegnanti partecipanti alla ricerca, si è predisposto il kit didattico anche per classe terza (Rizzo, Traversetti, 2021).

La domanda di ricerca è stata dunque la seguente: il RT può migliorare la capacità di comprendere il testo degli allievi di classe terza a sviluppo tipico e di coloro i quali presentano bisogni educativi speciali?

È stato predisposto disegno di ricerca quasi sperimentale (Trincherò, 2002), con i seguenti obiettivi: 1. sperimentare il kit didattico del programma RC-RT in classi terze frequentate da allievi con disabilità intellettiva ed altri BES; 2. formare gli insegnanti delle classi sperimentali (su posto comune e di sostegno) sull'applicazione del RT; 3. verificare i risultati di apprendimento degli allievi coinvolti in riferimento alla comprensione del testo; 4. verificare la possibilità, per gli allievi con disabilità, di svolgere le attività in collaborazione con i compagni di classe; 5. mettere a punto un modello benchmark per l'applicazione del RT in classe terza.

Il progetto ha previsto un Corso di formazione rivolto agli insegnanti finalizzato a promuovere le loro competenze metodologico-didattiche attraverso l'applicazione del RT. Essa è una strategia multipla che comprende le seguenti: *Predicting, Clarifying, Questioning, Summarizing*. Nell'ambito del Corso di formazione, gli insegnanti sono stati formati anche sull'impiego del kit didattico che raccoglie il "Quaderno per la classe", "Quaderno per gli allievi con disabilità/difficoltà, svantaggio linguistico e culturale" e "Guida per gli insegnanti" (Rizzo, Traversetti, 2021). Tali materiali hanno permesso di coinvolgere anche gli allievi con bisogni educativi speciali, ponendo al centro l'integrazione dinamica tra tre fattori fondamentali: modellamento metacognitivo, feed-back e lavoro cooperativo in coppia. A

2 Le classi quarte coinvolte nella sperimentazione sono state 51, distribuite in 10 province su tutto il territorio nazionale, per un totale di 1.043 allievi, di cui n. 590 delle classi sperimentali (n. 29 classi) e n. 453 delle classi di controllo (n. 22 classi). Il campione comprendeva anche gli allievi con bisogni educativi speciali di varia tipologia: disabilità non intellettiva, DSA, svantaggio (N= 33 nelle classi sperimentali; N= 24 nelle classi di controllo), disabilità intellettiva moderata (N=6 nelle classi sperimentali; N= 5 nelle classi di controllo) (Traversetti, Rizzo, 2022).

tale riguardo, è possibile affermare che gli insegnanti, mediante la partecipazione al Corso, hanno potuto implementare anche le loro competenze relazionali ed organizzative della didattica e della classe, dando un impulso efficace agli stimoli cognitivi, metacognitivi e sociali che il RT consente di attivare.

Al progetto ha partecipato un campione non probabilistico a scelta ragionata (Cohen, Manion, Morrison, 2007) costituito di 46 classi terze (n. 28 sperimentali e n. 18 di controllo) di tre regioni italiane e, precisamente, Lombardia, Lazio ed Abruzzo, per un totale di 820 allievi, di cui 509 delle classi sperimentali e 311 delle classi di controllo. Gli allievi con disabilità intellettiva od altro BES sono 131 in totale, di cui 107 nelle classi sperimentali (31 con disabilità e 76 con DSA, difficoltà o svantaggio linguistico e socio-culturale) e 24 nelle classi di controllo (9 con disabilità e 15 con DSA, difficoltà o svantaggio linguistico e socio-culturale). Compongono il campione anche 55 insegnanti delle classi sperimentali, di cui 35 su posto comune e 20 su posto di sostegno.

Gli allievi delle classi sperimentali hanno ricevuto il programma RC-RT per 12 settimane, mentre gli allievi delle classi di controllo, durante le stesse settimane, hanno continuato a ricevere l'ordinaria istruzione scolastica proposta dai propri insegnanti.

4. I risultati

Al fine di verificare la capacità di comprensione del testo e la capacità di riassumere, sono state somministrate diverse misure, standardizzate o elaborate appositamente per lo studio, prima dell'implementazione del programma e alla sua conclusione. Le misure utilizzate sono: Prova di Significato Verbale-P.S.V.nv (Montesano, 2019); Prova MT (Cornoldi, Colpo, Carretti, 2017); Prova di riassunto adattata dal Summarizing Test (Calvani & Menichetti, 2019).

Per verificare se le differenze nei risultati delle prove di uscita tra le classi sperimentali e le classi di controllo fossero significative, è stato impiegato il modello ANCOVA *with cluster-adjusted standard error*, includendo il pretest come covariata e la regione di provenienza come moderatore dell'effetto. Le analisi sono state condotte tramite il software R, utilizzando i pacchetti *sandwich* e *lmtest*. L'impatto di efficacia è stato calcolato utilizzando la formula di Morris (2008), comprendente sia i risultati dei due gruppi alle prove di ingresso sia i risultati conseguiti alle prove di uscita. La Tab. 1 riporta medie, deviazioni standard ed ampiezza d'effetto sulla base del gruppo, della misura e dell'allievo (a sviluppo tipico, o con BES).

	RC-RT	Controllo	
	M (SD)	M (SD)	
Pretest allievi a sviluppo tipico			
MT	7.47 (1.86)	7.26 (1.91)	
Riassunto	8.01 (2.50)	7.70 (2.64)	
P.S.V.nv (%)	64.0 (18.0)	60.0 (19.66)	
Posttest allievi a sviluppo tipico			Effect size (Morris, 2008)
MT	7.36 (2.04)	6.52 (2.29)	+0.26
Riassunto	7.79 (2.80)	6.86 (2.83)	+0.21
P.S.V.nv (%)	63.0 (22.0)	54.0 (21.20)	+0.22
	RC-RT	Controllo	
	M (SD)	M (SD)	
Pretest allievi con BES			
MT	5.26 (2.81)	5.67 (2.51)	
Riassunto	4.65 (2.82)	5.58 (2.93)	
P.S.V.nv (%)	52.0 (28.0)	44.5 (25.91)	
Posttest allievi con BES			Effect size (Morris, 2008)
MT	5.94 (2.60)	5.26 (2.91)	+0.38
Riassunto	7.44 (2.97)	6.75 (2.83)	+0.56
P.S.V.nv (%)	64.5 (27.5)	47.5 (22.88)	+0.45

Tab.1. Risultati prove di ingresso e di uscita per gruppo e misura

I risultati mostrano differenze statisticamente significative tra le classi sperimentali e le classi di controllo per le tre misure (Prove) somministrate nello studio (tab. 2), ma la regione di provenienza non risulta influenzare l'effetto del programma³. Non si rilevano infatti differenze statisticamente significative nei risultati tra classi della Lombardia, dell'Abruzzo o del Lazio, come risulta dalla Tab. 2, in cui la regione Abruzzo costituisce la categoria di riferimento.

Gli *effect size* per gli allievi a sviluppo tipico della classe mostrano un effetto moderato del programma, corrispondente ad un guadagno negli apprendimenti di 3 mesi del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo⁴, in tutte le misure somministrate: l'effetto sulla comprensione del testo è pari a +0.26, sul riassunto a +0.21 e sul vocabolario a +0.22.

3 In Tab. 2, le differenze statisticamente significative ($p < .05$) sono evidenziate in grassetto.

4 Nello specifico, i valori di effect size (ES) sono stati interpretati in termini di progresso in mesi secondo i parametri forniti dall'Education Endowment Foundation-EEF (https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Toolkit/Toolkit_Manual_2018.pdf).

Riguardo agli allievi con BES, i risultati mostrano effetti superiori rispetto a quelli rilevati per gli allievi a sviluppo tipico: l'effetto sulla comprensione del testo è pari a +0.38 (5 mesi di guadagno negli apprendimenti del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo) sul riassunto a +0.56 (7 mesi di guadagno) e sul vocabolario a +0.45 (6 mesi di guadagno).

	MT	Riassunto	P.S.V.nv
Intercept (β_0)	6.41 (0.20)	6.64 (0.29)	54.01 (1.94)
Pre-test	0.23 (0.05)	0.30 (0.05)	0.25 (0.04)
Treatment effect	0.72 (0.22)	0.75 (0.33)	8.24 (2.20)
Regione: Lazio	0.09 (0.27)	0.37 (0.39)	2.76 (2.46)
Regione: Lombardia	-0.14 (0.24)	-0.03 (0.39)	-1.29 (2.53)

Tab. 2. Stima dei parametri per l'impatto del programma RC-RT. $p < .05$ in grassetto.

2. Conclusioni

A conclusione della sperimentazione in classe terza, si può affermare che l'intervento didattico con l'impiego del *reciprocal teaching*, condotto in prospettiva inclusiva, abbia ottenuto un effetto moderato sullo sviluppo della comprensione del testo e di abilità di riassunto degli allievi a sviluppo tipico e moderato-alto per gli allievi con BES. Gli allievi della classe a sviluppo tipico, nelle tre misure somministrate riportano, infatti, un valore di effetto simile, con un guadagno negli apprendimenti di 3 mesi: la comprensione del testo è pari a +0.26, il riassunto a +0.21 e vocabolario a +0.22. Al di là dei valori di effetto, volti a comparare i risultati del gruppo sperimentale con il gruppo di controllo, è necessario sottolineare la riduzione dei punteggi in tutte le misure somministrate fra l'ingresso e l'uscita, che si verifica in entrambi i gruppi, e che potrebbe essere dovuta all'emergenza Covid-19 che ha provocato una discontinuità nella didattica, in parte in presenza in parte a distanza, per molte classi partecipanti allo studio. Anche questa ricerca, dunque, come altre pubblicate negli ultimi anni nel settore educativo (Zhang, Storey, 2022), mostra le inevitabili conseguenze

negative del Covid-19 sull'apprendimento degli allievi. La riduzione dei punteggi fra pretest e posttest, tuttavia, presenta alcune differenze fra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo. Partendo da una sostanziale equivalenza dei due gruppi al pretest⁵, il gruppo di controllo è peggiorato in misura superiore rispetto al gruppo sperimentale al posttest e tale differenza, come già discusso, è statisticamente significativa. Questo risultato suggerisce che il programma RC-RT ha supportato l'apprendimento degli allievi nonostante la situazione emergenziale di parziale e ripetuta didattica a distanza, anche grazie agli insegnanti che, a seguito del Corso di formazione e dei materiali messi loro a disposizione, hanno proseguito il programma in modalità blended.

La particolare efficacia del programma in riferimento agli allievi con BES si evince dai risultati che sono superiori a quelli dei compagni a sviluppo tipico l'effetto sulla comprensione del testo è pari a +0.38 (5 mesi di guadagno negli apprendimenti) sul riassunto a +0.56 (7 mesi) e sul vocabolario a +0.45 (6 mesi). Si nota altresì che, a differenza dei compagni, gli allievi con BES del gruppo sperimentale hanno migliorato in media dal pretest al posttest in tutte le misure. Nel gruppo di controllo, invece, i risultati degli allievi con BES sono diminuiti in modo simile agli allievi a sviluppo tipico. Questo risultato suggerisce che una didattica efficace consenta a tali allievi di sviluppare pienamente le proprie potenzialità, traendo così maggior beneficio maggiore dal programma RC-RT rispetto ai compagni.

Riferimenti bibliografici

- Anolli, L. (ed.) (2002). *Psicologia della comunicazione*. Bologna: Il Mulino.
- Baldacci, M. (2020). Quale Modello di formazione del docente. Ricercatore intellettuale. In M. Baldacci, E. Nigris, & M.G. Riva (eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 30-38). Milano: FrancoAngeli.
- Calvani, A. (2008). *Educazione, comunicazione e nuovi media*. Torino: UTET.
- Calvani, A. & Chiappetta Cajola, L. (eds.) (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*. Firenze: SApIE Scientifica.
- Calvani, A. & Menichetti, L. (2019). *La prova qualitativa di sintesi: il Summarizing Test (ST)*. In A., Calvani, L. Chiappetta Cajola (ed.) *Strategie efficaci di comprensione de testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 411-429). Firenze: SApIE Scientifica.
- Calvani, A. & Marzano, A. (2020). *Progettare per un miglioramento basato su*

5 Le differenze al pretest fra i due gruppi per tutte le misure utilizzate sono minori di 0.25 deviazioni standard, come richiesto dalla What Works Clearinghouse.

- evidenze. Quale metodologia? *Rivista italiana di ricerca educativa*, (24), 67-83.
- Cornoldi, C., Colpo G. & Carretti B. (2017). *Prove MT-Kit scuola. Classi 3-4-5 primaria. Dalla valutazione degli apprendimenti di lettura e comprensione del testo al potenziamento*. Firenze: Giunti Edu.
- Dewey, J. (1996). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- OECD. (2005). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages. Policies, statistics and indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2014). *Measuring innovation in education: a new perspective*. OECD Publishing.
- OECD (2018). *The future of education ad skills. Education 2030*. OECD Publishing.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. London & New York: Routledge.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J., & Donoghue, G.M. (2016). Learning strategies: a synthesis and conceptual model. *Science of Learning*, 1-13.
- Hattie, J., & Zierer, K. (2019). *Visible Learning Insights*. London: Routledge.
- Laporta, R. (1980). *Educazione e scienza empirica*. Roma: RAI DSE.
- Laporta, R. (1996). *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Laporta, R. (2001). *Avviamento alla pedagogia*. Roma: Carocci.
- Magnoler, P., Notti, A., & Perla, L. (eds.) (2017). *La professionalità degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Marzano, A. (2022). The customization of feedback to support teachers training: the COFACTOR system. *Italian Journal of Educational Research*, 28, pp. 48-60.
- Mitchell, D. (2018). *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*. Trento: Erickson.
- Montesano, L. (2019). Uno strumento per la valutazione del vocabolario nella scuola primaria: la prova di significato verbale. In A., Calvani, & L. Chiappetta Cajola (eds.) *Strategie efficaci di comprensione de testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 463-477). Firenze: SApIE Scientifica.
- Morris, S. B. (2008). Estimating effect sizes from pretest-posttest-control group designs. *Organizational research methods*, 11(2), 364-386.
- Palincsar, A. S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal Teaching of comprehension fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Rivoltella, P. C. (2020). *17. E-Learning* (Vol. 17). Milano: Raffaello Cortina.
- Rizzo, A. (2016). The expertise of the support teacher for school inclusion: prac-

- tices and research data. *Form@Re-Open Journal Per La Formazione In Rete*, 16; 100-120.
- Rizzo, A.L. & Traversetti, M. (2021). *Il programma RC-RT per la comprensione della lettura. Percorso didattico evidence based per la scuola primaria*. Firenze: SApIE Scientifica.
- Slavin, R. E. (2020). How evidence-based reform will transform research and practice in education. *Educational Psychologist*, 55(1), 21-31.
- Traversetti, M. & Rizzo, A.L. (2022a). Disabilità e progettazione delle strategie didattiche inclusive. Un kit didattico per l'insegnante di sostegno. *QTimes Journal of Education Technology and social Studies*, XIV, 1, 269-285.
- Traversetti, M. & Rizzo, A.L. (2022b). *Per una didattica innovativa e inclusiva evidence based della comprensione del testo: un progetto di ricerca per classi frequentate da allievi con disabilità intellettiva* (in press).
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Zani, B., Sella, P. & David, D. (1994). *La comunicazione. Modelli teorici e contesti sociali*. Roma: Carocci.
- Zhang, Q., & Storey, N. (2022). Controversies behind COVID learning loss: Historical issues, current measurements, and future strategies. *Theory Into Practice*, 1-12.

VI.

Empatia inclusa.

Progetto di ricerca-formazione per l'innovazione educativo-didattica in ottica inclusiva

Empathy included.

Research-training project for educational-didactic innovation from an inclusive perspective

Gabriella D'Aprile – *Università degli Studi di Catania*

Giambattista Bufalino – *Università degli Studi di Catania*

Giovanni Savia – *Università degli Studi di Catania*

Cristina Trovato – *I.C. Tomasi di Lampedusa - Gravina di Catania*

Daniela Torrisi – *I.C. G.Falcone - S.Giovanni La Punta (Ct)*

Abstract

Il contributo restituisce gli esiti del progetto di ricerca-formazione “Empatia inclusa”, promosso e realizzato da novembre 2021 a giugno 2022 dal Dipartimento di Scienze della Formazione (Università degli Studi di Catania) nell’ambito della ricerca dipartimentale Pia.Ce.Ri (TEMPO), in collaborazione con l’associazione Fiaba Onlus, Fondazione Terzo Pilastro Internazionale. Aderendo ai principi e agli orientamenti di ricerca dell’*Universal Design for Learning*, il progetto ha inteso promuovere un’autentica cultura dell’inclusione e rafforzare le *soft skills* (empatia, intelligenza emotiva, creatività, innovazione digitale) dei docenti coinvolti, sperimentando nuovi modelli di innovazione educativo-didattica, collaborazione e cooperazione tra gruppi di insegnanti. Il progetto ha previsto la partecipazione di 127 docenti di ogni ordine e grado, appartenenti principalmente a cinque scuole siciliane in rete e la collaborazione di enti del terzo settore. Il dispositivo metodologico della ricerca-formazione ha consentito la collaborazione tra ricercatori e docenti condividendo un dialogo tra Scuola e Università per accogliere le sfide lanciate dalla pluralità ed eterogeneità dei contesti educativi attuali. In particolare, il percorso si è articolato in cinque moduli di approfondimento teorico e in tre laboratori erogati in didattica digitale integrata. Il contributo restituisce l’esperienza formativa dei partecipanti in termini di crescita professionale e di cambiamento, in ottica inclusiva e innovativa.

The paper presents the findings of the research-training project “Empathy included,” which was promoted and implemented by the Department of Education Sciences (University of Catania) as part of the departmental research Pia.Ce.Ri (TEMPO), in collaboration with the association Fiaba Onlus, Terzo Pilastro Internazionale Foundation, from November 2021 to May 2022. The project aimed to promote an authentic culture of inclusion and strengthen the soft skills (empathy, emotional intelligence, creativity, digital innovation) of the teachers involved by experimenting with new models of educational-didactic innovation, collaboration, and cooperation, adhering to the principles of Universal Design for Learning. The project involved 127 teachers of all grades, primarily from five Sicilian networked schools, as well as the collaboration of third-party entities. The research-training methodological device facilitated collaboration between researchers and teachers by fostering a dialogue between School and University in order to address the challenges of heterogeneity in current educational contexts. Five in-depth theoretical modules and three workshops were delivered via integrated digital didactics during the course. The contribution describes the participants' educational experiences in terms of professional growth and change, from an inclusive and innovative perspective.

Parole chiave: empatia; inclusione; formazione docenti; innovazione didattica

Keyword: empathy, inclusion, teacher education, educational innovation

1. Introduzione

Il contributo presenta il percorso e gli esiti del progetto di ricerca-formazione *Empatia inclusa. La comunicazione empatica in ottica inclusiva*, proposto da Fiaba Onlus (Roma) e co-finanziato dalla Fondazione Terzo Pilastro internazionale (Roma) con il patrocinio del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Catania. Il progetto ha previsto la realizzazione di un itinerario formativo rivolto a docenti appartenenti a ogni ordine e grado delle scuole in rete della provincia di Catania¹, al fine di costituire una comunità di pratiche inclusive (Wenger, 2006; Canevaro, Ianes, 2022), una vera e propria rete strutturata, pilota e promotrice di un nuovo paradigma dell'inclusione da diffondere, replicare ed esportare anche in altri contesti educativo-scolastici.

1 Scuole in rete : I.C. “Ottavio Gravina de Cruyllas di Ramacca; I.C. “Alessio Narbone” di Caltagirone; I.C. “Galileo Galilei” di Acireale; I.C. “Giovanni XXIII” di Acireale e 3° Istituto Comprensivo di Giarre.

Il percorso ha inteso diffondere dispositivi di riflessione teorica e di pratica didattica innovativa con lo scopo di fornire opportunità formative per sviluppare capacità di ascolto, di comprensione e di condivisione secondo una nuova visione dei processi inclusivi, orientati ai valori, ai principi e alle linee guida dell'*Universal Design for Learning* (Rose, Meyer, Gordon, 2014; Novak, 2021) e alla pluralità di metodologie attive volte alla valorizzazione delle diversità nei contesti scolastici e formativi. In particolare, il percorso di formazione ha inteso promuovere un'autentica cultura dell'inclusione volta a rafforzare le *soft skills* (empatia, intelligenza emotiva, creatività, innovazione digitale) dei docenti coinvolti, per incrementare quelle abilità che rendono l'individuo capace di affrontare gli elementi sfidanti della vita ordinaria. La vita affettiva è rilevante nell'esistenza perché se ci si ferma a «riflettere sull'esperienza la troviamo fortemente influenzata dal sentire. Non solo i sentimenti riempiono il tempo della vita e colorano l'esperienza, ma sono anche dotati di una forza propulsiva che orienta fortemente il nostro modo di essere» (Mortari, 2017, p.15). Inoltre gli attori della formazione sono stati sensibilizzati sul tema dell'abbattimento di tutte le barriere (architettoniche, mentali, sociali, culturali) necessario per diffondere sempre più il concetto di inclusione in ogni contesto.

2. Presupposti teorici e metodologici

La professione docente presenta un'identità articolata e complessa: alle tradizionali competenze di tipo culturale e didattico, che restano al centro della professionalità, si sono aggiunte altre competenze che la contingenza storica in cui ci si trova ad operare ha reso molto più evidenti. Le aspettative rispetto al ruolo dei docenti – considerato fulcro attivante e mediatore dei processi di inclusione – sono mutate, divenendo più ampie: si chiede loro di essere aperti e responsivi non solo alle esigenze formative degli studenti e dei genitori, ma anche alle sollecitazioni provenienti dal più generale contesto sociale, economico e politico. Per tale motivo, la formazione dei docenti dovrà considerare un modello formativo che sia articolato a livello di quadro di competenze perseguite nel tempo e ben integrate rispetto alla professionalità docente. Tra le *soft skills*, ossia le capacità e qualità personali e relazionali che un individuo possiede, l'OECD (2018) annovera le abilità emotive, sociali e cognitive. Biasi (2019) individua le abilità relazionali e comunicative, la flessibilità mentale, la capacità di *problem solving*, l'apertura all'esperienza e la capacità empatica. L'empatia è un valore che genera valore, è, al contempo, un atto cognitivo ed emotivo che presuppone la disponibilità da parte dell'individuo di vestire i panni di colui con cui entra in relazione, «prestare attenzione all'altro è un essenziale e basilare atto di

cura ed è allo stesso tempo la condizione per accedere a una visione quanto più possibile fedele del vissuto dell'altro» (Mortari, 2012, p. 67). È un elemento indispensabile, soprattutto negli ambienti educativi, luoghi in cui si formano le coscienze umane e in cui spesso l'empatia rischia di restare ai margini, con un inevitabile impatto negativo sulla collettività.

Una società che possa definirsi tale necessita di un linguaggio inclusivo (ISFOL, 2014; Brambilla, D'Amico et al. 2021), non etichettante, in grado di nominare, senza catalogare, l'eterogeneità che la caratterizza. Solo così l'educatore potrà agire con una «parola viva e germinale» (Mortari, 2017), una parola in grado di sperimentare l'universo delle possibilità e che porta a valorizzare le diversità. L'amicalità, la coscienziosità, la stabilità emotiva e l'apertura mentale (Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive nei percorsi delle istituzioni scolastiche – Dossier DDL n. 2493/2022)², dovrebbero diventare parte integrante dei curricula di ogni percorso educativo, con lo scopo di sviluppare negli studenti abilità e competenze trasversali quali la flessibilità, la creatività, l'attitudine alla risoluzione dei problemi, la capacità di giudizio, la capacità di argomentazione e di interazione.

In tale direzione, la cornice del progetto traccia le sue direttrici a partire dall'approccio *Universal Design for Learning* o Progettazione universale per l'Apprendimento (Savia, 2016; Cottini, 2019; Mangiatori, 2019; Sgambelluri 2020; Murawski & Scott, 2021) che offre un modello ben strutturato in grado di aiutare i docenti a controllare, pensare, progettare e realizzare percorsi formativi flessibili e accessibili a tutti. Un quadro di riferimento scientificamente valido per guidare la pratica educativa volta all'abbattimento delle barriere all'apprendimento (cast.org).

«L'UDL stimola la creatività degli insegnanti, perché richiede sistematicamente di pensare ad altri modi di presentare le informazioni, altri modi di comprendere le situazioni, altri modi di rispondervi e di agire, altri modi di esprimersi, e così via. UDL in questo senso è una palestra di creatività che fa uscire il patrimonio di divergenza, libertà e inventività che molti insegnanti possiedono ma spesso sottoutilizzano» (Ianes, 2016, p. 10). Si tratta della progettazione di percorsi in grado di garantire la massima flessibilità negli obiettivi didattici, nei metodi, nei materiali e nelle valutazioni, al fine di ottimizzare le opportunità di apprendimento per tutti gli individui.

Inoltre, nel progetto si è fatto riferimento alla cornice metodologica della ricerca-formazione «intesa come una caratterizzazione metodologica del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, principalmente ed esplicitamente

2 www.senato.it/service/PDF/PDFServer/BGT/01331551.pdf

orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante» (CRESPI; Asquini, 2018). Un percorso che considera i docenti come co-ricercatori, valorizzandone abilità, creatività e *agency*, generando conoscenza condivisa, trasformazione dell'agire educativo e pratica riflessiva tra i docenti coinvolti. La ricerca formazione cerca di risolvere «il problema, spesso denunciato da più parti, che i teorici dell'educazione e gli accademici conoscano solo in modo approssimato la pratica di insegnamento reale e che per poter originare un reale cambiamento all'interno di un contesto scolastico, risulta necessario promuovere la partecipazione attiva di tutti i soggetti a un comune progetto, in cui si confrontino idee, azioni didattiche e teorie di riferimento» (Nigris, Cardarello, Losito e Vannini, 2020 p. 229). Con tale approccio si cerca di colmare la distanza fra teoria accademica e pratica, fra pensiero pedagogico e azione educativa, fra i luoghi della ricerca e il mondo di chi opera sul campo, oltre a una positiva valenza formativa della ricerca partecipativa. In particolare questo progetto ha inteso sviluppare modelli integrati di ricerca educativa e innovazione didattica nel campo della formazione permanente degli insegnanti, recidendo i legami di dipendenza da aggiornamenti estemporanei ed eteronomi a favore di una vera formazione, centrata sui bisogni dei docenti, costituendo uno spazio di incontro e di dialogo tra Scuola e Università che possa sviluppare e consentire la proficua e generativa contaminazione tra la ricerca accademica e quella professionale.

3. Il progetto

Il progetto si è sviluppato nell'arco di otto mesi (novembre 2021-giugno 2022) durante i quali sono stati resi operativi diversi moduli di approfondimento teorico online, in modalità sincrona e asincrona, attraverso due piattaforme dedicate (Teams e Moodle), occasione di confronto, aggiornamento e di crescita professionale, nonché dei laboratori di didattica inclusiva in presenza volti alla conoscenza e condivisione di *best practices*.

L'inizio del percorso formativo e la sua conclusione sono stati segnati da due convegni in presenza: quello di apertura svoltosi il 29 novembre 2021 presso il Teatro Metropolitan di Catania, dal titolo *Empatia inclusa. La comunicazione empatica in ottica inclusiva*, iniziativa in cui è stato presentato il percorso formativo e hanno preso avvio le attività; e quello di chiusura svoltosi il 3 giugno 2022 presso la Terra di Bò a Viagrande - Catania dal titolo *Per una poetica del sentire educativo* in cui sono stati presentati e disseminati gli esiti delle attività formative e progettuali.

Il percorso di ricerca formazione, che ha visto il coinvolgimento di docenti universitari, dirigenti scolastici, esperti e professionisti della forma-

zione, si è articolato in cinque moduli di approfondimento teorico (50h) e si è orientato, in particolare, su due aspetti fondamentali della comunicazione empatica: la comprensione e l'ascolto attivo nella prospettiva inclusiva. In particolare, sono stati esplorati i seguenti moduli: *empatia e la comunicazione efficace* (10h); *intelligenza emotiva e le intelligenze multiple* (10 h); *creatività e il pensiero divergente* (10 h); *inclusione educativa, le avanguardie educative e l'innovazione didattica* (10h); *Universal Design for Learning-UDL* (10h).

Ai moduli formativi, inoltre, sono stati affiancati anche laboratori di didattica inclusiva (30h) orientati a: stimolare la creatività a scuola (10h), costruire strumenti operativi UDL (10h), innovare la didattica anche attraverso l'utilizzo di tecnologie digitali e un'efficace progettazione inclusiva (10h).

I laboratori didattici, ad alta densità emotiva, hanno visto il coinvolgimento diretto, in presenza, dei partecipanti per costruire, insieme, buone pratiche didattico-pedagogiche da esperire, insieme ai propri alunni, nel vivo delle aule scolastiche. L'obiettivo è stato quello di mettere insieme la molteplicità e l'integrazione dei linguaggi nell'ottica dell'approccio UDL (cast.org) per fornire molteplici forme di coinvolgimento, di rappresentazione, di azione ed espressione.

In particolare, è stato realizzato un laboratorio teatrale *Emozioni in teatro - Stimolare la creatività a scuola* presso l'Associazione culturale "Guardastelle", teatro dell'Inclusione a Catania, che ha proposto momenti di sperimentazione sul sentire e sulle emozioni, nell'ottica che «il cuore modella il cervello rendendo il sentire empatico un potente propulsore di emozioni prosociali, che inducono all'ascolto e accendono interruttori emozionali, come l'abbraccio, il sorriso, lo sguardo, la voce» (Lucangeli, 2019 p. 23).

Si è proseguito con alcuni laboratori di strumenti e pratiche UDL, in cui i partecipanti sono stati guidati alla scoperta di realtà multisensoriali attraverso il supporto di esperti qualificati. La prima esperienza laboratoriale ha guidato i partecipanti tra le sale del *Polo tattile multimediale* di Catania, in cui le mani hanno tracciato sentieri alla scoperta dell'architettura e dell'arte, alla ricerca dei sensi assopiti. Successivamente, grazie alla collaborazione con l'associazione AFAE (Associazione Famiglie Audiolesi Etnea) di Catania, i partecipanti hanno avuto la possibilità di entrare in una dimensione "altra", in cui la comunicazione non verbale è divenuta vera protagonista. I docenti hanno scoperto come il corpo possa diventare corda vocale, come la LIS trasformi le mani in potenti strumenti di comunicazione, permettendo a tutti di esprimersi liberamente.

Sempre nell'ambito degli strumenti e delle pratiche UDL, alcune ore di laboratorio sono state dedicate agli albi illustrati e ai *silent book*, preziosi

dispositivi narrativi altamente efficaci in tutti gli ordini di scuola per suscitare un forte impatto emotivo nel lettore; le metafore visive stimolano la curiosità e l'immaginazione fornendo più chiavi di lettura della storia attraverso più interpretazioni del testo/immagine. In uno spazio senza tempo, nella lentezza generativa del momento creativo, ognuno, assorto nella propria dimensione individuale e collettiva, ha costruito la propria narrazione divenendo parte del racconto.

La ricerca della dimensione empatica in ottica UDL, all'interno del laboratorio dedicato agli strumenti UDL, ha condotto i docenti nella città calatina, nell'IC "A. Narbone", che ospita al suo interno la *Snoezelen Room*, una culla multisensoriale in cui l'alunno abbassa le sue difese e si apre a un sentire più ampio e condiviso; si tratta di un *setting* in cui tutti i canali sensoriali sono stimolati positivamente tramite un adattamento dell'illuminazione, dell'atmosfera cromatica, dei suoni e della consistenza tattile in relazione ai bisogni specifici della persona.

Tra i docenti che hanno partecipato alle attività sopra descritte, appartenenti, in prevalenza, alla scuola primaria e secondaria di primo grado, 127 hanno concluso tutto il percorso formativo. I partecipanti sono stati in egual misura docenti curricolari di diverse discipline e docenti di sostegno che hanno investito nella formazione in servizio per il miglioramento e l'innovazione del sistema educativo attraverso l'apprendimento di metodologie e strategie che possano rispondere in maniera adeguata alla complessità e pluralità del tessuto sociale e scolastico (si vedano tabella 1 e 2).

Docenti	n.	%
Curricolari	66	52
<i>Sostegno</i>	<i>61</i>	<i>48</i>
<i>Totale</i>	<i>127</i>	<i>100</i>

Tab. 1

Scuola di appartenenza	n.	%
Primaria	61	48
Secondaria I grado	28	22
<i>Infanzia</i>	<i>23</i>	<i>18,2</i>
<i>Secondaria II grado</i>	<i>15</i>	<i>11,8</i>
<i>Totale</i>	<i>127</i>	<i>100</i>

Tab. 2

Da un'analisi preliminare dei bisogni, svolta attraverso incontri con i Dirigenti scolastici, i docenti referenti e tramite la somministrazione di un questionario iniziale rivolto ai docenti partecipanti al percorso, sono emerse una serie di situazioni problema a partire dalle quali sono stati ipotizzati obiettivi di formazione e di ricerca (tabella 2), al fine di fornire strumenti di riflessione teorica e di pratica didattica volti al miglioramento della capacità di ascolto e comprensione e per una pluralità di approcci alle situazioni. La consapevolezza e la cura di sé ha delle ricadute sulla qualità dell'azione educativa e didattica per promuovere interventi mirati con una sempre maggiore attenzione alle specifiche difficoltà degli studenti e ai diversi stili cognitivi. Solo in un'ottica di ascolto emozionale è possibile sviluppare strategie didattiche nuove e maggiormente efficaci, capaci di accogliere e includere la molteplicità del sentire umano.

Problema	Obiettivi formativi	Obiettivi di ricerca
Difficoltà nella gestione emotiva delle relazioni	Promuovere e sviluppare competenze su empatia e intelligenza emotiva	Analizzare, individuare e descrivere approcci, modelli e strumenti efficaci per la riflessione e lo sviluppo delle <i>soft skills</i>
Difficoltà di collaborazione efficace nella progettazione e uso di un linguaggio etichettante	Fornire conoscenze e strumenti operativi (Approccio <i>Universal Design for Learning</i> - UDL) per la progettazione curricolare inclusiva	Analizzare e descrivere l'impatto della conoscenza e dell'applicazione nei contesti educativi dell'approccio UDL
Bassa fiducia nell'innovazione educativo-didattica	Fornire conoscenze, strumenti ed esempi concreti per la riflessione teorica e la pratica didattica creativa e innovativa	Analizzare, individuare e descrivere approcci, modelli e strumenti efficaci per la riflessione e lo sviluppo della creatività nei contesti educativi

Tab. 3

Le tecniche e gli strumenti di indagine adottati all'interno del percorso si sono basati su un approccio prevalentemente qualitativo con l'utilizzo di questionari a risposta aperta al fine di individuare le problematiche, monitorare i processi e rilevare le opinioni inerenti alle varie tematiche affrontate, nonché annotare osservazioni, idee, reazioni, interpretazioni, riflessioni, ipotesi, spiegazioni e percezioni per comprendere i vissuti durante le attività proposte; mentre interviste di gruppo e/o focus group sono stati proposti durante le attività laboratoriali. Inoltre l'intero processo di ricerca ha previsto l'utilizzo di materiali quali: foto, blog, video, web, gruppi *social network*, tabelle, grafici, report, di tutte le attività messe in atto al fine di documentare l'esperienza svolta.

4. Note conclusive

Il progetto ha consentito sia di esplorare temi significativi relativi all'inclusione scolastica attraverso metodologie attive sia di approcciarsi all'esplorazione della relazione empatica. I partecipanti sono stati coinvolti attivamente all'interno di un ambiente di apprendimento libero dal giudizio e dal pregiudizio, un clima che ha stimolato l'apertura a quella comprensione necessaria per connettersi all'altro, per scoprirlo e scoprirsi nella reciproca, autentica e condivisa essenza umana.

La modalità attuativa del percorso ha cercato di condividere un approccio esistenziale che rende possibile la connessione tra sentimento vitale e contenuto cognitivo che «si forma nel tempo in relazione agli scambi esperienziali con il mondo» (Mortari, 2017 p. 109), nella speranza della costruzione di una società fondata su una rete emozionale inclusiva, in cui il sentire dell'altro diventa vitale per un cambiamento di paradigma finalizzato ad accogliere in un'ottica di rispetto globale (Lucangeli, 2019; Ianes, 2007; Canevaro, Ianes, 2022).

I dati ottenuti dalla somministrazione dei questionari e dai *focus group*, durante il percorso formativo, fanno emergere un apprezzabile orientamento verso la multidimensionalità dell'insegnamento, ovvero l'idea di ipotizzare e attuare pratiche didattiche le cui dimensioni vengono sviluppate secondo diversi metodi e approcci di insegnamento che integrano alle *cognitive skills* le competenze emotive, in ottica empatica. La maggior parte dei docenti ha dichiarato che la partecipazione al progetto ha arricchito la propria formazione umana e professionale, sviluppando competenze empatiche e nuove "posture" educative nella prassi didattica. La riduzione di linguaggi etichettanti, inoltre, ha migliorato i rapporti di collaborazione con altri docenti e la visione sulla nuova prospettiva inclusiva più legata al "sentire". La professionalità docente, operando all'interno di relazioni interpersonali ad alta densità emotiva, necessita di una dimensione affettiva ed emozionale che non può essere trascurata, per non perdere di vista il significato ontologico più profondo dell'agire educativo.

Il progetto rimane aperto all'esplorazione di ulteriori approfondimenti e di nuovi e inediti modelli di ricerca formativa da condividere, poiché come ricordava Andrea Canevaro (2022) «l'inclusione viaggia sempre. È impossibile tenerla ferma».

A questo indirizzo, la *raison d'être* del progetto *Empatia inclusa*.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Biasi, V. (2019). Formazione delle competenze trasversali del docente e del dirigente scolastico per l'orientamento formativo e la gestione delle dinamiche conflittuali. In G. Aleandri (ed.), *Lifelong and lifewide learning and education. Spagna e Italia a confronto* (pp. 241-251). Roma: Roma Tre Press.
- Brambilla, M., D'Amico, M., Crestani, V. & Nardoci, C. (2021). *Genere, disabilità, linguaggio: progetti e prospettive a Milano*. Milano: Franco Angeli.
- Canevaro A., & Ianes D. (2022). *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2019). *Universal design for learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti Edu.
- Ianes, D., & Demo, H. (2007). *Educare all'affettività. A scuola di emozioni, stati d'animo e sentimenti*. Trento: Erickson.
- ISFOL, Chiurco, L., Gentile, L. & Monaldi, G., (2014). *Riflessioni per un linguaggio non discriminatorio*. Roma, ISFOL. Isfol Occasional Paper, 15.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2012). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Mangiatoridi, A. (2019). *Costruire inclusione. Progettazione universale e risorse digitali per la didattica*. Milano: Guerini scientifica.
- Meyer A., Rose D. H., & Gordon D. (2014). *Universal Design for Learning, Theory & Practice*. Wakefield MA: Cast Professional Publisher.
- Mortari, L. (2017). Cura e educazione: oltre gli steccati. In *Infanzia e oltre. Indicazioni per il curricolo e identità della scuola dell'infanzia*. Napoli: Tecnodid.
- Mortari, L. (2012). *La relazione di cura*. AIESM- Riflessioni Sistemiche n.7, p.67.
- Mortari, L. (2017). *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Milano: Raffaello Cortina.
- Muraswki, W.W. & Scott, K. L. (2021). *Universal Design for Learning in pratica. Strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo*. Trento: Erickson.
- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B. & Vannini, I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercaAzione / Vol. 12, n. 2*, pp. 225-237.
- Novak, K. (2021). *Udl Now: A Teacher's Guide to Applying Universal Design for Learning in Today's Classrooms*. Londra: New Publisher.
- OECD (2018). *The future of education ad skills. Education 2030*. OECD Publishing.
- Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Sgambelluri, R. (2020). *Dall'ICF all'universal design for learning. Itinerari didattici e prospettive inclusive*. Roma: Anicia.
- www.cast.org (consultato il 10/09/2022)

VII.

Le percezioni dei futuri insegnanti di sostegno di scuola secondaria di primo e secondo grado nei confronti della disabilità e dell'inclusione: un'indagine nel tirocinio indiretto all'Università di Palermo*

Future secondary school support teachers' perceptions about disability and inclusion: a survey in the indirect internship at the University of Palermo

Leonarda Longo – *Università degli Studi di Palermo*

Dorotea Rita Di Carlo – *Università degli Studi di Palermo*

Abstract

Gli insegnanti di sostegno giocano un ruolo fondamentale nei processi di valorizzazione delle differenze individuali e i loro atteggiamenti hanno delle importanti ricadute sulla qualità dei processi inclusivi a scuola. Nel panorama internazionale sono presenti molte ricerche volte ad individuare i principali fattori che potrebbero influenzare e determinare gli atteggiamenti degli insegnanti di sostegno nei confronti della disabilità e dell'inclusione (Sharma, 2012; Kraska, Boyle, 2014; EADSNE, 2010; OMS, 2011; Chambers, 2017; Mura, Zurru, 2016; Aiello et al., 2019; Sharma, Aiello, Pace, Round, Subban, 2018).

Il contributo presenta una ricerca svolta nell'a.a. 2020-2021 con 1134 futuri insegnanti di sostegno, nell'ambito delle attività del tirocinio del VI ciclo del Corso di specializzazione per le attività di sostegno per la scuola secondaria di primo e secondo grado dell'Università di Palermo volta ad indagare le dimensioni delle loro percezioni, ovvero preoccupazioni, atteggiamenti e opinioni nei confronti della disabilità e dell'inclusione.

È stato utilizzato come strumento la scala sulle Opinioni riguardo

* Il contributo è frutto della riflessione e della ricerca di entrambe le autrici. In particolare, L. Longo è autrice dei paragrafi 2, 3, 4 e 6; D.R. Di Carlo è autrice dei paragrafi 1 e 5.

i Fattori che influenzano gli Atteggiamenti dei docenti verso l'Inclusione e la Disabilità (OFAID) (Fiorucci, 2019).

Vengono dunque presentati i primi risultati emersi dalla somministrazione dello strumento rispetto ai fattori che sono ritenuti maggiormente determinanti, nell'attivazione degli atteggiamenti positivi dei futuri insegnanti di sostegno.

Support teachers play a fundamental role in the processes of valuing individual differences and their attitudes have important repercussions on the quality of inclusive processes at school. In the international landscape, there are many researches aimed at identifying the main factors that could influence and determine support teachers' attitudes towards disability and inclusion (Sharma, 2012; Kraska, Boyle, 2014; EADSNE, 2010; Chambers, 2017; Mura, Zurru, 2016; Aiello et al., 2019; Sharma, Aiello, Pace, Round, Subban, 2018). The paper presents a research carried out in the a.y. 2020-2021 with 1134 future support teachers as part of the traineeship activities of the 6th cycle of the Special Needs Education Course for secondary level at the University of Palermo. The research aims at investigating the dimensions of future teachers perceptions, such as their concerns, attitudes and opinions about disability and inclusion. The scale on Opinions regarding Factors that influence Teachers' Attitudes towards Inclusion and Disability (OFAID) was used (Fiorucci, 2019). This paper presents the first significant results from the administration of the survey with respect to the factors that are considered to be most decisive in the activation of positive attitudes teacher candidates.

Parole chiave: percezioni, futuri insegnanti di sostegno, disabilità, inclusione.

Keywords: perceptions, future support teachers, disability, inclusion.

1. Introduzione

Negli ultimi decenni si è assistito in ambito educativo ad un intenso dibattito che ha posto l'attenzione, in maniera crescente, sulla formazione dell'insegnante di sostegno e sulle loro percezioni sull'inclusione degli alunni con disabilità nei contesti scolastici. Molte ricerche dimostrano che le percezioni dell'insegnante di sostegno nei confronti dell'inclusione sono dei fattori determinanti per l'attivazione di pratiche inclusive (Taylor, Rin-

glaben, 2012). La realizzazione di pratiche inclusive di alunni con disabilità, che in Italia ha costituito un obiettivo importante a partire dalla L. n. 517/1977 e dalla successiva L. n. 104/1992, deve fare i conti con la crescita continua del numero di alunni con disabilità e anche con una forte carenza di insegnanti specializzati (Istituto Nazionale di Statistica, 2020). La formazione dell'insegnante di sostegno, dunque, costituisce da una parte un'esigenza in termini numerici per soddisfare il fabbisogno di docenti specializzati, dall'altra parte, come è stato evidenziato da molteplici ricerche (Gariboldi, Pugnaghi, 2020), necessita di una continua revisione dei Corsi di specializzazione per le attività di sostegno al fine di garantire la qualità formativa degli stessi, assicurando *curricula* sempre più in linea con le esigenze educative dell'odierna società. È stato osservato, a questo proposito, che una scarsa e inadeguata formazione dell'insegnante di sostegno sia promotrice di atteggiamenti di ritrosia, di percezioni inadeguate e di distacco anche emotivo nei confronti dell'alunno con disabilità, spesso fomentati dal tipo di deficit con cui l'insegnante entra in relazione (Ryan, 2009). In questo senso, tipologia, complessità e gravità della disabilità sono tra i principali fattori che influenzano negativamente le percezioni e gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dell'inclusione e delle pratiche inclusive (Koutrouba, Vamvakari, Steliou, 2006).

Come sostengono Emam e Farrell (2009), una relazione non facilitante, inficiata da una mancata o inadeguata formazione del docente oltre che dalla disabilità dell'alunno, rende complesso il lavoro dell'insegnante ostacolando la messa in atto di strategie e pratiche didattiche inclusive. Questo aspetto, spesso conduce ad un progressivo utilizzo, anche da parte dell'insegnante, di un linguaggio tecnicistico e prettamente medico-specialistico, riducendo la persona alla disabilità, alla diagnosi e alla certificazione del suo deficit (Fiorucci, 2016), in sostituzione di quello pedagogico che invece punta alla valorizzazione dell'alunno come persona (Pinnelli, Fiorucci, 2019) e alla salvaguardia dell'equità, puntando ad un'educazione sostenibile ed equa (Chiappetta Cajola, 2018; Sipes, 2020) e mirando alla determinazione del merito di ciascun alunno senza limitarlo o danneggiarlo (Mastrocola, Ricolfi, 2021).

La qualità dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti influisce dunque in modo significativo sulla qualità dei processi inclusivi realizzati nei contesti scolastici e ha delle importanti ricadute sulle percezioni, gli atteggiamenti e la rappresentazione che gli insegnanti di sostegno hanno di sé (Fiorucci, 2019; Montesano, Straniero, Valenti, 2021). Gli atteggiamenti propositivi degli insegnanti di sostegno sono fortemente collegati alla percezione di sé, infatti, gli insegnanti di sostegno che hanno una positiva rappresentazione di sé, rappresentano il gruppo di lavoro maggior-

mente orientato a tutelare e a promuovere l'inclusione a scuola (Hernandez, Hueck, Charley, 2016; Saloviita, 2018).

Alcuni studi (Savolainen et al., 2012; Özokcu, 2018) hanno messo in luce che l'atteggiamento degli insegnanti verso l'inclusione è influenzato anche dal loro senso di autoefficacia e infatti dimostrano come una positiva rappresentazione di sé, faciliti la promozione di pratiche didattiche inclusive (De Caroli, Sagone, 2008).

Questi aspetti hanno, pertanto, delle importanti ricadute sull'attivazione dei processi inclusivi e sulla costruzione di contesti destinati ad includere alunni con disabilità (Fiorucci, 2019; Montesano, Straniero, Valenti, 2021).

Le percezioni positive degli insegnanti rappresentano, di fatto, una chiave di volta nella costruzione di contesti didattici inclusivi in quanto sono determinanti per rispondere adeguatamente ai bisogni educativi degli alunni con disabilità (Cottini, 2018; Mura, Zurru, 2016) e favoriscono l'implementazione dei processi di valorizzazione delle differenze individuali di ciascuno studente (Fiorucci, 2019).

L'inclusione è un modello scolastico estremamente difficile da realizzare (Benadusi, Giancola, 2020), ma “affinché vi sia inclusione – scrive Bocci (2018) – è necessario praticarla, a partire dalla volontà di praticarla” (p. 22). Questo significa che, al di là dello svantaggio e del deficit di ciascun alunno, le azioni di un insegnante che possiede percezioni positive nei confronti dell'inclusione, devono mirare alla valorizzazione del talento di ciascun alunno (d'Alonzo, Monauni, 2021) contribuendo significativamente alla sua formazione, sviluppandone il potenziale e sostenendolo nella costruzione di un progetto di vita competente, ricco di senso, orientato alla cittadinanza attiva e solidale, focalizzato sul traguardo di una vita dignitosa e che generi una condizione di benessere. Ciò è possibile anche a partire da una relazione facilitante, che parte dalle caratteristiche deficitarie dell'alunno con lo scopo di adattare e personalizzare il setting di apprendimento, minimizzando il divario esistente tra ciò che il deficit impone e ciò che un alunno, se sostenuto, può potenzialmente fare.

A tal riguardo, la formazione dell'insegnante di sostegno non può ridursi esclusivamente alla trattazione delle strategie inclusive ma deve dunque promuovere un cambio di *habitus* dell'insegnante, dei propri atteggiamenti, della propria percezione e delle proprie credenze nei confronti dell'inclusione (Dovigo, Pedone, 2019).

2. Il contesto e il campione della ricerca

La ricerca è stata svolta presso l'Università di Palermo, nell'ambito del VI ciclo del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno.

Il campione era composto da 1134 insegnanti in formazione iscritti al Corso di Specializzazione per le attività di sostegno per la scuola secondaria di primo e secondo grado. Nello specifico, il campione era costituito da 617 (54,4%) futuri insegnanti di sostegno per la scuola secondaria di primo grado e 517 (45,6%) futuri insegnanti di sostegno per la scuola secondaria di secondo grado. L'81,9% degli iscritti al corso era costituito da femmine, solo il 17,9% era costituito da maschi. Per quanto riguarda il range di età degli immatricolati al corso, il 25,7% aveva un'età compresa tra 22 e 32 anni; il 47,5% aveva un'età compresa tra 33 e 42 anni; il 24,6% aveva un'età compresa tra 43 e 52 anni e solo il 2,1% aveva un'età compresa tra 53 e 62 anni.

Tra gli immatricolati al corso, solo il 2% aveva più di sei anni di esperienza come insegnante di sostegno; il 35% ha dichiarato di avere da 1 a 5 anni di esperienza come insegnante di sostegno e, la maggior parte degli iscritti, corrispondenti al 63% degli immatricolati ha affermato di non aver mai avuto esperienza pregressa come insegnante di sostegno.

Il titolo di studio più alto posseduto dal 71% degli immatricolati al corso era la laurea magistrale; solo l'1% del campione possedeva una laurea triennale; il 2% un diploma di maturità di scuola secondaria di secondo grado; il 13% degli iscritti un master di primo livello; l'8% un master di secondo livello e solo il 5% possedeva un dottorato di ricerca.

3. Finalità della ricerca

La ricerca ha voluto indagare e conoscere le percezioni dei futuri insegnanti di sostegno della scuola secondaria, sull'inclusione degli alunni con disabilità nei contesti scolastici.

Attraverso il nostro studio si è cercato di: individuare gli atteggiamenti che favoriscono i processi di inclusione; determinare se la tipologia/gravità della disabilità influenza l'atteggiamento degli insegnanti; rilevare se la disabilità dell'alunno influenza negativamente le relazioni tra insegnante e alunno; rilevare se la disabilità dell'alunno influenza negativamente le relazioni tra pari; individuare se la disciplina influenza il processo inclusivo dell'alunno con disabilità; conoscere se le esperienze personali dei docenti hanno un'influenza sui percorsi di inclusione.

4. Lo strumento: la scala OFAID

Per rilevare le percezioni dei futuri insegnanti di sostegno, è stata utilizzata la Scala OFAID (Fiorucci, 2019). La somministrazione dello strumento è avvenuta on -line attraverso *google moduli*.

La Scala sulle Opinioni riguardo i Fattori che influenzano gli Atteggiamenti dei docenti verso l’Inclusione e la Disabilità (OFAID) (Fiorucci, 2019), è composta da 16 item distribuiti in 5 aree, di seguito meglio specificate:

1. Atteggiamenti sull’inclusione (AI) - 4 item
2. Relazione con la disabilità (REL) - 3 item
3. Tipologia e gravità della disabilità (TG) - 2 item
4. Ordine e disciplina scolastica (OD) - 3 item
5. Contatto e conoscenza (CC) - 4 item

Gli item prevedevano risposte su scala Likert a quattro livelli: fortemente in disaccordo, in disaccordo, d’accordo e fortemente d’accordo. Gli item erano volti a rilevare le percezioni dei futuri insegnanti di sostegno nei confronti della disabilità, dell’influenza che queste hanno sulla didattica inclusiva, della relazione che si instaura con l’alunno disabile, della relazione che si instaura con la disabilità e della relazione che si instaura con la gravità della disabilità.

5. Primi risultati

All’interno di questa parte del contributo verranno presentati e commentati i principali risultati ottenuti dall’analisi delle risposte fornite dai futuri insegnanti di sostegno.

Rispetto all’area sugli atteggiamenti e l’inclusione (AI) (Tab. 1), è emerso che il 63,9% dei corsisti dichiara di essere fortemente d’accordo con l’item “Esiste una relazione causale tra gli atteggiamenti degli insegnanti e il successo/sviluppo dell’inclusione scolastica”; il 31% dichiara di essere in accordo; il 3,5 dichiara di essere in disaccordo e solo l’1,6% dichiara di essere fortemente in disaccordo con questa affermazione.

Per quanto riguarda l’item “Gli atteggiamenti positivi e sollecitanti degli insegnanti rappresentano uno dei più importanti fattori che determinano e agevolano i processi inclusivi”, il 75,3% dei corsisti dichiara di essere fortemente d’accordo; il 24,2% dichiara di essere in accordo; lo 0,3% dichiara di essere in disaccordo e solo lo 0,2% afferma di essere fortemente in disaccordo rispetto a questo secondo item.

Per l'item "Gli atteggiamenti negativi alimentano un clima di segregazione ed esclusione in classe", il 61,2% dei futuri insegnanti di sostegno dichiara di essere fortemente d'accordo con l'item proposto; il 32,5% dei corsisti afferma di essere d'accordo; il 3,1% del campione dichiara di essere in disaccordo e solo il 3,2 % afferma di essere fortemente in disaccordo con tale affermazione.

Il 66% dei destinatari dichiara di essere fortemente d'accordo con l'affermazione secondo cui "Gli atteggiamenti negativi rendono meno efficaci le strategie didattiche e compromettono gli apprendimenti degli allievi disabili"; il 29,3 % afferma di essere in accordo; solo l'1,9% dichiara di essere in disaccordo mentre il 2,8% afferma di essere fortemente in disaccordo.

Dalle risposte fornite è possibile rilevare che, secondo le percezioni della maggior parte dei futuri insegnanti di sostegno, gli atteggiamenti positivi e negativi hanno una forte influenza sui processi inclusivi a scuola. Infatti, la maggior parte dei rispondenti al questionario sostiene che atteggiamenti positivi determinano e favoriscono le pratiche inclusive e, al contrario, atteggiamenti negativi compromettono i processi di inclusione degli alunni con disabilità.

	Item	Fortemente in disaccordo	In disaccordo	In accordo	Fortemente d'accordo
ATTEGGIAMENTI INCLUSIONE (AI)	<i>Esiste una relazione causale tra gli atteggiamenti degli insegnanti e il successo/sviluppo dell'inclusione scolastica</i>	1.6 %	3.5 %	31 %	63.9 %
	<i>Gli atteggiamenti positivi e sollecitanti degli insegnanti rappresentano uno dei più importanti fattori che determinano e agevolano i processi inclusivi</i>	0.2 %	0.3 %	24.2 %	75.3 %
	<i>Gli atteggiamenti negativi alimentano un clima di segregazione ed esclusione in classe</i>	3.2 %	3.1 %	32.5 %	61.2 %
	<i>Gli atteggiamenti negativi rendono meno efficaci le strategie didattiche e compromettono gli apprendimenti degli allievi disabili</i>	2.8 %	1.9 %	29.3 %	66 %

Tab. 1. Distribuzioni di frequenza area Atteggiamenti inclusione (AI)

Analizzando invece le risposte, fornite dai futuri insegnanti di sostegno, agli item che riguardano l'area che indaga la relazione con la disabilità (REL) (Tab. 2), solo lo 0,8% afferma di essere fortemente d'accordo con l'item "La relazione con gli alunni con disabilità disorienta e genera nei docenti paura e fragilità"; il 15,3% dichiara di essere d'accordo; il 42,2% dichiara di essere in disaccordo e il 41,7% afferma di essere fortemente in disaccordo. Per quanto riguarda il secondo item "La relazione con gli alunni con disabilità genera sentimenti di iper-protezione/ingerenza": l'1,2% dei rispondenti dichiara di essere fortemente d'accordo; il 29% afferma di essere in accordo; il 52,6% dichiara di essere in disaccordo e il 17,1% afferma di essere fortemente in disaccordo.

Rispetto al terzo item che richiamava il fatto che la relazione con gli alunni con disabilità generi sentimenti di compassione ed evitamento, si è registrato che: l'1,4% dei futuri insegnanti di sostegno è fortemente d'accordo; il 13,1% è d'accordo mentre il 47,3% e il 38,3% dichiara rispettivamente di essere in disaccordo e fortemente in disaccordo con tale affermazione. Dalle risposte emerse si evidenzia come la maggior parte dei futuri insegnanti di sostegno crede che la disabilità dell'alunno non generi sentimenti negativi o di compassione nei loro confronti e solo una piccola parte dei rispondenti, ritiene che la disabilità generi sentimenti di iper-protezione nei confronti degli alunni con disabilità.

	Item	Fortemente in disaccordo	In disaccordo	In accordo	Fortemente d'accordo
RELAZIONE CON LA DISABILITÀ (REL)	<i>La relazione con gli alunni con disabilità disorienta e genera nei docenti paura e fragilità</i>	41.7 %	42.2 %	15.3 %	0.8 %
	<i>La relazione con gli alunni con disabilità genera sentimenti di iper-protezione/ingerenza</i>	17.1 %	52.6 %	29 %	1.2 %
	<i>La relazione con gli alunni con disabilità genera sentimenti di compassione ed evitamento</i>	38.3 %	47.3 %	13.1 %	1.4 %

Tab. 2. Distribuzioni di frequenza area Relazione con la disabilità (REL)

La terza area presa in considerazione dallo strumento utilizzato è quella che indaga la relazione tra tipologia e gravità della disabilità (TG) (Tab. 3). Dall'analisi delle risposte dei futuri insegnanti di sostegno, rispetto al primo item di questa area, "Gli atteggiamenti degli insegnanti dipendono dal tipo di disabilità dello studente", il 3,1% dichiara di essere fortemente d'accordo; il 34,1% dichiara di essere in accordo; il 39,4% e il 23,4% afferma rispettivamente di essere in disaccordo e fortemente in disaccordo.

Per quanto riguarda invece l'item "Gli atteggiamenti degli insegnanti dipendono dalla gravità di disabilità dello studente", il 3,6% e il 35,5% dei futuri insegnanti di sostegno dichiara rispettivamente di essere fortemente d'accordo e in accordo; invece, il 39,2% e il 21,6% afferma rispettivamente di essere in disaccordo e fortemente in disaccordo. Complessivamente, dai dati emersi si può osservare come le percezioni dei futuri insegnanti di sostegno siano contrapposte rispetto a quest'area. Nello specifico, infatti, una parte dei rispondenti ritiene che gli atteggiamenti del docente non siano determinati dalla gravità di disabilità o dal tipo di disabilità dell'alunno, un'altra parte, seppur ridotta, sostiene che gli atteggiamenti siano influenzati dal tipo di disabilità e dalla gravità della stessa.

	<i>Item</i>	Fortemente in disaccordo	In disaccordo	In accordo	Fortemente d'accordo
TIPOLOGIA E GRAVITÀ DISABILITÀ (TG)	<i>Gli atteggiamenti degli insegnanti dipendono dal tipo di disabilità dello studente</i>	23.4 %	39.4 %	34.1 %	3.1 %
	<i>Gli atteggiamenti degli insegnanti dipendono dalla gravità di disabilità dello studente</i>	21.6 %	39.2 %	35.5 %	3.6 %

Tab. 3. Distribuzioni di frequenza area Tipologia e gravità disabilità (TG)

Soffermandoci ad analizzare le risposte rispetto all'area ordine e disciplina (OD) (Tab. 4), all'item "La disciplina scolastica della propria abilitazione all'insegnamento influenza gli atteggiamenti verso la disabilità", il 4,4% del campione dichiara di essere fortemente d'accordo con questa affermazione; il 23,4% afferma di essere in accordo; il 43% e il 29,2% dichiara rispettivamente di essere in disaccordo e fortemente in disaccordo.

All'item "Gli insegnanti della scuola di infanzia e primaria tendono ad avere atteggiamenti più accoglienti verso la disabilità", il 2,7% è fortemente

d'accordo; il 16,8% afferma di essere in accordo; il 49,5% asserisce di essere in disaccordo e il 31% afferma di essere fortemente in disaccordo. Rispetto all'ultimo item ("Gli insegnanti della scuola secondaria rimangono radicati alla loro disciplina"), di quest'area, solo il 2% e 17,3% dichiara rispettivamente di essere fortemente d'accordo ed in accordo; il 48,7% afferma invece di essere in disaccordo ed ancora il 32% di essere in disaccordo. Per quest'area, la maggior parte del campione sostiene, tendenzialmente, che gli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria siano più accoglienti nei confronti degli alunni con disabilità e che invece gli insegnanti di scuola secondaria siano maggiormente radicati alla loro disciplina di insegnamento.

	Item	Fortemente in disaccordo	In disaccordo	In accordo	Fortemente d'accordo
ORDINE E DISCIPLINA (OD)	<i>La disciplina scolastica della propria abilitazione all'insegnamento influenza gli atteggiamenti verso la disabilità</i>	29.2 %	43 %	23.4 %	4.4 %
	<i>Gli insegnanti della scuola di infanzia e primaria tendono ad avere atteggiamenti più accoglienti verso la disabilità</i>	31 %	49.5 %	16.8 %	2.7 %
	<i>Gli insegnanti della scuola secondaria rimangono radicati alla loro disciplina</i>	32 %	48.7 %	17.3 %	2 %

Tab. 4. Distribuzioni di frequenza area Ordine e disciplina (OD)

Come si evince dalla tabella 5, nell'area del contatto e della conoscenza (CC), rispetto al suo primo item, "Gli aspetti personali e di vita di un docente incidono sugli atteggiamenti verso la disabilità", si registra quanto segue: il 10,3% dei corsisti sostiene di essere fortemente d'accordo; il 48,2% dichiara di essere in accordo; il 31,2% e il 10,2% afferma rispettivamente di essere in disaccordo e fortemente in disaccordo.

Per quanto attiene all'affermazione secondo cui "Il contatto con una persona disabile influenza positivamente gli atteggiamenti verso la disabilità", il 35% dichiara di essere fortemente d'accordo, il 58,2% in accordo, il 5,8% in disaccordo e solo l'1% fortemente in disaccordo.

Rispetto al terzo item, “La conoscenza pregressa di una persona disabile influenza positivamente gli atteggiamenti verso la disabilità”, le più alte percentuali si registrano nell’opzione di risposta “fortemente d’accordo” (25,7%) e “in accordo” (61%); l’11,5% ha invece selezionato l’opzione “in disaccordo” e, solo l’1,8% la risposta “fortemente in disaccordo”.

L’affermazione “Credo che gli atteggiamenti verso la disabilità possano cambiare, ossia non sono immutabili”, ha trovato fortemente d’accordo il 50,3% dei futuri insegnanti di sostegno, in accordo il 41% e, solo il 5,9% e il 2,8% rispettivamente in disaccordo e fortemente in disaccordo. Rispetto a quest’area, la maggior parte dei corsisti è convinta che il contatto con l’alunno con disabilità promuova atteggiamenti positivi nei confronti della disabilità e, crede altresì che questi atteggiamenti possano cambiare e trasformarsi.

	Item	Fortemente in disaccordo	In disaccordo	In accordo	Fortemente d'accordo
CONTATTO E CONOSCENZA (CC)	<i>Gli aspetti personali e di vita di un docente incidono sugli atteggiamenti verso la disabilità</i>	10.2 %	31.2 %	48.2 %	10.3 %
	<i>Il contatto con una persona disabile influenza positivamente gli atteggiamenti verso la disabilità</i>	1 %	5.8 %	58.2 %	35 %
	<i>La conoscenza pregressa di una persona disabile influenza positivamente gli atteggiamenti verso la disabilità</i>	1.8 %	11.5 %	61 %	25.7 %
	<i>Credo che gli atteggiamenti verso la disabilità possano cambiare, ossia non sono immutabili</i>	2.8 %	5.9 %	41 %	50,3%

Tab. 5. Distribuzioni di frequenza area Contatto e conoscenza (CC)

6. Conclusioni e prospettive future

Attraverso un processo di lettura e analisi dei risultati, è stato possibile individuare gli orientamenti legati alle percezioni maggiormente condivise dai futuri insegnanti di sostegno e rilevare se, secondo il loro parere, le per-

cezioni personali, influenzano la didattica e le relazioni con gli alunni. Dagli esiti della somministrazione del questionario emerge, complessivamente, che la maggior parte dei futuri insegnanti sostiene che gli atteggiamenti positivi e propositivi nei confronti dell'inclusione e degli alunni con disabilità favoriscono i processi di inclusione e di attuazione di pratiche didattiche inclusive volte alla valorizzazione del capitale umano di ciascun alunno in condizioni di fragilità. A tal proposito, si avverte un'intenzionalità educativa rivolta alla totalità della persona e dell'alunno con disabilità e si evince la consapevolezza che anche il rendimento scolastico è determinato dagli atteggiamenti positivi degli insegnanti. I docenti in formazione, destinatari della ricerca dichiarano inoltre che la disabilità non influenza negativamente le relazioni con gli alunni e, dalle risposte registrate, emerge la consapevolezza circa l'importanza di instaurare con l'alunno con disabilità relazioni efficaci e significative. Dall'analisi dei dati emergono con una certa chiarezza alcune costanti che esprimono una specifica focalizzazione sulla centralità dell'alunno disabile sia nelle relazioni che nella didattica. In tal senso, i futuri insegnanti di sostegno hanno dichiarato che la disciplina non influenza il processo inclusivo in quanto la didattica verte, appunto, sulla centralità dell'alunno con disabilità. Inoltre, sostengono che gli aspetti personali e di vita di un docente incidono sugli atteggiamenti verso la disabilità, ritengono che il contatto con una persona disabile influenzi positivamente gli atteggiamenti verso la disabilità e che le esperienze personali dei docenti abbiano un'influenza sui percorsi di inclusione.

A partire da quanto emerso da questo primo lavoro, attraverso un'ulteriore ricerca si potrebbero condurre utili approfondimenti che potrebbero svolgersi nei cicli successivi del corso di specializzazione per le attività di sostegno, volti a verificare sia quanto le percezioni degli insegnanti specializzati sul sostegno siano determinanti nei processi di inclusione degli alunni con disabilità nei contesti scolastici, sia a constatare se, per esempio, a distanza di un anno, le percezioni emerse e rilevate restano invariate oppure se attraverso l'esperienza lavorativa sono soggette a variazioni.

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P., Sharma, U., Di Gennaro, D., Dimitrov, D., Pace, E. M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2019). A study on Italian teachers' sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education. *Formazione, lavoro, persona*, 20, 10-24.
- Benadusi, L., & Giancola, O. (2020). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. Milano: Franco Angeli.
- Bocci, F. (2018). Contesti e scenari per l'inclusione. In F. Bocci, M. Catarci, M.

- Fiorucci (Eds.), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola di II grado*. Roma: Roma tre-press.
- Chambers, D. (2017). Changing Attitudes of Pre-Service Teachers Towards Inclusion Through Service-Learning. *International Perspectives on Inclusive Education*, 12, 195-214.
- Chiappetta Cajola, L. (2018). Scuola-Università: fare sistema e creare sinergie per il Piano di educazione alla sostenibilità. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 83-103.
- Cottini, L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(1), 11-19.
- D'Alonzo, L. & Monauni, A. (2021). *Che cos'è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva ed innovativa*. Brescia: Scholè.
- De Caroli, M. E., & Sagone, E. (2008). Direzione degli atteggiamenti pregiudiziali, livelli di burnout, adattamento interpersonale e rappresentazione del Sé Professionale: un'indagine sugli insegnanti di sostegno. *Life Span and Disability*, 9(1), 41-59.
- Dovigo, F., & Pedone, F. (2019). *I Bisogni Educativi Speciali. Una guida critica per insegnanti*. Roma: Carocci.
- EADSNE (2010). *Teacher Education for Inclusion. International Literature Review*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Emam, M. M., & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European journal of special needs education*, 24(4), 407-422.
- Fiorucci, A. (2016). L'inclusione a scuola. Una ricerca sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione e in servizio. *Form@ re*, 16(3).
- Fiorucci, A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 271-293.
- Gariboldi, A., & Pugnaghi, A. (2020). Formare insegnanti inclusivi: il tirocinio come contesto di crescita professionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2), 243-258.
- Hernandez, D. A., Hueck, S., & Charley, C. (2016). General Education and Special Education Teachers' Attitudes towards Inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 79, 93.
- ISTAT-Istituto Nazionale di Statistica (2020). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità - Anno scolastico 2019-2020*. URL: <https://www.istat.it/it/files/2020/12/Report-alunni-con-disabilit%C3%A0.pdf>
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 381-394.
- Kraska, J., & Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42, 228- 246.
- Mastrocola, P. & Ricolfi, L. (2021). *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*. Milano: La Nave di Teseo.
- Montesano, L., Straniero, A. M., & Valenti, A. (2021). Sistema di credenze dei

- futuri insegnanti di sostegno. Un'indagine condotta presso l'Università della Calabria. *Form@re*, 21(1).
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2016). Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 150-160.
- OMS, (2011). *World Report on Disability*. World Health Organization.
- Özokcu, O. (2018). The Relationship between Teacher Attitude and Self-Efficacy for Inclusive Practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6-12.
- Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2019). Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagati e suggestioni*, 9(1), 538-556.
- Ryan, T. G. (2009). Inclusive attitudes: a pre service analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 180-187.
- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560-575.
- Sharma, U. (2012). Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in Victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 53-66.
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., & Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437-446.
- SIPeS. Società Italiana di Pedagogia Speciale (2020). *Linee di indirizzo per una scuola inclusiva e sul rientro a scuola nel prossimo anno scolastico 2020-2021 degli alunni e delle alunne, degli studenti e delle studentesse con disabilità nelle scuole di ogni ordine e grado*.
- Taylor, R. W., & Ringlaben, R. P. (2012). Impacting Pre-Service Teachers' Attitudes toward Inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23.

VIII.

Progettazione del PEI e sviluppo delle Soft Skills

The design of the IEP and the development of Soft Skills

Marianna Piccioli – *Università degli Studi di Firenze*

Abstract

Nel 2011 l'Unione europea ha prodotto un documento che individua ventidue Soft Skills intese come caratteristiche individuali per operare in modo efficace. Queste possono essere ricondotte all'interno delle quattro dimensioni del nuovo modello di PEI per l'intero processo, dall'iniziale valutazione diagnostica alla valutazione dell'efficacia delle attività proposte. Detto processo, a differenza degli altri fattori che compongono l'approccio bio-psico-sociale, non può riferirsi a strumenti derivanti dall'ICF in quanto i fattori personali, afferenti alle Soft Skills, vengono esclusi dalla classificazione perché ritenuti ad alto grado di variabilità sociale e culturale, ma rappresentano proprio quelle caratteristiche individuali che intervengono nelle interazioni tra le varie componenti individuate dalla stessa ICF. Il contributo presenta un modello di afferenza tra le ventidue Soft Skills e le quattro dimensioni del nuovo modello di PEI ed espone i risultati di un'indagine esplorativa finalizzata all'autovalutazione dei corsisti del VI Ciclo del corso di specializzazione per le attività di sostegno dell'Università degli Studi di Firenze rispetto alla loro capacità di progettazione, all'interno del nuovo modello di PEI, dello sviluppo delle Soft Skills per alunni con disabilità. Questo nella prospettiva di individuare anche possibili ulteriori bisogni formativi che potranno entrare a far parte degli obiettivi di miglioramento del corso stesso.

In 2011, the European Union produced a document identifying 22 Soft Skills as individual characteristics to operate effectively. These can be traced back within the four dimensions of the new IEP model for the entire process, from the initial diagnostic evaluation to the evaluation of the effectiveness of the proposed activ-

ities. This process, unlike the other factors that make up the biopsychosocial approach, cannot refer to tools deriving from the ICF as the personal factors, relating to the Soft Skills, are excluded from the classification because they are considered to have a high degree of social and cultural variability but represent precisely those individual characteristics that intervene in the interactions between the various components identified by the ICF itself. The contribution presents a model of relevance among the 22 Soft Skills and the four dimensions of the new IEP model and exposes the results of an exploratory survey aimed at self-assessment of the students of the VI Cycle of the specialization course for the support activities of the University of Florence with respect to their ability to design the development of Soft Skills for students with disabilities, within the new IEP model. This in the perspective of identifying further possible training needs that may become part of the improvement objectives of the course itself.

Parole chiave: sviluppo delle Soft Skills, nuovo modello di PEI, autovalutazione, insegnanti di sostegno.

Keywords: Soft Skills development, new IEP model, self-assessment, support teachers.

1. Introduzione

Come possiamo operare per favorire lo sviluppo delle Soft Skills per alunni e studenti con disabilità? Questa è la domanda che guida il percorso di riflessione e ricerca di questo contributo a partire da tre considerazioni.

La prima considerazione riguarda il fatto che nel 2011 l'Unione europea ha prodotto un documento in cui sono state individuate ventidue Soft Skills intese come caratteristiche individuali per operare in modo efficace, le quali comprendono qualità personali, atteggiamenti e abilità nell'agire in maniera efficace. La seconda rivolge l'attenzione al nuovo modello di PEI (D.I. 182/2020), all'interno del quale la dimensione dell'apprendimento è intesa in senso trasversale in quanto interessa e coinvolge tutte le altre dimensioni, non solo quella cognitiva. Nel nuovo modello di PEI, infatti, le diverse dimensioni in cui si sviluppa l'attività della persona, in relazione allo sviluppo degli apprendimenti, sono:

- Dimensione della Socializzazione e dell'Interazione;
- Dimensione della Comunicazione e del Linguaggio;
- Dimensione dell'Autonomia e dell'Orientamento;
- Dimensione Cognitiva, Neuropsicologica e dell'Apprendimento.

L'ultima considerazione riguarda l'approccio bio-psico-sociale (OMS, 2001, 2007) che considera la *performance* come ciò che un individuo fa nell'ambiente in cui opera, ponendo in relazione le caratteristiche di funzionamento dell'individuo stesso con i fattori contestuali. I fattori contestuali rappresentano l'intero *background* della vita e della conduzione dell'esistenza di un individuo. Essi includono due componenti, i Fattori ambientali e i Fattori personali. In particolare, i Fattori personali sono il bagaglio personale della vita e dell'esistenza di un individuo, e rappresentano quelle caratteristiche che non fanno parte della condizione di salute o degli stati di salute: sesso, razza, età, forma fisica, stile di vita, abitudini, educazione ricevuta, capacità di adattamento, condizione sociale, istruzione, professione, esperienza passata e attuale, modelli di comportamento generali e stili caratteriali (Ianes, Cramerotti, 2011; Bianquin, 2020; Lascioli, Pasqualotto, 2021). Questo approccio, seppur presente fin dal 2009 come riferimento culturale all'interno delle Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, è stato definitivamente adottato dal nostro Paese a seguito dell'emanazione del D.Lgs. n. 66 del 13 aprile del 2017 così come modificato dal D.Lgs. n. 96 del 7 agosto 2019 e del successivo e già richiamato D.I. 182/2020 che ha adottato il nuovo modello di PEI. L'adozione di questa prospettiva sembra avvalorare l'idea che il nostro Paese, sia in relazione alle scelte operate nel passato sia a quelle di recente adozione, si possa collocare all'interno del *Relational Model* dei *Disability Studies* (Monceri, 2017; Piccioli, 2020b).

Da queste tre considerazioni è scaturita una riflessione in quanto il processo di progettazione per favorire lo sviluppo delle Soft Skills nel nuovo PEI non può riferirsi a strumenti derivanti dall'ICF dal momento che i Fattori personali vengono esclusi dalla classificazione perché ritenuti ad alto grado di variabilità sociale e culturale, ma, nello stesso tempo, questi stessi fattori rappresentano proprio quelle caratteristiche individuali che non rientrano nelle condizioni di salute, ma che intervengono nelle interazioni tra le varie componenti individuate dall'ICF stessa e riconducibili alle Soft Skills.

Per comprendere meglio come poter operare per favorire lo sviluppo delle Soft Skills per alunni e studenti con disabilità, si è ritenuto opportuno procedere in due direzioni: da un lato cercare di ricondurre le ventidue Soft Skills dell'UE all'interno delle quattro dimensioni del nuovo PEI e, dall'altro, condurre un'indagine esplorativa di natura autovalutativa rivolta

agli insegnanti frequentanti il VI Ciclo del corso di specializzazione per le attività di sostegno dell'Università degli Studi di Firenze e, in particolare, alla loro capacità di progettazione dello sviluppo delle Soft Skills per alunni con disabilità, all'interno del nuovo PEI.

I criteri etici adottati per la conduzione dello studio sono ispirati all'approccio dei *Disability Studies* (Slee, 2001; Barton, 2011; D'Alessio, 2015; Monceri, 2017; Piccioli, 2020a) e volontà, partecipazione e riservatezza degli aderenti sono state garantite e tutelate attraverso un processo di anonimizzazione in grado di consentire la restituzione dei risultati a ciascun partecipante, garantendo l'anonimato verso l'esterno e all'interno di questo lavoro.

2. Soft Skills e dimensioni del nuovo PEI

Una delle prime riflessioni ci ha portato a ricercare le connessioni tra le ventidue Soft Skills dell'UE e le dimensioni del nuovo PEI. È stato ipotizzato che le Soft Skills potessero essere ricondotte all'interno delle quattro dimensioni del nuovo PEI. Per verificare questa possibilità e compiere questa operazione sono stati effettuati cinque *focus group* in cinque diverse province toscane, ciascuno con sei testimoni privilegiati che hanno aderito spontaneamente in quanto si sono riconosciuti nei criteri che erano stati individuati per manifestare il proprio interesse alla partecipazione. In particolare, si chiedeva: di essere un insegnante specializzato per le attività di sostegno; di essere in servizio su posto di sostegno da almeno quindici anni; di aver avuto esperienza come referente per l'inclusione all'interno della propria istituzione scolastica; di aver avuto esperienza come referente CTS; di aver avuto esperienza come formatore per i colleghi all'interno di percorsi promossi dall'USR Toscana o dalle sue articolazioni.

A seguito della condizione pandemica, è stato necessario effettuare i cinque *focus group* in modalità telematica, fattore che ha favorito sia la partecipazione di tutti gli insegnanti che avevano manifestato interesse per questo lavoro sia la possibilità di registrare gli incontri per una successiva analisi dei risultati emersi durante la discussione.

I partecipanti, appartenenti ai quattro ordini di scuola erano così distribuiti: tre gli insegnanti di scuola dell'infanzia; dieci quelli della primaria; otto della secondaria di I grado e nove della scuola secondaria di II grado.

L'andamento degli incontri è stato sostanzialmente simile: i partecipanti, una volta posti di fronte alle ventidue Soft Skills definite dall'UE e compresa la richiesta rispetto alla loro riconduzione all'interno delle dimensioni del nuovo modello di PEI, si sono autorganizzati e i 5 *focus* si sono trasformati in gruppi operativi partecipati, ciascuno dei quali ha pro-

dotto cinque corrispondenze tra Soft Skills e dimensioni del nuovo PEI. I documenti prodotti e le registrazioni dei *focus* hanno consentito di produrre un unico documento di corrispondenza (Tab.1). In particolare, il criterio di inclusione rispetto alla documentazione prodotta durante i *focus* era di almeno tre concordanze, quello rispetto alla discussione durante i *focus* di almeno diciassette concordanze.

Corrispondenza delle 22 Soft Skills con le dimensioni del nuovo PEI		
All. B. Linee Guida Decreto interministeriale n. 182 del 29 dicembre 2020	Documento UE (2011)	
Dimensioni	Clusters	Soft skills
A. Dimensione della relazione, della interazione e della socializzazione, per la quale si fa riferimento sia alla sfera affettivo relazionale - considerando ad esempio l'area del sé, le variabili emotivo/affettive dell'interazione, la motivazione verso la relazione consapevole e l'apprendimento - sia alla sfera dei rapporti sociali con gli altri, con il gruppo dei pari e con gli adulti di riferimento – considerando ad esempio la capacità di rispettare le regole del contesto, di giocare/studiare/lavorare insieme agli altri, di condividere l'impegno, i tempi e i risultati comuni	Skills di efficacia personale	Autocontrollo (self-control) e resistenza allo stress
		Fiducia in se stessi
		Flessibilità
		Creatività
	Skills relative a impatto e influenza	Lifelong learning
		Capacità di esercitare un'influenza o un impatto sugli altri
		Consapevolezza organizzativa
		Leadership
B. Dimensione della comunicazione e del linguaggio per la quale si fa riferimento alla competenza linguistica, intesa come comprensione del linguaggio orale, alla produzione verbale e al relativo uso comunicativo del linguaggio verbale o di linguaggi alternativi o integrativi; si considera anche la dimensione comunicazionale, intesa come modalità di interazione, presenza e tipologia di contenuti prevalenti, utilizzo di mezzi privilegiati	Skills relazionali e di servizio	Sviluppo degli altri
		Comprensione interpersonale
		Orientamento al cliente
		Cooperazione con gli altri
		Comunicazione

C. Dimensione dell'autonomia e dell'orientamento per la quale si fa riferimento all'autonomia della persona e all'autonomia sociale, alle dimensioni motorio-prassica (motricità globale, motricità fine, prassie semplici e complesse) e sensoriale (funzionalità visiva, uditiva, tattile)	Skills orientate alla realizzazione	Orientamento agli obiettivi (o al successo), efficienza
		Attenzione all'ordine, alla qualità e all'accuratezza
		Capacità di prendere l'iniziativa (approccio proattivo)
		Problem solving
		Pianificazione e organizzazione
		Ricerca e gestione delle informazioni
		Autonomia
D. Dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento, per la quale si fa riferimento alle capacità mnesiche, intellettive e all'organizzazione spazio-temporale; al livello di sviluppo raggiunto in ordine alle strategie utilizzate per la risoluzione di compiti propri per la fascia d'età, agli stili cognitivi, alla capacità di integrare competenze diverse per la risoluzione di compiti, alle competenze di lettura, scrittura, calcolo, decodifica di testi o messaggi	Skills cognitive	Pensiero analitico
		Pensiero concettuale

Tab.1. Corrispondenza delle 22 Soft Skills con le dimensioni del nuovo PEI

3. Autovalutazione della capacità di progettazione delle Soft Skills per alunni con disabilità

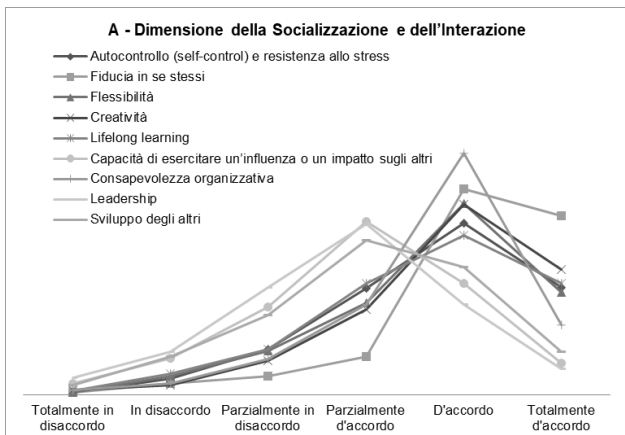
Un'altra riflessione riguarda l'intenzione e la capacità degli insegnanti di progettare attività finalizzate allo sviluppo delle Soft Skills. In questo caso si è pensato di effettuare un'indagine esplorativa di natura autovalutativa coinvolgendo gli insegnanti frequentanti il VI Ciclo del corso di specializzazione per le attività di sostegno dell'Università degli Studi di Firenze, con particolare attenzione alla loro capacità di progettazione dello sviluppo delle Soft Skills per alunni con disabilità, all'interno del nuovo PEI. È stata perciò effettuata la somministrazione di un questionario con cinque domande chiuse a scala di valutazione a sei opzioni di risposta per disincentivare la collocazione nella risposta intermedia, e a quattro di queste domande era collegata anche una domanda aperta per consentire ai docenti di fornire maggiori dettagli rispetto all'opzione scelta nella domanda chiusa, i cui risultati sono ancora in fase di analisi.

I 378 rispondenti appartenevano ai quattro ordini di scuola: il 12,2% alla scuola dell'infanzia, il 21,4% alla scuola primaria, il 29,4% alla scuola secondaria di I grado e il 37% alla scuola secondaria di II grado.

Le domande riguardavano lo sviluppo delle Soft Skills in alunni con disabilità e la loro valutazione diagnostica, la successiva specifica progettazione, l'adozione di strategie funzionali al loro sviluppo e la verifica e valutazione. Le domande chiuse chiedevano di esprimere il loro grado di concordanza rispetto ad alcune affermazioni da declinare per ciascuna delle Soft Skills contenute nel documento europeo.

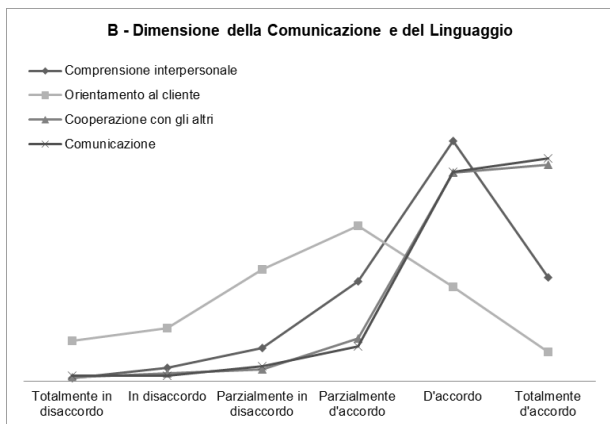
Una delle domande era rivolta a comprendere se nella definizione di un PEI, indipendentemente dalle caratteristiche di funzionamento dell'alunno a cui si rivolge, i corsisti avrebbero sicuramente progettato delle attività per sviluppare le Soft Skills. I dati sono stati raggruppati in relazione alle singole dimensioni del PEI allo scopo di individuare eventuali punti di forza o di debolezza all'interno di queste o nei singoli *Clusters* del documento europeo sulle Soft Skills. La restituzione dei risultati viene presentata considerando la tendenza delle risposte, in quanto si ritiene che lo studio sia uno studio esplorativo che avrà sicuramente bisogno di successivi approfondimenti.

I risultati ottenuti (Graf.1) ci forniscono una tendenza nell'esplorazione del fenomeno di nostro interesse che mette in evidenza una certa differenza tra un gruppo di Soft Skills e tre di queste. In particolare, l'accordo nello scegliere una specifica Soft Skills da inserire nella progettazione di un PEI risulta tendenzialmente omogeneo all'interno della Dimensione A della Socializzazione e dell'Interazione, per il *Clusters* delle Skills di efficacia personale (Autocontrollo e resistenza allo stress 37%, Flessibilità 42%, Creatività 41%, Lifelong learning 35%) con un accordo maggiore (45%) per la Soft Skills che riguarda la Fiducia in se stessi. All'interno della stessa Dimensione A, l'andamento dell'accordo nello scegliere una specifica Soft Skills da inserire nella progettazione di un PEI, mostra una differenza tra i risultati ottenuti per le Skills di efficacia personale e quelle relative a impatto e influenza del secondo *Clusters*. In questo caso i rispondenti risultano tendenzialmente essere parzialmente d'accordo nel progettare attività per lo sviluppo delle Skills Capacità di esercitare un'influenza o un impatto sugli altri (38%), Leadership (37%) e Sviluppo degli altri (34%). Oltre a questo, è all'interno dello stesso *Clusters* che si colloca la Soft Skills che incontra l'accordo maggiore della Dimensione A, quella relativa alla Consapevolezza organizzativa (52%).



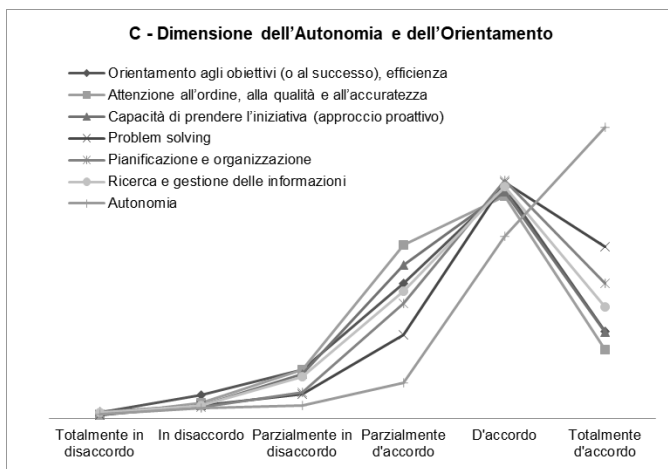
Graf.1: Soft Skills della Dimensione della Socializzazione e dell'Interazione del nuovo PEI

Per quanto riguarda la Dimensione B della Comunicazione e del Linguaggio (Graf.2), i rispondenti dichiarano il loro totale accordo nella progettazione di due Soft Skills, in particolare per la Cooperazione con gli altri (43%) e la Comunicazione (44%), ma emerge anche una delle Soft Skills che incontra il minor interesse, quella relativa all'Orientamento al cliente, per la quale il 22% dei rispondenti dichiara il parziale disaccordo e il 31% il parziale accordo nel suo inserimento nella progettazione di un PEI.



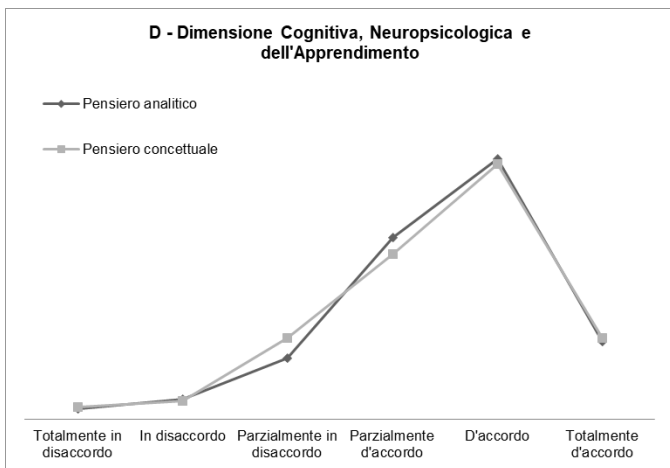
Graf. 2: Soft Skills della Dimensione della Comunicazione e del Linguaggio del nuovo PEI

Per la Dimensione C dell'Autonomia e dell'Orientamento (Graf.3), l'andamento tendenziale è sostanzialmente omogeneo in quanto tutte le Soft Skills incontrano un accordo che va dal 41% al 44%, tranne che per la Soft Skills dell'Autonomia che raggiunge un totale accordo pari al 54% dei rispondenti.



Graf.3: Soft Skills della Dimensione dell'Autonomia e dell'Orientamento del nuovo PEI

Per quanto riguarda la Dimensione D Cognitiva, Neuropsicologica e dell'Apprendimento, l'accordo espresso è tendenzialmente sovrapponibile e si attesta al 41% per il Pensiero concettuale e al 42% per il Pensiero analitico.



Graf. 4: Soft Skills della Dimensione Cognitiva, Neuropsicologica e dell'Apprendimento del nuovo PEI

L'andamento dei risultati delle altre domande, che riguardavano l'autovalutazione della difficoltà nell'individuazione di strumenti per la valutazione diagnostica delle Soft Skills, della difficoltà nella progettazione di attività per sviluppare le Soft Skills e della difficoltà nell'individuazione di strategie per favorire lo sviluppo delle Soft Skills, è in linea tendenziale simile alla domanda precedentemente analizzata.

4. Conclusioni

Le iniziali riflessioni in merito allo sviluppo delle Soft Skills per alunni e studenti con disabilità hanno messo luce una problematica legata al riferimento all'ICF in quanto questa non prende in considerazione i Fattori personali che, di fatto, sono alla base dello sviluppo delle Soft Skills.

È stato possibile, inoltre, mettere in evidenza come le Soft Skills proposte dall'UE possano essere ricondotte all'interno delle Dimensioni del nuovo modello di PEI e ne è stata fornita una possibile aggregazione derivata da un lavoro di co-costruzione che ha coinvolto trenta testimoni privilegiati, esperti nella pratica del sostegno didattico ad alunni con disabilità, appartenenti ai quattro diversi ordini di scuola.

Infine, i risultati del questionario autovalutativo somministrato agli insegnanti frequentanti il VI Ciclo del corso di specializzazione per le attività

di sostegno dell'Università degli Studi di Firenze hanno restituito uno spaccato che individua nei *Clusters* delle Skills relative a impatto e influenza e delle Skills relazionali e di servizio le maggiori criticità, con particolare riferimento alle Soft Skills Capacità di esercitare un'influenza o un impatto sugli altri, Leadership, Sviluppo degli altri e Orientamento al cliente. I punti di forza rilevati si collocano nei *Clusters* delle Skills di efficacia personale, delle Skills orientate alla realizzazione e delle Skills cognitive e, all'interno di queste, si collocano le Soft Skills relative alla Consapevolezza organizzativa, alla Cooperazione con gli altri, alla Comunicazione e dell'Autonomia.

Le risposte fornite aprono la necessità di condurre un'ulteriore riflessione sia per compensare l'assenza dell'analisi dei Fattori personali nell'ICF sia per individuare strategie di miglioramento dell'offerta nella formazione iniziale dei docenti specializzati nelle attività di sostegno, tese a favorire lo sviluppo delle Soft Skills per alunni e studenti con disabilità.

Riferimenti bibliografici

- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, 63-76.
- Bianquin, N. (2020). *L'ICF a supporto di percorsi personalizzati lungo l'arco della vita*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- D.Lgs. n. 66, 13 aprile 2017. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.
- D.Lgs. n. 96, 7 agosto 2019. *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107»*.
- D'Alessio, S. (2015). La ricerca per l'educazione inclusiva a livello globale. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(3), 243-250.
- Decreto Interministeriale n. 182, 29 dicembre 2020, *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66*.
- European Union, (2011). *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2011). *Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*. Trento: Erickson.
- Lascioli, A., & Pasqualotto, L. (2021). *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola*. Roma: Carocci.

- MIUR, 4 agosto 2009, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*.
- Monceri, F. (2017),. *Etica e disabilità*. Brescia: Morcelliana.
- OMS (2001). *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- OMS (2007). *ICF-CY Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- Piccioli, M. (2020a). Disabilità e sviluppo dell'educazione inclusiva: alcune questioni di etica nella ricerca nella prospettiva dei Disability Studies. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 53-66.
- Piccioli, M. (2020b). *Relational Model e Cultural Model come incontro tra integrazione e inclusione. Un'occasione di sviluppo per la scuola italiana*. Pisa: ETS.
- Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research. The case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 5(2-3), 167-177.

L'Adapted Physical Education e l'inclusione

Adapted Physical Education and inclusion

Gabriella Ferrara – *Università degli Studi di Palermo*

Abstract

Un'educazione capace di coinvolgere in maniera armonica ogni dimensione che costituisce l'essere umano, ivi compresa l'educazione del corpo richiama l'assunzione di un habitus procedurale in grado di individuare le strategie didattiche e metodologiche più idonee a promuovere processi di inclusione con l'adozione di una pratica fisica e sportiva che sia "per tutti" e "di ciascuno".

Il tema della pratica sportiva per le persone con disabilità, va ben oltre la semplificazione di uno stile di vita sano, ma rimanda ad aspetti complessi di natura pedagogica, educativa, sociale e culturale che concorrono a delineare il sistema di istruzione e di formazione dei futuri professionisti in tale ambito.

A questo scopo, nella ricerca sono stati esaminati gli orientamenti scientifici, disciplinari e professionali inerenti l'Adapted Physical Education (APE), illustrati ai futuri professionisti all'interno del corso di Pedagogia generale e speciale, per il corso di laurea in Scienze delle attività motorie e sportive dell'Università degli Studi di Palermo.

In questa direzione si è inteso sperimentare come l'uso delle metodologie dell'APE, di matrice statunitense, permettessero il miglioramento delle strategie di coping dei futuri professionisti dell'educazione motoria. In particolare sono stati esaminati, al termine di uno specifico percorso formativo, i cinque aspetti cognitivi e comportamentali sviluppati dai futuri professionisti dell'educazione motoria inclusiva, circa gli stili di coping sviluppati attraverso l'uso della metodologia APE.

An education capable of harmoniously involving every dimension that constitutes the human being, including the education of the

body, calls for the assumption of a procedural habitus capable of identifying the most suitable didactic and methodological strategies to promote inclusion processes with the adoption of a physical and sporting practice that is «for all» and «for everyone». The theme of sports practice for people with disabilities goes far beyond the simplification of a healthy lifestyle, but refers to complex aspects of a pedagogical, educational, social and cultural nature that contribute to outlining the education and training system of the future. professionals in this area.

For this purpose, the research examined the scientific, disciplinary and professional orientations inherent to Adapted Physical Education (APE), illustrated to future professionals within the course of General and Special Pedagogy, for the degree course in Activity Sciences sports and motor skills of the University of Palermo.

In this direction, it was intended to test how the use of US-based APE methodologies would allow the improvement of the coping strategies of future physical education professionals. In particular, the five cognitive and behavioral aspects developed by future inclusive motor education professionals were examined at the end of a specific training course, regarding the coping styles developed through the use of APE methodology.

Parole chiave: Adapted Physical Education, inclusione, educazione motoria, coping

Keywords: Adapted Physical Education, inclusion, physical education, coping

1. Introduzione

L'analisi della letteratura scientifica (Cunti, Bellantonio, 2019; Morsanuto, Peluso Cassese, 2019; De Anna, 2009; Magnanini, 2008; 2011), evidenzia che c'è da parte dei futuri professionisti dell'educazione sportiva una certa ritrosia nei confronti delle tematiche dell'inclusione.

Secondo gli studi svolti da Damiano (2007) e da Zanniello (2003), affinché i processi professionalizzanti realizzati all'università siano incisivi, devono innestarsi sui saperi di base già acquisiti, che devono essere rievocati, oggettivati, esaminati e infine messi a confronto portandoli a congiungersi con le nuove teorie prodotte dalla ricerca scientifica.

Il presente lavoro si inquadra nell'ambito dei processi di formazione universitaria e fa riferimento all'esperienza di docenza svolta negli ultimi anni nei corsi di Pedagogia Speciale realizzati presso il corso di laurea in

Scienze Motorie dell'Università degli Studi di Palermo. Il focus dell'indagine ha preso in esame le problematiche della diffusione dell'inclusione motoria a partire dalla formazione in ambito universitario. Più precisamente è stata osservata la valenza dell'Adapted Physical Education (APE) in relazione alle ricadute pratiche sullo sviluppo delle strategie di coping, che può assumere per i futuri professionisti dell'attività motoria.

La complessità dell'esperienza realizzata attraverso l'insegnamento ha suggerito un percorso di ricerca e di riflessione con il quale ipotizzare possibili sviluppi disciplinari dei processi d'inclusione in ambito motorio e sportivo. In particolare, è stato utilizzato un approccio costruttivista che ha consentito agli studenti, di confrontare i saperi noti con i contenuti teorici della Pedagogia Speciale declinati nell'ambiente sportivo per costruire nuove conoscenze capaci di avviare alla dimensione inclusiva della realtà sportiva. L'adozione dell'esercizio della meta-riflessione sulle tematiche dell'inclusione motoria e l'utilizzo dell'APE hanno sollecitato il superamento delle proprie incertezze, hanno consentito di riconfigurare informazioni, oltrepassare barriere culturali, terminologie e pregiudizi diffusi, per adottare e nuove prospettive e sviluppare strategie di coping.

2. La formazione dei futuri professionisti in ambito sportivo

La formazione dei futuri professionisti in ambito sportivo e in attività motoria, richiede non solo l'analisi degli ambiti d'intervento, dei contenuti e delle modalità organizzative, ma anche la conoscenza dei metodi di insegnamento per promuovere l'apprendimento delle competenze motorie.

Secondo l'UNESCO (2015) l'attività motoria di qualità e un'esperienza di apprendimento pianificata, progressiva ed inclusiva che si sviluppa durante il curriculum scolastico, sin dai primi anni (scuola dell'infanzia), nell'istruzione primaria e secondaria e costituisce la base per un impegno permanente della persona nelle attività motorie e nello sport. Le esperienze di apprendimento offerte ai bambini ed ai giovani nelle lezioni di attività motoria dovrebbero essere personalizzate ed adattate ai bisogni degli allievi per aiutarli ad acquisire abilità e capacità motorie, conoscenze, abilità sociali, per condurre una vita fisicamente attiva e salutare (McLennan, Thompson, 2015).

Lo sviluppo del processo didattico, pertanto, richiede interventi formativi strutturati, coordinati e sinergici, in cui la qualità dell'insegnamento dell'educazione fisica e il principale aspetto di riferimento per promuovere l'apprendimento delle competenze motorie. Com'è noto una competenza motoria non si identifica soltanto con una prestazione motoria o sportiva - un'abilità motoria - poiché esprime la sua interazione con le conoscenze

sottese ed i comportamenti espressi in un determinato contesto, sulla base delle capacità dell'allievo (Ubaldo, 2005; Colella, 2018).

Un professionista nell'ambito dell'educazione motoria e sportiva deve saper coniugare i contenuti ed organizzare il setting educativo secondo un approccio didattico efficace che sappia derivare dalle evidenze scientifiche azioni efficaci, proponendo compiti motori aperti (Alesi, Battaglia, Roccella, Testa, Palma, Pepi, 2014), che permettano di sperimentare e scoprire autonomamente, le varianti esecutive delle abilità motorie ed i loro reciproci rapporti, con o senza la mediazione dell'insegnante. Questo richiede un sapere trasversale e flessibile che permetta lo sviluppo di un proprio stile di insegnamento che sappia, coniugare apertura e ad attività per permettere la partecipazione attiva di tutti.

3. L'inclusione

Negli ultimi anni, il vocabolo inclusione ha cominciato gradualmente a sostituire nei documenti e nei discorsi formali e informali quello tradizionale di integrazione: il cambiamento non si riduce a una semplice sostituzione di termini che restano però sostanzialmente intercambiabili, in quanto le due espressioni rimandano a due scenari educativi molto diversi. Il paradigma a cui fa implicitamente riferimento l'idea di integrazione è quello "assimilazionista", fondato sull'adattamento dell'allievo con traiettoria di apprendimento atipico a un'organizzazione scolastica che è strutturata fondamentalmente in funzione degli alunni "normali", e in cui la progettazione per gli alunni "speciali" svolge ancora un ruolo marginale o residuale (Goodley, D'Alessio, Ferri, Monceri, Titchkosky, Vadala, Valtellina, Migliarini, Bocci, Marra, Medeghini, 2018). All'interno di tale paradigma, l'integrazione diviene un processo basato principalmente su strategie per portare l'allievo disabile a essere quanto più possibile simile agli altri, cercando di colmare il varco che lo separa dai compagni.

Ora, non solo è improbabile e improponibile offrire l'omologazione come risoluzione di una qualunque difficoltà, ma è soprattutto l'idea stessa che debba essere l'individuo ad adattarsi a un sistema rigido, che non può trovare accoglimento.

Viceversa l'idea di inclusione abbraccia un paradigma "trasformativo" che non si basa sulla misurazione della distanza da un presunto standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento del valore della diversità come ricchezza e della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti. «

Includere qualcuno significa in tale accezione garantire l'accesso a categorie di allievi (il disabile, lo svantaggiato, lo straniero, il DSA, ecc.) che

potenzialmente potrebbero (a seconda delle politiche intraprese in un determinato contesto nazionale o locale) essere non ammessi o parzialmente ammessi... (Bocci, 2018).

In ambito sportivo è proprio questa nuova visione che può permettere lo sviluppo di azioni che permettano la partecipazione attiva di tutti e di ciascuno (Kudlacek, 2013). Sulla scia di tale paradigma nasce e si articola l'APE che si pone quale metodologia idonea a tale scopo.

Inclusione significa quindi, che tutti i bambini, indipendentemente dalle loro capacità, hanno il diritto di essere rispettati e apprezzati come membri preziosi della comunità scolastica, di partecipare pienamente a tutte le attività scolastiche e di interagire con tutti i loro coetanei con l'opportunità di sviluppare amicizie e relazioni efficaci.

Solo con una formazione attenta, al paradigma inclusivo dei professionisti futuri, promossa oggi, si potranno avere nuovi ambienti e contesti inclusivi nel presente ma soprattutto nel futuro, con l'implementazione di servizi e per abbracciare un numero di utenti sempre più ampio fino a raggiungerne la totalità.

4. Adapted Phisycal Education ed inclusione: la ricerca

La ricerca è stata realizzata nell'a.a. 2021-2022 all'interno del percorso di Pedagogia Speciale per il Corso di Laurea in Scienze delle attività motorie e sportive dell'Università degli Studi di Palermo.

Nell'ambito del progetto di ricerca abbiamo previsto che al termine dell'azione sperimentale (il modello APE, nell'impianto della Physical Education Teacher Education), sarebbero aumentate significativamente negli studenti prestazioni indicative dello sviluppo delle strategie di coping.

Si è ipotizzato che l'uso del modello APE, utilizzato per la progettazione di pratiche sportive inclusive, avrebbe migliorato significativamente nei corsisti i cinque aspetti cognitivi e comportamentali sottostanti le strategie di coping:

- sostegno sociale,
- strategie di evitamento,
- attitudine positiva,
- orientamento al problema,
- orientamento trascendente.

Attraverso questo si è voluto verificare la validità allo scopo di sviluppare negli studenti le tre competenze previste nell'area motoria:

1. la progettazione e la realizzazione di attività centrate sulla dimensione corporea dell'utente;
2. la pianificazione e l'adattamento di attività motorie diversificate in relazione al bisogno educativo dell'utente;
3. la riflessione e l'analisi delle buone pratiche ludico-motorie progettate dagli studenti.

L'educazione fisica adattata è una sotto disciplina dell'educazione fisica per gli studenti con disabilità. Il termine si riferisce generalmente a programmi scolastici per studenti di età compresa tra 3 e 21 anni. In particolare, il termine più globale di attività fisica adattata si riferisce a programmi nell'arco della vita, compresi i programmi sportivi e ricreativi extra scolastici (Hodge, Tannehill, Kluge, 2003). Negli ultimi 20 anni sono state sviluppate varie definizioni di attività motoria adattata. Tuttavia, la definizione di Dunn e Leitschuh (2010) sembra essere la più appropriata: "I programmi di attività motoria adattati sono quelli che hanno gli stessi obiettivi del programma di attività motoria regolare, ma in cui vengono apportati adeguamenti nelle offerte regolari per soddisfare i bisogni e capacità di studenti eccezionali". Si noti che sia l'attività motoria generale che quella adattata condividono gli stessi obiettivi. La principale differenza tra attività motoria generale e adattata è che in quest'ultima vengono apportati «aggiustamenti» o adattamenti alle offerte regolari per garantire una partecipazione sicura, di successo e benefica. Molti adattamenti possono essere implementati nell'ambito dell'attività motoria generale.

4.1 *Metodo*

Per assicurare le fondamentali caratteristiche di attendibilità e validità la ricerca ha adottato i mixed methods. L'accostamento dei due metodi ha permesso, così come sottolinea Guba (1981) di rilevare 4 aspetti per dare rigore all'indagine: il valore della verità, l'applicabilità, la consistenza e la neutralità.

La metodologia utilizzata è stata sia di tipo quantitativo sia qualitativo. Il percorso di ricerca ha previsto quattro azioni: la prima azione rivolta alla formazione degli studenti di Scienze Motorie; la seconda è stata orientata alla ricognizione e all'analisi delle buone pratiche sul territorio nazionale; nella terza si sono sperimentate la progettazione e la realizzazione, da parte degli studenti, di 20 buone pratiche; la quarta azione volta alla riflessione e all'autovalutazione degli studenti relativamente ai prodotti realizzati. Prima dell'azione iniziale è stato somministrato il questionario COPE-NV (Sica, Magni, Ghisi, Altoè, Sighinolfi, Chiri, Franceschini, 2008), dopo

aver fatto agire il fattore ordinario, è stato nuovamente somministrato come post-test.

4.2 *Partecipanti*

I destinatari dell'intervento sono stati 234 studenti del Corso di Laurea in Scienze delle attività motorie e sportive dell'Università di Palermo (fig. 1). La popolazione studentesca ha un'età compresa tra i 18 e i 45 anni: di questi la porzione più ampia afferisce all'età "20 anni, il 47,43%, mentre solo una minoranza pari all'8,98% ha un'età superiore ai 30 anni. Nelle fasce medie tra i 21 e i 30 anni si trova la restante popolazione, infatti il 22,65% della popolazione ha un'età compresa tra i 21-25 anni, mentre il 20,94% ha un'età tra i 26-30 anni.

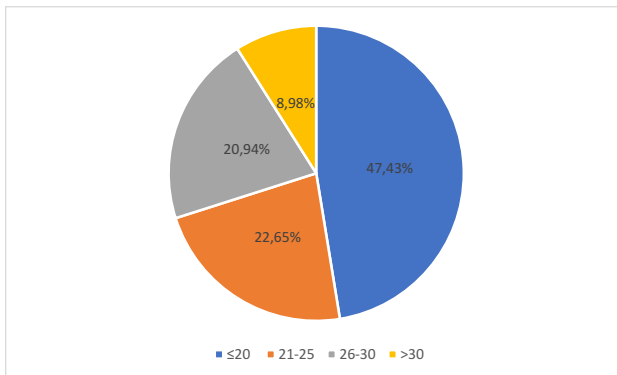


Fig. 1

4.3 *Strumenti*

Per valutare l'acquisizione dei cinque aspetti cognitivi e comportamentali sottostanti le strategie di coping è stato utilizzato il questionario COPE-NV (Sica, Magni, Ghisi, Altoè, Sighinolfi, Chiri, Franceschini, 2008).

Per valutare i prodotti finali sono stati costruiti dei profili delle competenze in uscita (narrativa, riflessiva, rielaborativa), tenendo conto delle indicazioni fornite da Trincherò (2006) per il modello R-I-Z-A. Il modello R-I-Z-A è così strutturato:

- (R): risorse (le conoscenze e le capacità di base dello studente);
- (I): strutture di interpretazione (come lo studente “legge” le situazioni);
- (Z): strutture di azione (come lo studente agisce in risposta a un problema);
- (A): strutture di autoregolazione (come lo studente apprende dall’esperienza e cambia le proprie strategie in funzione delle sollecitazioni provenienti dal contesto).

Per rendere ogni profilo di competenza chiaro, sono stati seguiti i suggerimenti forniti da Trinchero (2012, pp. 72-77) e quindi utilizzata una scheda di analisi delle pratiche didattiche inclusive (Ferrara, Pedone, 2021): per le strutture di interpretazione, sono stati individuati i descrittori di competenza concretamente osservabili; per le strutture di azione, sono state descritte le azioni che gli studenti avrebbero dovuto mettere in atto per realizzare il prodotto; per le strutture di autoregolazione, sono stati formulati i descrittori di competenza effettivamente rilevabili.

Ogni profilo è formato da 5 indicatori, i descrittori dei profili in uscita di ogni competenza sono stati declinati nei seguenti quattro livelli: iniziale, di base, intermedio e avanzato.

5. I risultati

I dati ricavati con il questionario COPE-NV (Fig. 2), che valuta gli stili di coping, hanno messo in evidenza la flessibilità di questo processo adattivo. In particolare i dati indicano che il processo ha permesso di aumentare tutte le aree indagate, nello specifico l’attitudine positiva e l’orientamento al problema alla fine del percorso sono aumentate in maniera significativa. Ciò evidenzia come al termine del percorso formativo i futuri professionisti per le attività motorie tendano a rilevarsi come più competenti nell’educazione sportiva per persone con Bisogni educativi speciali e hanno più fiducia nel futuro; tale ottimismo li induce a produrre uno sforzo continuo anche quando si trovano di fronte a situazioni estremamente complesse. L’ottimismo e la sensazione di possedere maggiori competenze li induce a una più frequente focalizzazione del problema, con un impegno maggiore e una ricerca di strategie altamente funzionali per la risoluzione di problemi.

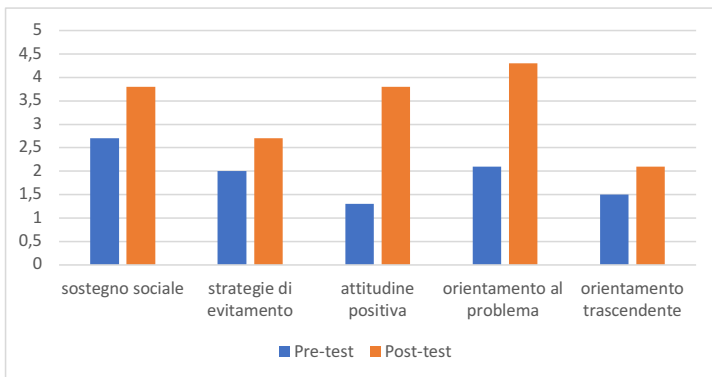


Fig. 2

L'analisi qualitativa delle pratiche didattiche mette in evidenza come i futuri professionisti al termine del percorso non sempre utilizzino le stesse strategie di risoluzione del problema, ma che le strategie di coping varino in relazione alle varie situazioni proposte, utilizzano una vasta gamma di strategie più o meno funzionali alla specificità delle singole situazioni, con una preferenza verso le modalità prevalentemente adattive. Nonostante le strategie proposte in talune circostanze non risultano idonee, in maniera del tutto opposta all'inizio del percorso, anziché dichiarare l'impossibilità risolutiva, mettono in evidenza ulteriori possibilità di fronteggiamento, per trovare soluzioni sempre più efficaci.

In particolare i miglioramenti si sono rilevati nelle strutture di azione e di autoregolazione. Il 56% degli studenti è passato da un livello base a un livello intermedio o avanzato nello sviluppo di azioni che hanno potuto mettere in atto per la realizzazione del prodotto. Quasi la totalità del campione (il 92% degli studenti) ha in uscita migliorato il proprio stato, circa i descrittori dell'autoregolazione, di almeno un livello, di questi il 36% di due livelli.

6. Conclusioni

Sono diverse le azioni da promuovere a livello sociale e scolastico per favorire l'inclusione degli alunni con traiettorie di sviluppo atipico attraverso l'attività motoria.

Il miglior risultato ottenuto dall'attività svolta è stato un'originale riletture della propria esperienza di apprendimento, una riflessione sul pro-

prio modo di agire, utile non solo al singolo per la costruzione della propria identità ma anche al gruppo, inteso come comunità di persone impegnate in un progetto educativo comune. Per i futuri professionisti dell'educazione motoria risulta indispensabile indagare anche con specifiche attività di ricerca le modalità operative mediante le quali la dimensione dell'orientamento al problema e le strategie di coping si coniugano con la capacità di progettazione e di rielaborazione critica di interventi sportivi in situazioni complesse.

Fondamentale condividere durante l'istruzione universitaria con gli studenti le linee guida per la promozione e la partecipazione all'attività motoria e all'attività fisica degli studenti con disabilità. Questo include i saperi intorno all'attività motoria e alle attività fisiche inclusive, in particolare, all'attività motoria adattata, per una costruzione di una cultura di inclusione e una specifica formazione del personale che lavora con studenti con disabilità. È importante coinvolgere gli studenti universitari in programmi come l'APE perché successivamente possano formare dirigenti scolastici attuali e futuri, insegnanti di attività motoria e insegnanti di classe sulle migliori politiche e pratiche per l'inclusione. Questo apporterà adattamenti ambientali a strutture, regole, attrezzature, istruzioni.

Nello specifico, poiché è importante che le strategie didattiche, le attrezzature, gli ambienti debbano essere adattati per soddisfare le esigenze di tutti gli utenti, è fondamentale che i professionisti del settore sappiano attuare tali competenze.

Inoltre, come più volte sottolineato a livello nazionale e internazionale, è fondamentale supportare gli studenti con disabilità che desiderano partecipare ad altre attività fisiche prima, durante e dopo la scuola, è indispensabile che ciò venga veicolato e promosso da professionisti qualificati, che sappiano incoraggiare gli studenti con disabilità ad avere gli stessi ruoli ed esperienze dei loro coetanei che non hanno una disabilità durante l'attività motoria e altre attività fisiche.

I programmi di attività fisica devono essere più inclusivi e adattabili. Per essere ancora più adattabili ne consegue che programmi di attività motoria devono anche diventare inclusivi per l'individuo e modificarsi secondo le esigenze del contesto sociale in rapido cambiamento. Dobbiamo comprendere l'interazione individuo-ambiente soprattutto all'interno della disabilità per promuovere l'adattamento dell'attività motoria secondo il contesto socio culturale in cui il disabile vive. Infatti, il contesto diventa barriera o facilitatore per le persone con disabilità e l'APE deve supportare l'inclusione nell'ambiente per le persone con disabilità; tali processi sono attuabili solo se padroneggiati dagli esperti del settore sportivo.

Riferimenti bibliografici

- Alesi, M., Battaglia, G., Roccella, M., Testa, D., Palma, A., & Pepi, A. (2014). Miglioramento delle capacità motorie e cognitive mediante un programma di allenamento fisico: tre case report. *Malattia neuropsichiatrica e trattamento*, 10, 479.
- Bocci, F. (2018). Contesti e scenari dell'inclusione. In F. Bocci, M. Catarci, & M. Fiorucci (Eds.). (2018). *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado* (Vol. 3). Roma TrE-Press.
- Colella, D. (2018). Physical Literacy e stili d'insegnamento. Ri-orientare l'educazione fisica a scuola. *Formazione & Insegnamento*, XVI, 1, 33-42.
- Cunti, A., & Bellantonio, S. (2019). Educazione fisica, attività motorie e sport a scuola: una riflessione in chiave pedagogica. In G. Elia, S. Polenghi, & V. Rosini, *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Damiano, E. (2007). *Il sapere dell'insegnare: introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- De Anna L. (2009). (ed.). *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle Scienze Motorie*. Milano: Franco Angeli.
- Dunn, J.M., & Leitschuh, C. (2005). *Special physical education*. 8th ed. Dubuque (IA): Kendall/Hunt.
- Ferrara, G., & Pedone, F. (2021). Strumenti per l'analisi delle pratiche inclusive. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(39), 78-93.
- Goodley, D., D'Alessio, S., Ferri, B., Monceri, F., Titchkosky, T., Vadala, G., Valtellina, E., Migliarini, V., Bocci, F., Marra, A.D. & Medeghini, R. (2018). Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquires. *Educational Communication and Technology Journal*, 29 (2), 75-91.
- Hodge S.R., Tannehill D., Kluge M.A. (2003). Exploring the meaning of practicum experiences for PETE students. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 381-389.
- Kudlacek M. (2013). Competencies of Physical Educators toward Inclusive Physical education, 19 International Symposium of Adapted Physical Activity. *Bridging The Gaps*, 97.
- Magnanini A. (2008). *Educazione e movimento*. Pisa: del Cerro.
- Magnanini A. (2011). Processi di integrazione nelle scienze motorie all'Università. Un Tirocinio per le attività motorie e sportive integrate. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 10, 4, 43-49.
- McLennan, N., & Thompson, J. (2015). *Quality Physical Education (QPE): Guidelines for Policy Makers*. Paris: UNESCO Publishing.
- Morsanuto S., & Peluso Cassese F.P. (2019). Il Tennis e la Disabilità Cognitiva e Psicologica: programmazione, osservazione e ricerca sperimentale sull'interazione dell'attività nello sviluppo degli obiettivi psicofisici. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 2, 3.
- Sica, C., Magni, C., Ghisi, M., Altoè, G., Sighinolfi, C., Chiri, LR, & Franceschini, S. (2008). Coping Orientation to Problems Experienced-Nuova En-

- glish version (COPE-NVI): uno strumento per la misura degli stili di coping. *Psicoterapia cognitiva e comportamentale*, 14 (1), 27.
- Trincherò, R. (2006). *Valutare l'apprendimento nell'e-learning: dalle abilità alle competenze (Vol. 5)*. Trento: Erickson.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Ubaldo, J.L. (2005). *Les Competences*. Paris: Editions Revue EPS.
- Zanniello, G. (2003). *Primi maestri laureati*. Palermo: Palumbo.

X.

Universal Design for Learning come cornice per l'insegnamento inclusivo. Un'indagine esplorativa tra i futuri docenti di sostegno*

Universal Design for Learning as a framework for inclusive teaching. An exploratory survey among future support teachers

Maria Moscato – *Università degli Studi di Palermo*

Francesca Pedone – *Università degli Studi di Palermo*

Abstract

Il contributo illustra la seconda fase di una indagine dal titolo *Best practices and tools of analysis in schools and community contexts: learning, teaching & inclusion* il cui focus è la rilevazione ed il monitoraggio dell'agire educativo dei futuri insegnanti di sostegno in un'ottica inclusiva. Nello specifico, è stato scelto di indagare mediante la somministrazione di un questionario a risposta aperta, costruito a partire dal *framework* dello *Universal Design for Learning*, le pratiche messe in atto da insegnanti di sostegno in formazione, in merito ai principi che ne compongono le Linee Guida. Al fine di individuare all'interno del campione, in maniera affidabile e sicura, dei raggruppamenti tra docenti che presentano tratti comuni nelle risposte, i dati raccolti – attualmente in corso elaborazione – verranno analizzati mediante la *Cluster Analysis* conosciuta come *K-means*. L'indagine si colloca all'interno di una riflessione di respiro internazionale, volta ad evidenziare sia la necessità di ripensare agli approcci educativi e didattici sin dalle fasi di progettazione, che l'esigenza di puntare ad una formazione degli

* Il gruppo di ricerca, di natura interdisciplinare, è composto dalle docenti F. Pedone, G. Compagno, dalle dottoresse L. Maniscalco, M. Moscato, S. Salemi (Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Físico e della Formazione dell'Università degli Studi di Palermo - SPPEFF) e dai docenti C. Fazio, O. Battaglia (Dipartimento di Fisica e Chimica dell'Università degli Studi di Palermo - DiFC), B. Di Paola (Dipartimento di Matematica e Informatica dell'Università degli Studi di Palermo - DMI).

insegnanti capace di fornire quel bagaglio di competenze pedagogiche, metodologiche, didattiche, relazionali e riflessive fondamentali per accogliere la sfida dell'educazione inclusiva.

The paper shows the second phase of the “Best practices and tools of analysis in schools and community contexts: learning, teaching & inclusion” research, launched in 2019 with the purpose of detecting and monitoring in an inclusive perspective the educational acting of support teachers in training. Following a first exploration, it was chosen to investigate the future support teachers practices in a *Universal Design for Learning* key, through an open-ended questionnaire, which was built from the framework's Guidelines. The survey's aim is to reliably and securely identify clusters of teachers who have common traits in their answers. The methodology which better corresponds to such a collected data analysis – which is currently in process – is the *Cluster Analysis* known as *K-means*. The presented inquiry engages the international debate focused on highlighting both the need to rethink educational and didactic approaches from the design steps, and the demand of a teacher training providing wealth of pedagogical, methodological, didactic, relational, and reflective skills, as the foundation of inclusive education.

Parole chiave: Didattica inclusiva, Universal Design for Learning, Formazione docenti, Cluster analysis

Keywords: Inclusive Teaching, Universal Design for Learning, Teacher Training, Cluster analysis

1. Introduzione

Sull'assunto della necessità di «misurare e monitorare un costrutto complesso come quello dell'inclusione, affinché i docenti sviluppino riflessività e consapevolezza, comprensione del contesto, previsione degli effetti della loro azione sugli alunni» (Compagno, Anello, Pedone, 2020, p. 320), ha preso il via nel 2019 una indagine il cui focus, evidente già dal titolo *Best practices and tools of analysis in schools and community contexts: learning, teaching & inclusion*¹, è rilevare e monitorare l'agire educativo dei futuri

1 L'indagine è stata avviata sui fondi del Dipartimento SPPEFF dell'Università degli Studi di Palermo.

insegnanti di sostegno in un'ottica inclusiva. A seguito di una prima fase, finalizzata alla rilevazione delle percezioni sull'agire inclusivo degli insegnanti di sostegno in servizio sul territorio siciliano, è stato scelto di esplorare, a partire dal framework dello *Universal Design for Learning* (UDL), quanto i principi e le linee guida che ne sono a fondamento siano implicitamente presenti nell'agire educativo dei futuri insegnanti di sostegno. L'indagine, che ha visto coinvolti i futuri docenti di sostegno dei quattro ordini scolastici frequentanti il IV e il V ciclo del Corso di specializzazione, è stata condotta mediante la somministrazione di un questionario a risposta aperta e i dati qualitativi raccolti, attualmente in fase di elaborazione, sono analizzati con l'utilizzo della metodologia di *Cluster Analysis* conosciuta come *K-means*.

2. Il quadro teorico

Prima di entrare nel merito dell'indagine in oggetto è opportuno tracciare la cornice di senso entro cui essa si articola, ponendo l'accento sul significato attribuito al concetto di inclusione - qui inteso in prospettiva sistemica (Ainscow, Booth, Dyson, 2006) e trasformativa (Bocci, 2018; Booth, Nes, Strømstad, 2003; D'Alessio, Medeghini, Vadalà, Bocci, 2015); una prospettiva che, sì, guarda alla riduzione degli ostacoli all'apprendimento, opera per l'eliminazione delle discriminazioni; punta al coinvolgimento di tutti gli studenti, promuovendo la partecipazione attiva e la valorizzazione delle diversità; ma che si spinge oltre, verso il superamento di una visione dicotomica dell'essere umano, racchiuso nelle categorie di normalità o specialità, e abbraccia il paradigma della complessità quale lente privilegiata attraverso cui leggere e interpretare la polisemia del reale (Pedone, 2021).

La partita dell'educazione inclusiva, dunque, si gioca su due piani di intervento intrinsecamente connessi: da un lato, quello più strettamente metodologico-didattico, legato alle pratiche e, dall'altro, quello inerente alla promozione dei valori di uguaglianza, equità, rispetto per la diversità, senso di appartenenza e, non di meno, alla costruzione di nuove culture e politiche che diano vita e sorreggano comunità autenticamente inclusive (Booth, Ainscow, 2014).

Ciò richiede il passaggio da una pedagogia reattiva, mossa dall'emergenza di eventi specifici, circoscritti, ad una pedagogia della consapevolezza, proattiva, impegnata sin dal processo di progettazione affinché nessuno sia escluso o svantaggiato (Marin, 2014; González-Gil et al., 2013).

Seguendo la linea tracciata a livello nazionale ed internazionale, a par-

tire dagli anni Novanta, dal dibattito pedagogico e politico, nel contesto italiano il documento di lavoro *L'autonomia scolastica per il successo formativo*² (Miur, 2018) sottolinea la necessità di «consolidare una piena prospettiva dell'inclusione educativa e di istruzione rivolta al 100% delle alunne, degli alunni, delle studentesse e degli studenti» (p. 2), poiché «l'eterogeneità all'interno di ogni classe e l'omogeneità tra le classi sono obiettivi da perseguire in tutte le scuole e in tutti i gradi del sistema scolastico nazionale» (p. 4). Esso invita a rispondere alle sempre emergenti esigenze educative con strumenti flessibili di progettazione organizzativa e didattica, individuando nel concetto di curriculum inclusivo la chiave di volta del cambiamento e riconoscendo nel *framework* dello UDL un utile riferimento per la sua costruzione.

Nato dal movimento dello *Universal Design*, il modello dello UDL, elaborato dal *Center for Applied Special Technology* (CAST)³ a partire dagli anni Novanta, trasferisce i principi della Progettazione Universale dall'ambito architettonico all'ambito educativo, ponendosi l'obiettivo di rivoluzionare il modo di pensare, intenzionalmente e sistematicamente, i curricula didattici i quali, quando sono costruiti per soddisfare le esigenze di uno "studente medio", idealtipico, risultano rigidi, irrealistici, escludenti poiché costituiscono un importante ostacolo all'apprendimento di studenti e studentesse con abilità, motivazioni, caratteristiche differenti dalla cosiddetta "norma" (CAST, 2011; Cottini, 2017, 2019). La classe, allora, diventa luogo di accoglienza della specificità delle esigenze di ognuno, facendo delle differenze che la caratterizzano, così come della variabilità interna degli alunni, elementi non da minimizzare ma da valorizzare (Sgambelluri, 2020).

Il CAST definisce lo UDL come un *framework* per migliorare e ottimizzare l'insegnamento e l'apprendimento per tutte le persone sulla base di evidenze scientifiche su come gli esseri umani apprendono. Partendo dall'assunto che studenti e studentesse non apprendono a causa di sistemi non in grado di soddisfare i loro bisogni (e non a causa di capacità e potenzialità personali), esso elabora un modello per la creazione di obiettivi, metodi, materiali flessibili che possano essere personalizzabili ed adattabili alle esigenze di ciascuno; una cornice operativa costituita da un insieme di principi, linee guida e schede di verifica per la progettazione e per lo sviluppo di percorsi che propongono a tutti eque opportunità di apprendimento e partecipazione, permettendo loro di scegliere cosa imparare,

2 <https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2018/09/lautonomia-scolastica-per-il-successo-formativo.pdf>

3 <https://www.cast.org/>

perché impararlo e con chi condividere ciò che hanno imparato (Novak, 2016; Savia, 2016).

Lo UDL deriva da una moltitudine di ricerche nel campo delle neuroscienze, delle scienze dell'apprendimento e della psicologia cognitiva. David Rose, cofondatore del CAST ed esperto di neuropsicologia dell'età evolutiva, garantisce che i principi che articolano lo UDL si fondano sulle evidenze neuroscientifiche inerenti all'esistenza nel cervello umano di tre reti neurali (Fig. 1), le quali corrispondono ai tre prerequisiti per l'apprendimento evidenziati già negli anni Sessanta da Vygotskij (Novak, 2021), ovvero:

- Reti di riconoscimento (collocate nell'area posteriore della corteccia cerebrale), relative al modo in cui gli studenti percepiscono e interpretano le informazioni nell'ambiente e le trasformano in conoscenza utilizzabile e corrispondenti al *cosa* dell'apprendimento;
- Reti strategiche (collocate nell'area frontale della corteccia cerebrale), relative al modo in cui gli studenti pianificano, organizzano e intraprendono azioni mirate nell'ambiente e corrispondenti al *come* dell'apprendimento;
- Reti affettive (collocate nell'area mediana del sistema nervoso centrale), relative al modo in cui gli studenti monitorano l'ambiente interno ed esterno per stabilire quali sono le priorità, motivarsi e impegnarsi nell'apprendimento e nella gestione del comportamento e corrispondenti al *perché* dell'apprendimento (Meyer et al., 2014).

In corrispondenza a quanto finora esposto, lo UDL muove a partire da tre principi:

1. Fornire molteplici mezzi di rappresentazione (*cosa*), poiché studenti e studentesse percepiscono in modi diversi l'informazione proposta e, pertanto, non esiste un solo un modo di presentare o rendere disponibile il contenuto;
2. Fornire molteplici mezzi di azione e di espressione (*come*), poiché studenti e studentesse differiscono nei modi in cui possono farsi strada in un ambiente di apprendimento e, pertanto, non esiste un mezzo che sia ottimale per tutte e tutti;
3. Fornire diversi mezzi di coinvolgimento (*perché*), poiché gli studenti e le studentesse variano nei modi in cui sono inclini e motivati all'apprendimento.

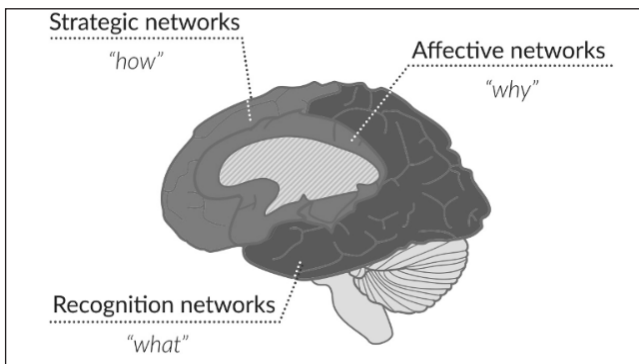


Fig. 1. Collocazione delle reti neurali presenti nel cervello umano (CAST, 2018b)⁴

Nella sua versione più aggiornata, ognuno di questi pilastri è articolato al suo interno in linee guida e punti di verifica, per un totale di 31 indicazioni operative (CAST, 2018a)⁵.

Il livello della *accessibilità* comprende indicazioni su come incrementare il grado di partecipazione all'obiettivo di apprendimento; al livello dello *sviluppo* si trovano suggerimenti circa i modi per accrescere impegno e tenacia nel tempo, per incrementare gli aspetti linguistici e simbolici, espressivi e comunicativi; il livello del *potenziamento*, invece, si focalizza sui modi per emancipare gli studenti incoraggiando la capacità di autoregolazione, la comprensione e le funzioni esecutive.

Scopo dell'educazione è la formazione di studenti esperti (ciò che tutti e tutte possono diventare se messi in condizioni favorevoli), ovvero:

- Ben informati e pieni di risorse, in grado di trasformare le nuove informazioni in conoscenza significativa e utile;
- Strategici e orientati agli obiettivi, in grado di ideare piani, organizzare risorse e strumenti, monitorare i progressi;
- Determinati e motivati a padroneggiare l'apprendimento, in grado di sopportare lo sforzo e regolare le reazioni emotive

In sintesi, lo UDL offre una struttura, fondata sul passaggio da una logica di "specialità" ad una di "complessità" e che rifiuta di classificare la persona in base a percezioni di «abilità», a partire dalla quale progettare

4 <https://www.cast.org/binaries/content/assets/common/publications/articles/cast-udlandthebrain-20220228-a11y.pdf>

5 <https://udlguidelines.cast.org/>

curricoli adatti, riconoscendo i diversi modi in cui per ciascuno funzionano le reti di apprendimento.

Poiché i docenti «giocano un ruolo fondamentale nei processi di inclusione e di valorizzazione delle differenze a scuola nella misura in cui essi diventano degli animatori e dei sostenitori dell'incontro educativo, esercitando una funzione di mediazione e di accompagnamento formativo e relazionale» (Fiorucci, 2019, p. 272), risulta fondamentale una rimodulazione strutturale e pratica della loro formazione professionale; una formazione che punti ad una profonda riflessione sui concetti-chiave di inclusione, diversità e disabilità per promuovere l'acquisizione di consapevolezza circa la propria responsabilità nell'attivazione di processi efficaci per l'equo apprendimento e riconoscimento delle esigenze educative di ogni alunno. Una formazione rivolta tanto ai futuri docenti quanto agli insegnanti in servizio e che coinvolga i docenti curricolari e di sostegno, chiamati a lavorare sinergicamente per sostenere i propri alunni e scongiurare la stigmatizzazione. (Zappaterra, 2014; Compagno et al., 2020).

3. La ricerca

Dal quadro teorico fin qui delineato, ha preso avvio la seconda fase dell'indagine che ha inteso indagare, mediante un questionario a risposta aperta somministrato con l'ausilio della piattaforma Google Moduli, quanto i principi e le linee guida dello UDL siano implicitamente presenti nell'agire educativo dei futuri insegnanti di sostegno dei quattro ordini scolastici frequentanti il V Ciclo del Corso di specializzazione per le attività di sostegno presso l'Università degli Studi di Palermo.

Il questionario qualitativo è stato costruito a partire dalla traduzione dello *UDL Reflection Questionnaire*⁶, elaborato dal Ministero dell'Istruzione neozelandese (TKI) per fornire una guida all'implementazione dello UDL nelle scuole della nazione. Ricalcando pedissequamente la struttura del *framework*, lo strumento è suddiviso in 3 sezioni e 9 sottosezioni, ognuna delle quali composta da un numero variabile di items – da 2 a 4 – che espongono sotto forma di domanda aperta i punti di verifica presenti nelle Linee guida.

Per meglio adattare il questionario al contesto educativo italiano, è stata effettuata una prima somministrazione pilota che ha visto coinvolti, nei

6 <https://inclusive.tki.org.nz/guides/universal-design-for-learning/teach-evaluate-and-revise-against-the-udl-guidelines>

mesi di Marzo e Aprile 2020, 364 futuri docenti di sostegno di Scuola dell'Infanzia e Scuola Primaria frequentanti il IV Ciclo del Corso di specializzazione per le attività di sostegno. Ciò ha permesso di rilevare alcune criticità e di perfezionare gli items in vista di una seconda somministrazione, avvenuta tra Febbraio e Marzo 2021, i cui dati raccolti sono attualmente in fase di elaborazione e di cui verranno di seguito esposte, brevemente, la composizione del campione coinvolto e la metodologia di analisi scelta.

Nella sua versione definitiva, lo strumento consta complessivamente di quattro sezioni (Fig. 2).

<i>Sezione</i>	<i>Sottosezione</i>	<i>Items</i>
<i>I</i> Anagrafica	-	1-5
<i>II</i> Molteplici mezzi di coinvolgimento - Come supporto l'interesse?	<i>IIa</i> Fornire opzioni per promuovere l'interesse	6-9
	<i>IIb</i> Fornire opzioni per sostenere lo sforzo e la perseveranza	10-13
<i>III</i> Molteplici mezzi di rappresentazione - Come supportare l'accesso e la comprensione?	<i>IIIc</i> Fornire opzioni per l'autoregolazione	14-16
	<i>IIIa</i> Fornire opzioni per la percezione	17-19
	<i>IIIb</i> Fornire opzioni per il linguaggio e i simboli	20-23
<i>IV</i> Molteplici mezzi di azione ed espressione - Come supportare l'azione e l'espressione?	<i>IIIc</i> Fornire opzioni per la comprensione	24-26
	<i>IVa</i> Fornire opzioni per l'azione fisica	27-28
	<i>IVb</i> Fornire opzioni per l'espressione e la comunicazione	29-31
	<i>IVc</i> Fornire opzioni per le funzioni esecutive	32-35

Fig. 2. Struttura del questionario

I dati inerenti al campione sono stati elaborati mediante l'utilizzo del software *Jamovi*⁷. Nel complesso della seconda somministrazione, sono stati coinvolti 372 futuri insegnanti di sostegno dei quattro ordini di scuola. Tra di essi (Fig. 3) il 16,9% (N=63) dichiara di frequentare il corso per l'abilitazione all'insegnamento di sostegno sulla Scuola dell'Infanzia; il 30,6% (N=114) si colloca all'interno della Scuola Primaria; il 26,6% (N=99) appartiene a classi di concorso inerenti alla Scuola Secondaria di Primo Grado mentre il 25,8% (N=96) alla Scuola Secondaria di Secondo Grado.

7 <https://www.jamovi.org/>

Frequencies of Ordine di scuola			
Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
1	63	16.9 %	16.9 %
2	114	30.6 %	47.6 %
3	99	26.6 %	74.2 %
4	96	25.8 %	100.0 %

Fig. 3. Composizione del campione

L'età del campione (Fig. 4) è compresa in un range tra 23 e 60 anni, con età media di 38,4 anni e deviazione standard di 7,59.

Età	
N	372
Missing	0
Mean	38.4
Median	39.0
Mode	37.0
Standard deviation	7.59
Minimum	23
Maximum	60

Fig. 4. Età del campione

Tra di essi (Fig. 5) il 19,9% (N=74) dichiara di non avere mai avuto esperienza di insegnamento (Livello 1); il 43,5% (N=162) asserisce di avere già avuto esperienza sia sul posto comune che sul sostegno (Livello 2); il 23,4% (N=87) indica di avere avuto esperienza esclusivamente sul posto comune (Livello 3) e, infine, il 13,2% (N=49) ha avuto esperienza esclusivamente come insegnante di sostegno (Livello 4).

Frequencies of Ha avuto esperienza di insegnamento?			
Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
1	74	19.9 %	19.9 %
2	162	43.5 %	63.4 %
3	87	23.4 %	86.8 %
4	49	13.2 %	100.0 %

Fig. 5. Esperienze pregresse di insegnamento

Alla luce di una sostanziale carenza di studi inerenti alla scuola Secondaria di Primo Grado (Savia, 2018), è stato scelto di focalizzare questa fase di lavoro sull'analisi dei dati raccolti tra i 99 futuri docenti di sostegno frequentanti il corso di specializzazione per la Scuola Secondaria di Primo grado. Si riportano di seguito le tabelle descrittive della composizione del campione per età (Fig. 6) ed esperienze pregresse di insegnamento (Fig. 7).

Età	
N	99
Missing	0
Mean	37.5
Median	37
Mode	36.0
Standard deviation	6.20
Minimum	23
Maximum	54

Fig. 6. Età dei futuri docenti di sostegno di Secondaria di Primo Grado

Frequencies of Ha avuto esperienza di insegnamento?			
Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
1	13	13.1 %	13.1 %
2	57	57.6 %	70.7 %
3	21	21.2 %	91.9 %
4	8	8.1 %	100.0 %

Fig. 7. Esperienze pregresse di insegnamento dei futuri docenti di sostegno di Secondaria di Primo Grado

L'obiettivo dell'analisi dei dati qualitativi raccolti è quello di individuare all'interno del campione dei raggruppamenti tra docenti che presentano tratti comuni nelle risposte. A tale scopo, è stato scelto di avvalersi della metodologia di *Cluster Analysis* (CIA) conosciuta come *K-means*, volta a suddividere il campione in sottogruppi (*cluster*), non sovrapposti e privi di relazioni gerarchiche tra loro, caratterizzati da tratti comuni nelle risposte date dai membri. In generale, le tecniche CIA permettono la localizzazione di cluster all'interno di un insieme di oggetti di qualsiasi natura che hanno la tendenza ad essere omogenei «in un certo senso». Pertanto, i risultati dell'analisi dovrebbero rivelare un'elevata omogeneità all'interno di ciascun gruppo (*intra-cluster*) e un'elevata eterogeneità tra i gruppi (*inter-cluster*).

Nel caso di indagini qualitative, e nello specifico di questionari a risposta aperta, la letteratura ha ampiamente discusso sulle difficoltà e i rischi in cui si incorre nel tentativo di quantificare dei dati qualitativi, primo fra tutti l'interferenza del *bias* del ricercatore, spinto inconsciamente a trovare ciò che sta cercando. In quanto esplorative, le tecniche CIA non richiedono necessariamente ipotesi a priori sui dati, ma richiedono azioni e decisioni da prendere prima, durante e dopo l'analisi, quali la selezione delle variabili, la scelta dei criteri di omogeneità tra i dati, la scelta delle tecniche di *clustering*, la selezione del numero di gruppi da ottenere e la valutazione della soluzione trovata, nonché la scelta tra possibili soluzioni alternative. Pertanto, è importante tenere a mente che scelte diverse possono portare a risultati separati, e in qualche modo arbitrari poiché dipendenti dai criteri utilizzati per la selezione dei dati.

Al fine di garantire un'analisi quanto più possibile affidabile e sicura, così come per ridurre al minimo i rischi ed acquisire al meglio la metodologia, il gruppo di lavoro si è avvalso del supporto di un gruppo ricerca composto da tre docenti dei Dipartimenti di Matematica e Informatica e Fisica e Chimica dell'Università degli Studi di Palermo, i quali hanno sviluppato un software personalizzato scritto in linguaggio C, per il metodo NH-CIA (*k-means*) (Di Paola, Battaglia, Fazio, 2016). L'indagine ha assunto, quindi, carattere interdisciplinare: da un lato, l'analisi è volta a delineare comportamenti tipici all'interno di gruppi definiti di docenti; dall'altro, pone l'attenzione sulla metodologia stessa intendendo descriverne i passaggi.

Il processo di ricerca si è articolato in più fasi. In un primo momento, i ricercatori sono stati impegnati in un training volto all'acquisizione della metodologia, effettuando l'analisi delle risposte ottenute da un campione di 50 futuri docenti scelto per convenienza. Il gruppo di ricerca, costituito dai docenti esperti, ha successivamente invitato il gruppo di lavoro a rilevare le criticità del processo e svolgere una ulteriore analisi, circoscritta ad

un campione ridotto di dieci futuri insegnanti le cui risposte sono state ritenute particolarmente complesse in termini di categorizzazione.

Terminata la fase di training, si è passati all'analisi delle risposte dei 99 futuri insegnanti di sostegno di Secondaria di Primo Grado, che costituiscono il campione effettivo della presente indagine.

Il primo step, finalizzato all'analisi dei dati grezzi, è stato effettuato in modo indipendente da ognuno dei ricercatori, i quali sono stati chiamati a costruire una matrice binaria di codifica indicando delle parole-chiave in grado di identificare le modalità di risposta fornite dal campione. La matrice dei dati così ottenuta rappresenta un set di proprietà (le categorie a cui sono state assegnate le risposte a ciascuna delle 30 domande a risposta aperta, nella Fig. 8 indicate con *Mod. 1, 2, ...*) per ogni elemento del campione (il futuro docente, nella Fig. 8 indicato con *R1, 2, ...*).

	Item 1			Item 2			
	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 3	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 3	Mod. 4
R1	1	0	0	0	1	1	0
R2	0	1	0	1	0	0	0
R3	1	1	0	0	0	0	1
..

Fig. 8. Struttura della matrice binaria di analisi dei dati raccolti

Il secondo step ha previsto un momento di confronto tra i ricercatori che, rileggendo i dati raccolti alla luce della letteratura scientifica esistente, hanno avviato una negoziazione delle singole posizioni volta alla costruzione di una nuova categorizzazione delle modalità di risposta adottate. In questo modo sono state individuate delle modalità tipiche di risposta, questa volta concordate tra i ricercatori.

Nel terzo step, nuovamente in modo indipendente, i ricercatori hanno rielaborato i dati grezzi alla luce della nuova matrice di codifica, nella quale la risposta di ogni futuro docente è stata ricondotta ad una modalità di risposta tra quelle rilevate nello step precedente.

Per tentare di arginare la soggettività delle interpretazioni e garantire la triangolazione dei ricercatori (Trincherò, 2015), l'analisi, il confronto e la rielaborazione dei risultati vengono ciclicamente reiterati fino al raggiungimento di una piena concordanza tra i ricercatori stessi.

Allo stato attuale dell'arte, i ricercatori sono impegnati nella seconda revisione indipendente dei dati; i risultati ottenuti verranno discussi al fine di pervenire ad una identificazione condivisa delle modalità di risposta e delineare, in ultimo, dei profili di comportamento per ogni *cluster* individuato.

Lo step finale consisterà nell'elaborazione della matrice da parte del *software*, che individuerà i *cluster* a partire dai quali sarà possibile delinearne i comportamenti tipici caratterizzanti ogni sottoinsieme (Battaglia, Di Paola, Fazio, 2016).

Conclusioni

Il lavoro si colloca all'interno di un quadro di riflessione nazionale ed internazionale, volto ad evidenziare da un lato la necessità di un ripensamento profondo degli approcci educativi e didattici sin dal processo di progettazione ed individuazione di obiettivi, strategie e strumenti affinché ogni alunno abbia la possibilità di sviluppare il proprio massimo potenziale; dall'altro l'esigenza di puntare ad una formazione degli insegnanti capace di fornire quel bagaglio di competenze pedagogiche, metodologiche, didattiche, relazionali e riflessive fondamentali per accogliere la sfida dell'educazione inclusiva. Sebbene il campione coinvolto non sia rappresentativo dell'intera popolazione e, pertanto, i risultati non siano generalizzabili, si prospetta che essi permetteranno l'apertura ad ulteriori piste di indagine sui temi della formazione professionale degli insegnanti di sostegno e ad ambiti di applicazione inerenti all'educazione inclusiva, all'adozione del *framework* UDL nel contesto scolastico italiano e su possibili ricadute significative. Nondimeno, esso documenta una metodologia di lavoro articolata e complessa che ha in sé il vantaggio di garantire un certo grado di affidabilità e sicurezza alle indagini qualitative, le cui variabili sono per natura complesse, interconnesse e difficili da misurare, permettendo così di tracciare comportamenti tipici all'interno di determinati gruppi di insegnanti.

Riferimenti bibliografici

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Battaglia, O.R., Di Paola, B. & Fazio, C. (2016). A new approach to investigate students' behavior by using cluster analysis as an unsupervised methodology in the field of education. *Applied Mathematics*, 7, 1649-1673.
- Bocci, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In AA.VV., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 141-172). Trento: Erickson.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, tr. it. di F. Dovigo. Roma: Carocci.

- Booth, T., Nes, K., & Strømstad, M. (2003). Developing inclusive teacher education? In T. Booth, K. Nes and M. Strømstad (eds.), *Developing inclusive teacher education* (pp. 9-22). London: Routledge.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0*. (tr.it.: 2015 Mulè, P. & Savia, G). Da <https://www.istitutocomprensivovillasar.edu.it/GLI/UDL-Linee%20guida%20Versione%202.0%20ITA.pdf>
- CAST, (2018a). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Da <http://udlguidelines.cast.org>
- CAST (2018b). *UDL and the learning brain*. Wakefield, MA: CAST Professional. Da <http://www.cast.org/products-services/resources/2018/udl-learning-brain-neuroscience>
- Compagno, G., Anello, F. & Pedone, F. (2020) Orientamenti nella formazione docente per l'inclusione. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 320-337.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo. Imparare a progettare una didattica funzionale ai bisogni della classe e dei singoli. Strategie e strumenti. Unità didattiche per tutte le discipline*. Firenze: Giunti EDU.
- D'Alessio, S., Medeghini, R., Vadalà, G., & Bocci, F. (2015). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello e S. Di Nuovo (eds.), *Quale scuola inclusiva in Italia. Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca* (pp. 151-179). Trento: Erickson.
- Di Paola, B., Battaglia, O.R. & Fazio, C. (2016). Non-Hierarchical Clustering as a method to analyse an open-ended questionnaire on algebraic thinking. *South African Journal of Education*, 36(1), 1-13.
- Fiorucci, A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti: Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 271-293.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C. Poy, R., Gomez-vela, M. (2013). Teaching, Learning and inclusive education: the challenge of teachers' training for inclusion. *Social and Behavioral Sciences*, 93, 783-788.
- Marin, E. (2014). Are Today's General Education Teachers Prepared to Face Inclusion in the Classroom? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 702-707.
- Miur. (2018). *L'autonomia scolastica per il successo formativo. Documento di lavoro*. <https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2018/09/lautonomia-scolastica-per-il-successo-formativo.pdf>
- Novak, K. (2016). *UDL now! A teacher's guide to applying Universal Design for Learning in today's classrooms*. Wakefield: CAST Professional.
- Novak, K. (2021). Introduzione. In W.W. Murawski & K.L. Scott (eds.). *Universal design for learning in pratica. Strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo*, tr. it. di C. Calovi. Trento: Erickson.
- Pedone, F. (2021). *Includere per apprendere, apprendere per includere. Formazione e sviluppo professionale inclusivo degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Savia, G. (Ed.). (2016). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Trento: Erickson.

- Savia, G. (2018). Universal Design for Learning nel contesto italiano. Esiti di una ricerca sul territorio. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(1), 101-118.
- Sgambelluri, R. (2020). Universal Design for Learning for a tailored didactics of the student. *Education Sciences & Society*, 11(1), 241-254.
- Trincherò, R. (2015). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Zappaterra, T. (2014). Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo diacronico. *MeTis*, 4(1), 1-12.

“Das sind wir!”. La narrazione come pratica di incontro dialogico, con me e l'altro

«Das sind wir!». Storytelling as a practice of dialogical encounter, with me and the other

Francesca Berti – *Libera Università di Bolzano*

Abstract

Il presente contributo analizza alcune attività narrative proposte nell'ambito di un seminario universitario di pedagogia interculturale. Il quadro teorico di riferimento è quello della didattica ludica (Staccioli, 2008; Petillon, 2015) e della pedagogia narrativa (Bruner 1992; Demetrio, 2012). Obiettivo della ricerca, in questa prima fase di carattere solo sperimentale, è valutare la comprensione dei processi di Othering attraverso la condivisione di storie personali e attività di immedesimazione di tipo narrativo (Milan, 2002; Lorenzoni, Martinelli, 1998). L'utilizzo del Padlet ha permesso di esplorare una dimensione collettiva che ha contribuito a rendere, anche visivamente, il racconto personale parte integrante di un racconto corale: *Das sind wir!*, letteralmente “questi siamo noi!”. L'analisi delle riflessioni degli/delle studenti/esse, raccolte in forma scritta dopo ogni incontro e poi condivise in classe, ha fatto emergere il ruolo dell'empatia nel superamento dei propri pregiudizi. In particolare, sono stati evidenziati sia il rafforzamento della dimensione affettiva relazionale nel gruppo e la scoperta dell'incontro dialogico (Buber, 2019), che la riflessione sull'uso di attività ludo-narrative nella scuola primaria, che partendo dalle esperienze dei/delle bambini/e ne stimolino la partecipazione e la cooperazione.

This contribution analyses different narrative activities proposed within the framework of a university seminar on intercultural pedagogy. The theoretical framework is that of play-based learning (Staccioli, 2008; Petillon, 2015) and narrative pedagogy (Bruner,

1992; Demetrio, 2012). The aim of the research, in this initial solely experimental phase, was to examine the understanding of processes of Othering through shared personal stories and narrative-based role-playing activities (Milan, 2002; Lorenzoni, Martinielli, 1998). The use of Padlets, a digital support recently widespread in the context of distance learning, made it possible to explore a «collective» dimension that contributed to visually make the participants' own story an integral part of a collective narrative: *Das sind wir!*, literally «this is us!». The analysis of the students' reflections, collected in written form after each meeting and later shared in the class, brought to surface the role of empathy in overcoming one's prejudices. Specifically, it highlighted the strengthening of the affective relational dimension of the group and the discovery of the dialogical encounter (Buber, 2019), as well as a reflection on the use of ludo-narrative activities in the primary school. Activities that, starting from the children's experiences, stimulate their participation and cooperation.

Parole chiave: incontro interculturale, Othering, didattica ludica, pedagogia narrativa

Keywords: intercultural encounter, Othering, play-based learning, narrative teaching

1. Introduzione

*Aus der Haustür treten, als sei man gerade
aus einem fremden Land angekommen;
die Welt entdecken, in der man bereits lebt;
den Tag so beginnen, als sei man gerade
vom Schiff aus Singapur gestiegen
und habe noch nie seine eigene Fußmatte
oder die Leute auf dem Treppenabsatz gesehen
... es ist dies, was die menschliche Natur vor dir enthüllt,
unbekannt bis zu diesem Augenblick!*

(W. Benjamin, *Passagenwerk* 1926-27, p. 144)

- 1 «Uscire dalla soglia di casa come se si fosse appena giunti da un paese straniero; scoprire il mondo in cui già si vive; iniziare la giornata come se si fosse appena appena scesi da una nave proveniente da Singapore e non aver mai visto il proprio zerbino o le persone sul pianerottolo ... è questo che la natura umana, sconosciuta fino a questo istante, svela davanti a te» (traduzione propria).

L'educazione interculturale ha tra i suoi obiettivi la promozione del dialogo e la valorizzazione delle diversità culturali (Nigris, 2015; Gogolin, Krüger-Potratz, 2020). In questo approccio, come evidenziato ne «La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri» (MIUR, 2007), è necessario acquisire una comprensione dinamica della cultura ed il superamento dei propri pregiudizi. Questo passaggio del documento MIUR, insieme alla centralità della dimensione relazionale nell'incontro interculturale, sono stati presi come punti di partenza per una riflessione che ha accompagnato il seminario nella sua interezza (cinque incontri). Si è proposto agli studenti ed alle studentesse di condividere un laboratorio sperimentale basato sulla narrazione di storie, personali o fittizie (Mantegazza, 1996; Lorenzoni, Martinelli, 1998). Bateson ha riconosciuto nelle "storie" l'elemento epistemologico principale per guardare al mondo non tanto come insieme di cose ma come rete di relazioni, così da creare "calore" nella costruzione del sapere (Demozzi, 2009, p. 177). Seguendo il pensiero di Bateson, le attività sono state proposte all'interno di una "cornice ludica" (Bateson, 1979), ovvero di uno spazio ludico che, come da lui sottolineato, include non tanto e non solo le mere azioni di gioco – qui definito come un'attività libera, separata, incerta, improduttiva, governata da regole o fittizia (Callois, 1958, p.10) – ma anche l'ambiente, gli oggetti e le molteplici azioni tra i/le partecipanti (Bateson, 1979). Quest'ultime mettono in moto dinamiche corporee, emozionali e relazionali (Parlebas, 2016) che, rese leggere proprio dalla cornice stessa del gioco, facilitano la partecipazione (Berti, 2022). Un'esperienza corporea e/o narrativa proposta in forma ludica, inoltre, aiuta ad aprire uno spazio fuori dalla vita quotidiana, e permette ai/alle partecipanti di valutare il grado del proprio coinvolgimento, prevedendo, anche l'uscita dal gioco e l'assunzione del ruolo di osservatore/trice. Le attività svolte hanno incluso il cerchio narrativo (Lorenzoni, Goldoni 2005), giochi ispirati alla ludobiografia (Staccioli, 2010) ed esercizi del teatro dell'oppresso (Boal, 2010). Le potenzialità dello spazio gioco per stimolare la curiosità dei/delle bambini/e nella scuola primaria è stato oggetto di una metariflessione costante, ed è stato chiesto agli/alle studenti/esse di *mettersi in gioco* durante le attività riflettendo poi sul doppio ruolo di chi partecipa e di chi propone l'attività. Il gioco, infatti, è il campo di esperienza in cui i/le bambini/e sono immersi/e. La loro relazione con il mondo avviene nell'incontro tra immaginazione e pensiero logico, e non vi è una netta distinzione tra momento del gioco e vita ordinaria come avviene, invece, negli adulti (Staccioli, 2008). Se i confini tra queste due dimensioni sono fluidi, diviene allora prezioso per l'insegnante cogliere il piacere e la leggerezza proprie del gioco attraverso attività proposte in modo ludico, giochi strutturati e momenti di cerchio narrativo. L'attitudine al gioco (play attitude) propria dei/delle bambini/e, suggerisce

Dewey, è il principio su cui si fonda l'esperienza educativa, e dovrebbe, dunque, fluire senza interruzioni dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria (Dewey, 1933). In una prospettiva di didattica inclusiva (Demo, Seitz, 2021), la narrazione, stimolata dal ricordo e dall'immaginazione, diviene qui un gioco per *costruire mondi possibili*. Se la riflessione sull'altro parte da me ma è possibile solo attraverso la presenza dell'altro (Buber, 2019), questo Altro nel seminario è rappresentato dal/dalla compagno/a ma anche da un Altro immaginato, distante, descritto nelle nostre riflessioni con l'uso del termine inglese *other*. Quest'ultimo ha permesso di introdurre il concetto di "Othering" e riflettere sui propri pregiudizi (Gogolin et al., 2018).

2. Approccio metodologico e descrizione delle attività

Il quadro teorico di riferimento è quello della didattica ludica (Staccioli, 2008; Petillon, 2015; Nesti, 2017). Quando è la narrazione stessa al centro del gioco, per raccontare storie o per raccontarsi, Staccioli parla di "ludobiografia" (Staccioli, 2010), suggerendo come l'approccio ludico contribuisca a facilitare il racconto di sé in un cerchio condiviso. La narrazione in cerchio, per contro, stimola l'ascolto e diviene parte del «terreno di incontro con l'altro»: (Lorenzoni, Martinelli, 1998, p. 19). Per un attimo la vita entra a scuola, occasione per conoscerci e raccontare le nostre tante identità (Demetrio, 2012). L'approccio della ricerca si orienta sul *design-based research* per la sua natura applicata e adattata nel corso di tre momenti di riflessione con gli/le studenti/esse. Il loro ruolo di futuri/e insegnanti ha permesso di presentare loro questa metodologia come strumento di progettazione e valutazione della propria pratica (Kennedy-Clark, 2013).

Un adattamento dell'impianto iniziale della ricerca si è reso necessario già nel primo incontro, quando l'idea di un cerchio narrativo incentrato sulle storie di migrazione familiari si è rivelata inappropriata. Un gioco di conoscenza sulle mappe familiari, infatti, ha mostrato che la quasi totalità del gruppo proveniva da famiglie radicate sul territorio stesso (la valle dell'Alto Adige) da generazioni. In un momento di condivisione è stato allora proposto di affrontare nel cerchio narrativo il tema dell'essersi sentito/a forestiero/a, straniero/a (in tedesco *fremde*), in altre parole, altro/a.

L'attività sul Padlet "*Das sind wir!*" ha permesso di descriversi con testi e foto attraverso degli input – musica, film, un libro preferito; un luogo in cui si vorrebbe abitare; oggetti preferiti; un desiderio nel cassetto, etc. – ed una riflessione rispetto al significato che si attribuisce alla parola *heimat*, un termine che indica la casa, la patria. Quest'ultimo passaggio ha permesso di riflettere sul fatto che alcuni/e di noi associano al termine un

luogo concreto, altri/e un luogo intimo, legato alle relazioni ed agli affetti.

La realizzazione delle nostre descrizioni sul Padlet, ognuno/a con una colonna a se dedicata, ha permesso di osservarci come un gruppo costituito da singole biografie, e di passare così ad una attività di immedesimazione con la realizzazione di un secondo lavoro dal titolo “Noi, bambini con un background migratorio in Alto Adige”. La proposta è stata immaginare un bambino o una bambina con un background migratorio, e cercare di descriverne più elementi possibile: come si chiama, quanti anni ha, appartiene alla prima, seconda o terza generazione? Da quale paese o regione è originaria la famiglia? La descrizione ha riguardato la famiglia, i suoi componenti, il lavoro dei genitori, la presenza di fratelli e sorelle, così come la casa, la cameretta, i giochi preferiti, etc. Un elemento comune, tuttavia, è stato suggerito a tutti/e i partecipanti/e: «Questo/a bambino/a vive nel paese o nel quartiere in cui hai vissuto tu da bambino/a. Frequenta la stessa scuola primaria che hai frequentato tu. Cerca di figurarti dove va e cosa fa quando non è a scuola. Aiutati nel costruire l’immagine di questo/a bambino/a ricordando te stesso/a alla stessa età».

L’attività “Io, da bambino/a” ha richiesto, poi, di realizzare un disegno come se fosse stato realizzato dal me bambino/a – facilitato dall’artificio di disegnare con la mano debole, ovvero con la destra per chi è mancino e viceversa – immaginando di avere la stessa età del bambino/a immaginato. In un ulteriore rispecchiamento, da me all’altro e dall’altro a me, è stato infine proposto di completare il disegno chiedendo al bambino del disegno (ovvero, ad esempio, io a sette anni): «Cosa ti piace e cosa non ti piace? Cosa ti rende felice, cosa ti fa arrabbiare? Quale domanda vorresti farmi oggi?».

Ogni attività ha previsto una riflessione in forma scritta da consegnare il giorno successivo, per lasciare il giusto tempo per trovare le parole per esprimere le proprie emozioni.

3. La voce degli studenti e delle studentesse²

Le riflessioni raccolte hanno permesso di valutare positivamente le attività narrative proposte. Numerosi studenti/esse hanno ammesso di aver pensato «per la prima volta» al proprio sguardo sulle persone con un background migratorio o, nei casi in cui l’esperienza di insegnamento è già avviata, sul proprio relazionarsi con alunni/e migranti. L’osservazione ha compreso la

2 Traduzione propria.

relazione empatica nei confronti dell'Altro – «Nel laboratorio di oggi ho imparato che non bisogna mai ridurre le persone al colore della loro pelle; non si può mai sapere che storia hanno vissuto e come stanno dentro» – così come nei confronti di se stessi/e, manifestando, ad esempio, gratitudine per la propria «infanzia serena».

La considerazione che il/la bambino/a migrante, immaginato, ed il proprio io alla stessa età, riportato alla memoria, «non sono poi così diversi» ha permesso di immedesimarsi nella fatica che si prova a venire isolati, a sentirsi stranieri (*fremde*), Altri (*Others*). D'altra parte, l'esercizio di finzione ha compensato in modo positivo la mancanza di esperienza diretta: «forse questi esempi sono un po' idilliaci, perché personalmente non ho avuto contatti con bambini con un background migratorio nella scuola primaria e non so come percepiscano la situazione qui in Alto Adige», «mettendomi nei panni di un bambino con un passato da migrante, questa vita è diventata improvvisamente molto reale e vicina». Nelle attività è stata riconosciuta la necessità che gli/le insegnanti cambino prospettiva e *si mettano nei panni* di ogni singolo bambino, con o senza passato migratorio.

L'affresco corale creato nella prima attività sul padlet ha permesso di riconoscere che, se da una parte inizialmente non per tutti è stato facile rivelare aspetti personali di sé, dall'altra il piacere di leggere la vita dei compagni/e, trovare somiglianze fino a quel momento sconosciute e condividere aneddoti in classe ha permesso al gruppo di sentirsi più affiatato. La compilazione del secondo esercizio sul padlet, invece, ha fatto emergere pensieri critici sui propri preconcetti – «quando ho riletto quel che avevo scritto mi sono accorto che ero caduto nella tipica mentalità fatta di giudizi stereotipati (*Schubladendenken*)» per poi considerare che i pregiudizi sono radicati nella società: «i miei sentimenti sono contrastanti: da un lato rifletto sui miei atteggiamenti, che si stanno lentamente espandendo e cambiando, ma penso anche molto agli atteggiamenti della nostra società, che non posso cambiare così facilmente».

4. Conclusioni: una riflessione condivisa sulla costruzione dell'Othering

L'ipotesi che una persona appartenente a un'altra religione o gruppo etnico pensi e agisca in modo diverso, o segua altre logiche, è alla base dei processi di Othering. Come evidenziato da Shimada, il confronto con gli altri:

«Rappresenta una minaccia per noi perché in virtù della loro semplice esistenza, essi ci mostrano la natura fugace e fragile del nostro mondo di significati» (Shimada 2006, p. 83, traduzione propria).

La percezione della distanza dall'Altro è amplificata dalla propria prospettiva culturale, il risultato di cliché e stereotipi passati difficili da abbandonare, in quanto «la nostra immagine di un'altra cultura è stata fissata molto prima di incontrarla realmente» (*Ibidem*). Ecco allora che la costruzione dell'altro riguarda anche la definizione del sé: il sé ha bisogno dell'altro per descriversi, delimitandosi e differenziandosi da qualcos'altro. Nell'incontro con i migranti – poiché la distanza spaziale è stata rimossa ed il migrante è qui, nella mia *heimat* – la propria cultura è percepita come minacciata, pertanto noi stessi (noi, i nostri sé) ci sentiamo minacciati. Questa paura è acuita dall'enfasi che viene data alle identità nazionali ed alle distinzioni tra paesi di provenienza: l'equazione nazione = cultura è un veicolo dell'idea di omogeneità, e riduce l'idea di cultura come lingua nazionale, storia nazionale o carattere nazionale.

Nella riflessione finale del seminario è emerso come, per aprire spazi di negoziazione tra le culture, sia necessario acquisire consapevolezza sulla natura, spesso inconscia, dei propri pregiudizi ed assumere una disposizione di curiosità verso l'Altro. Inoltre, i continui passaggi e sovrapposizioni tra ricordi personali e storie immaginate hanno fatto emergere la natura dialogica dell'incontro empatico (Buber, 2019). Infine, ampio spazio ha avuto la discussione e la comprensione del concetto di cultura.

Se da una parte, come ci suggerisce la letteratura, la cultura è un fenomeno dinamico di orientamento e interpretazione, ed esso forma una rete di significati che influenzano le nostre azioni individuali (Gogolin et al., 2018), dall'altra, come sottolineato da Baumann, gli individui sono il prodotto sia della cultura radicata nella famiglia e nella comunità di origine, che delle varie esperienze di vita, che possono comportare la modifica dei propri modi di pensare e di agire (Baumann, 1999). Questa descrizione della cultura fatta da Baumann, a sua volta, evidenzia ed aiuta a comprendere la complessità dei processi di Othering: la cultura d'origine, che plasma gli individui durante la crescita, e le numerose culture assorbite durante le esperienze di vita non sono in opposizione tra loro, ma convivono nell'individuo. Inoltre, il modo in cui ci riferiamo alla cultura rivela spesso quel che Baumann chiama una «doppia competenza discorsiva» (*double discursive competence*): a volte, ci riferiamo alla cultura come qualcosa di codificato e statico (*essentialist idea of culture*), altre volte, come qualcosa di mutevole e adattabile (*culture as a process in the making*). La consapevolezza di questa doppia percezione, e la riflessione sul proprio sguardo diviene un punto di partenza per superare una rappresentazione essenzialista, veicolo di luoghi comuni e pregiudizi, e per comprendere la costruzione dell'Othering.

Riferimenti bibliografici

- Baer, U., Schorn, B. & Waschke, M. (2017). *Spiele und Aktionen im Ganztag*. Hannover: Kallmayer.
- Baumann, G. (1999). *The Multicultural Riddle. Rethinking National, Ethnic and Religious Identities*. London: Routledge.
- Berti, F. (2022). Pedagogia del gioco: il gioco inclusivo. Riflessioni sulla scuola come spazio ludico. In H. Demo, S. Cappello & V. Macchia (eds.), *Didattica e inclusione scolastica - Inklusion im Bildungsbereich. Emergenze educative - Neue Horizonte. Centro di competenza per l'inclusione scolastica, 09.2021*. Bolzano: BuPress.
- Boal, A. (2010). *L'arcobaleno del desiderio*. Molfetta: La meridiana.
- Bruner, J. (2003). Self-making narratives. In R. Fivusch & C. A. Haden (eds.), *Autobiographical memory and construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives* (pp. 209-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Buber, M. (2019). *La vita come dialogo*. Brescia: Scholè.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Demo, H. & Seitz, S. (2021). Principi per una progettazione didattica inclusiva. *Educational Reflective Practices* 22(2), 96-107.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath & Co Publishers.
- Gogolin, I., Georgi, V. B., Krüger-Potratz, M., Lengyel, D. & Sandfuchs, U. (eds.) (2018). *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gogolin & Krüger-Potratz (2020). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Stuttgart: UTB.
- Kennedy-Clark, S. (2013). Research by Design: Design-Based Research and the Higher Degree Research student. *Journal of Learning Design*, 6(2), 26-32.
- Lorenzoni, F. & Martinelli, M. (1998). *Saltatori di muri. La narrazione orale come educazione alla convivenza*. Cesena: Macro.
- Lorenzoni, F. & Goldoni, M. T. (2005). *Così liberi mai. La proposta del cerchio narrativo nella scuola di base come scoperta di sé e come apertura agli altri*. Perugia: Era Nuova.
- Mantegazza, R. (ed.) (1996). *Per una pedagogia narrativa. Riflessioni, tracce, progetti*. Verona: EMI.
- Mecheril, P. (ed.) (2010). *Migrationspädagogik*. Basel: Beltz Verlag.
- Milan, G. (2002). *La dimensione "tra", fondamento pedagogico dell'interculturalità*. Padova: CLEUP.
- MIUR (già Ministero Italiano della Pubblica Istruzione) (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.
- Nesti, R. (2017). *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*. Pisa: ETS.

- Nigris, E. (ed.) (2015). *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*. Milano: Pearson Mondadori.
- Pellerey, M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la ricerca basata su progetti (Design-Based Research). *Orientamenti Pedagogici*, 52, 5, 721-737.
- Petillon, H. (2015). *1000 Spiele für die Grundschule: Von Adlerauge bis Zauberbaum*. Basel: Beltz.
- Shimada, S. (2006). Cultural Differences and the Problem of Translation. In R. Rottenburg, R. et al. (eds.). *The Making and Unmaking of Differences. Anthropological, Sociological and Philosophical Perspectives*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Staccioli, Gianfranco (2008): *Il gioco e il giocare*. Roma: Carocci.
- Staccioli, G. (2010). *Ludobiografia: raccontare e raccontarsi con il gioco*. Roma: Carocci.

— Session 4 —
Valutazione

I.

Promuovere consapevolezza per favorire il cambiamento: una ricerca empirica sulle concezioni valutative dei futuri insegnanti di scuola secondaria*

Promoting awareness to foster change: empirical research on prospective secondary school teachers' conceptions of assessment

Andrea Ciani – *Università di Bologna*

Alessandra Rosa – *Università di Bologna*

Abstract

Gli studi sulle concezioni degli insegnanti relative all'*assessment* evidenziano l'importanza di considerare e agire su tale dimensione nei percorsi di formazione iniziale e continua inerenti ai temi della valutazione. Per quanto concerne in particolare i docenti *pre-service*, è stata messa in luce l'influenza delle esperienze scolastiche pregresse sulla formazione di pre-concezioni "ingenua" e largamente implicite che possono frapporsi all'acquisizione di adeguate competenze valutative. Sulla base di tali premesse, il contributo presenta il disegno e i principali esiti di una ricerca empirica svolta nell'ambito del PF24 attivato dall'Università di Bologna e finalizzata a rilevare il "profilo" delle concezioni sull'*assessment* degli aspiranti insegnanti di scuola secondaria iscritti al percorso, analizzandole inoltre in relazione ad alcune variabili inerenti a esperienze e vissuti in tema di valutazione scolastica. La ricerca è stata avviata nell'a.a. 2020/21 ed è proseguita nell'a.a. 2021/22, coinvolgendo un totale di 461 studenti. In entrambi gli anni, i dati sono stati raccolti tramite un questionario online somministrato all'inizio del percorso formativo. I risultati emersi offrono interessanti spunti per la progettazione di percorsi di formazione iniziale

* Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori. Nello specifico, Andrea Ciani ha scritto i Paragrafi 1, 3.1 e 4, Alessandra Rosa ha scritto i Paragrafi 2.1, 2.2, 2.3 e 3.2.

che mettano in relazione l'acquisizione di conoscenze e abilità docimologiche, l'esperienza pratica sul campo e la riflessione sulle concezioni valutative legate ai vissuti personali e professionali.

Studies on teachers' conceptions of assessment stress the importance of considering and acting on this dimension in initial and continuing teacher education related to assessment issues. With regard to pre-service teachers in particular, the influence of prior school experiences on the development of "naïve" and largely implicit pre-conceptions that may hinder the acquisition of adequate assessment skills has been highlighted. Based on these premises, the paper presents the design and main findings of an empirical research carried out in the PF24 provided by the University of Bologna and aimed at exploring the "profile" of the conceptions about assessment of the aspiring secondary school teachers attending the training course, also analyzing them in relation to certain variables concerning their experiences of school assessment. The research was initiated in academic year 2020/21 and continued in academic year 2021/22, involving a total of 461 students. In both years, data were collected through an online questionnaire administered at the beginning of training. The results offer interesting suggestions for the design of initial teacher education programmes aimed at linking the acquisition of docimological knowledge and skills, practical field experience, and reflection on conceptions of assessment related to personal and professional experiences.

Parole chiave: concezioni sulla valutazione, esperienza valutativa progressa, insegnanti *pre-service*, formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria.

Keywords: conceptions of assessment, prior assessment experience, pre-service teachers, initial secondary school teacher education.

1. Introduzione

Gli studi sul *teacher change* (Guskey, 2002; Richardson & Placier, 2002) evidenziano che nella formazione iniziale e continua degli insegnanti l'acquisizione di specifiche conoscenze e abilità di ambito pedagogico-didattico deve essere accompagnata dallo sviluppo di competenze riflessive utili a consentire l'esplicitazione e messa in discussione di convinzioni e orientamenti valoriali connessi a vissuti ed esperienze personali che, in modo spesso implicito e latente, possono incidere sul modo di interpretare e agire

il proprio ruolo professionale, configurandosi quali elementi di resistenza rispetto alla proposta di prospettive teoriche e operative innovative rispetto ai propri “modelli” di riferimento. Si tratta di un ambito di competenza trasversale sottolineato anche nel framework europeo *LifeComp*, recentemente delineato come quadro concettuale di riferimento per la definizione di una delle otto competenze chiave per l’apprendimento permanente individuate dalla Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018, ovvero la “Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare”. In particolare, tra le dimensioni in cui viene articolata tale macro-competenza chiave, si fa riferimento alla competenza di “auto-regolazione” (*self-regulation*) intesa appunto come consapevolezza, comprensione e capacità di gestione/regolazione di vissuti, valori e rappresentazioni personali, considerata cruciale per favorire apertura all’apprendimento e al cambiamento (Sala et al., 2020).

Con specifico riferimento all’ambito della valutazione, oggi al centro di una rilevante attenzione nel quadro della riflessione più generale in ordine al profilo professionale dei docenti di ogni ordine e grado, si evidenzia dunque la necessità di promuovere nei futuri insegnanti e negli insegnanti in servizio consapevolezza e capacità di riflessione critica in merito alle proprie concezioni ed esperienze valutative (Brown, 2004). Per quanto riguarda in particolare gli insegnanti *pre-service*, la letteratura sul tema mette in luce la possibile influenza delle esperienze scolastiche pregresse sulla formazione di pre-concezioni “ingenuè” che possono frapporsi all’acquisizione di adeguate competenze professionali e consolidarsi nel tempo, incidendo profondamente sul modo di accostare il compito valutativo (Fajet et al., 2005; Montalbetti, 2015). Porre attenzione a tale bagaglio esperienziale e alle visioni della valutazione che i futuri insegnanti portano con sé lungo il cammino di preparazione alla professione docente può dunque contribuire a incrementare l’efficacia dei percorsi di formazione iniziale inerenti ai temi della valutazione (Pastore, Pentassuglia, 2015; Vannini, 2012), ponendo le basi per lo sviluppo di concezioni valutative teoricamente fondate e adeguate a sostenere la costruzione di abilità e l’implementazione di pratiche didattico-valutative efficaci nel promuovere il successo formativo degli studenti.

Le concezioni della valutazione capaci di supportare tali processi sono accostabili in letteratura ai costrutti di “valutazione formativa” o di “valutazione per l’apprendimento”, caratterizzati da una postura del docente volta all’elicitazione sistematica di evidenze di apprendimento per analizzare gli errori degli studenti, all’uso dell’errore in termini educativi e didattici per la modifica e revisione delle strategie di insegnamento-apprendimento, a rendere partecipi, consapevoli e attivi gli studenti nel processo valutativo. A tal proposito, in una recente indagine (Ciani, 2019) sulle convinzioni

pre-service degli studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna, dove da curriculum universitario è prevista una specifica formazione docimologica, la convinzione della funzione formativa della valutazione è emersa come parte integrante di un costrutto validato di "convinzioni d'insegnamento democratico" in sinergia con altri due fattori, ovvero il contrasto dell'ideologia delle doti naturali (quale rifiuto categorico di qualsiasi giustificazione di fallimento legata all'assenza di doti naturali) e la fiducia nella didattica (quale atteggiamento proattivo dell'insegnante nel favorire, con diverse strategie didattiche, l'apprendimento degli studenti). Si è inoltre delineata una relazione positiva e significativa tra una concezione della valutazione con funzione formativa e una visione della progettazione didattica come pratica utile, dinamica e riflessiva.

In questa prospettiva, appare importante promuovere concezioni valutative che riflettano allo stesso tempo un approccio democratico e inclusivo alla didattica, soprattutto con riferimento ai futuri insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado che, peraltro, non dispongono di un percorso formativo iniziale strutturato e articolato. Infatti, negli ultimi anni, la formazione iniziale degli insegnanti secondari è stata affidata al Percorso Formativo 24 CFU, dunque sostanzialmente a un'integrazione di crediti relativi alle discipline antropo-psico-pedagogiche e alle metodologie e tecnologie didattiche nella carriera accademica di studenti provenienti da differenti Corsi di Laurea.

2. Concezioni sulla valutazione dei futuri insegnanti di scuola secondaria: una ricerca empirica nel Percorso Formativo 24 CFU

2.1 Obiettivi e disegno della ricerca

Nel quadro dei presupposti brevemente delineati, è stata condotta una ricerca osservativo-correlazionale finalizzata a rilevare le concezioni sulla natura e le funzioni dell'*assessment* degli aspiranti insegnanti di scuola secondaria frequentanti il Percorso Formativo 24 CFU (PF24) attivato dall'Università di Bologna, analizzandole inoltre in relazione ad alcune variabili inerenti a esperienze e vissuti in tema di valutazione scolastica. La ricerca, avviata nell'a.a. 2020/21 e proseguita nell'a.a. 2021/22, è stata svolta in particolare nell'ambito del Modulo di *Progettazione e valutazione scolastica*, tenuto dagli autori del presente contributo ed erogato, in entrambe le edizioni considerate, in modalità didattica a distanza.

2.2 Procedure e strumenti di rilevazione

I dati sono stati raccolti rispettivamente nel mese di febbraio 2021 e nel mese di febbraio 2022 tramite un questionario online che, in entrambe le annualità, si è scelto di somministrare ai partecipanti all'inizio della prima lezione del Modulo per rilevare in ingresso le loro concezioni "ingenuè", non influenzate dai contenuti proposti nelle successive lezioni.

Il questionario, compilato in forma anonima e su base volontaria, è stato articolato in due sezioni: la prima è costituita dalla scala che abbiamo denominato CONVAL, una batteria di 29 item tipo Likert con quattro livelli di accordo (da 1="per niente d'accordo" a 4="molto d'accordo") finalizzata a rilevare le concezioni sulla valutazione, messa a punto tramite traduzione e adattamento del TCoA-III Inventory (*Teachers' Conceptions of Assessment - Abridged version*) (Brown, 2006; Brown, Gebril & Michaelides, 2019); le domande incluse nella seconda parte hanno invece mirato alla raccolta di informazioni su alcune variabili di sfondo relative ai rispondenti (genere, fascia di età, Corso di Laurea di provenienza), sulle loro eventuali esperienze pregresse di insegnamento, sul livello di competenza percepito in merito alla valutazione in ambito scolastico, sulla loro esperienza con la valutazione in qualità di studenti.

Rispetto alla prima rilevazione, nella seconda annualità della ricerca sono state apportate alcune modifiche e integrazioni allo strumento. In particolare, nella prima sezione del questionario sono stati eliminati alcuni item in base agli esiti delle analisi svolte nel primo anno per controllare validità e affidabilità della scala CONVAL (Ciani, Rosa, 2021). Inoltre, in seguito agli interessanti risultati emersi nel primo anno in riferimento al rapporto tra concezioni valutative ed esperienza personale con la valutazione (Ciani, Rosa, 2022), nella seconda sezione del questionario sono state aggiunte due domande (una chiusa e una aperta) relative a quest'ultimo aspetto.

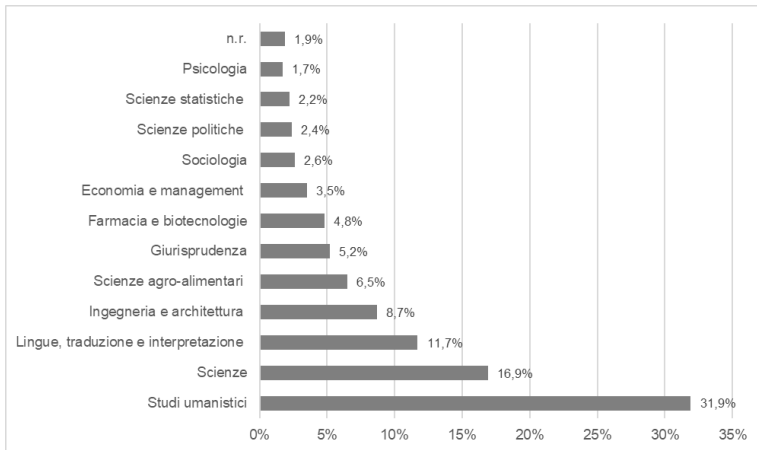
2.3 Campione

La ricerca ha coinvolto un campione non probabilistico di convenienza composto da un totale di 461 studentesse e studenti partecipanti alla prima lezione del Modulo di *Progettazione e valutazione scolastica* nelle due edizioni considerate del PF24 (345 nell'a.a. 2020/21 e 116 nell'a.a. 2021/22).

Esso appare caratterizzato da una prevalenza del sesso femminile (73,1%) e da una concentrazione nella fascia d'età 19-29 anni (76,6%), seguita dalle fasce 30-39 anni (11,3%) e 40-49 anni (8,5%). Solo una per-

centuale residuale di rispondenti (3,6%) ha un'età pari o superiore a 50 anni.

Molto articolata risulta la composizione del campione per Corso di Laurea di provenienza. Utilizzando come criterio di classificazione delle risposte ottenute (l'1,9% del campione non ha specificato questo dato) gli ambiti in cui risultano suddivisi i CdS attivi presso l'Ateneo di Bologna, emerge la distribuzione riportata nel Graf. 1: come si può osservare, l'ambito "Studi umanistici" è quello maggiormente rappresentato (31,9%), seguito dagli ambiti "Scienze" (16,9%) e "Lingue, traduzione e interpretazione" (11,7%). Percentuali progressivamente più ridotte si riscontrano in relazione agli altri 9 ambiti cui afferiscono i corsi di provenienza dei rispondenti.



Graf. 1 - Composizione del campione per Corso di laurea di provenienza (N. 461)

Per quanto concerne infine l'eventuale esperienza professionale in qualità di docenti (in qualsiasi grado scolastico), la maggioranza dei rispondenti (86,8%) non ha avuto alcuna esperienza di insegnamento, mentre il restante 13,2% dichiara esperienze pregresse per lo più brevi e saltuarie: il 4,3% ha svolto supplenze solo giornaliere, l'1,7% supplenze al massimo settimanali, il 3% supplenze al massimo mensili. Il 2,4% ha svolto una supplenza annuale, l'1,5% più supplenze annuali, mentre solo un rispondente (0,2%) insegna già con contratto a tempo indeterminato.

3. Principali risultati

Di seguito vengono presentati i principali esiti emersi dalle analisi di tipo descrittivo e correlazionale svolte sui dati raccolti nelle due annualità della ricerca in linea con gli obiettivi precedentemente delineati.

Tutte le elaborazioni statistiche sono state effettuate utilizzando il programma SPSS (versione 20.0 per Windows).

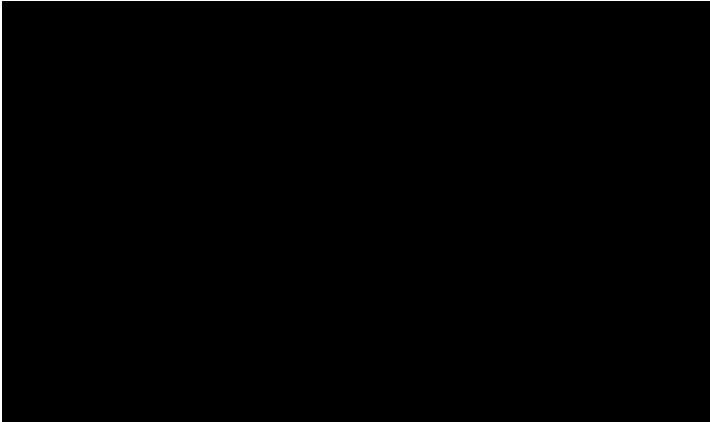
3.1 Il “profilo” delle concezioni valutative

Nell'analizzare il profilo delle concezioni valutative degli aspiranti insegnanti di scuola secondaria coinvolti nella ricerca si farà riferimento alle diverse concezioni dell'*assessment* rappresentate dai quattro fattori evidenziati dall'esplorazione della struttura fattoriale della scala CONVAL (Ciani, Rosa, 2021). Tali fattori sono riportati nella Tabella 1 insieme ai relativi indici di affidabilità (Alpha di Cronbach), risultati nel complesso soddisfacenti. Come in precedenza accennato, 6 dei 29 item componenti la scala hanno evidenziato coefficienti fattoriali sensibilmente inferiori a 0.4 e sono stati esclusi dalle successive analisi effettuate sui dati, non rientrando in alcun fattore o *subscale*.

FATTORI	N. item	Correlazione item-totale corretta	Alpha di Cronbach
VAPP - Valutazione per l'apprendimento <i>Es. item:</i> 3. La valutazione aiuta gli studenti a migliorare il loro apprendimento	11	Da ,405 a ,660	,851
VINTSEL - Valutazione intrusiva e selettiva <i>Es. item:</i> 13. La valutazione consiste essenzialmente nell'assegnare un voto alla prestazione dello studente	7	Da ,361 a ,606	,724
VIMPR - Valutazione imprecisa <i>Es. item:</i> 26. La valutazione è un processo impreciso	2	Da ,391 a ,490	,615
VACCS - Valutazione per l'accountability della scuola <i>Es. item:</i> 12. I risultati della valutazione degli studenti costituiscono un adeguato indicatore della qualità di una scuola	3	Da ,564 a ,691	,795

Tab. 1. Scala CONVAL: analisi della coerenza interna dei fattori

Considerando i valori risultanti dalla media delle percentuali di accordo medio-alto (abbastanza+molto d'accordo) relative a tutti gli item inclusi in ciascuna *subscale*, emerge il profilo illustrato nel seguente Grafico 2, che propone un quadro composito delle concezioni valutative del campione caratterizzato dalla combinazione di visioni differenti e per taluni aspetti contraddittorie.



Graf. 2 - Concezioni sulla valutazione: percentuali di accordo medio-alto per fattore o subscale (N. 461)

Come si può osservare, la percentuale più elevata (68,3%) si riscontra in relazione al fattore denominato VIMPR, che identifica una critica ricorrente alla valutazione scolastica ponendo l'accento sulla sua imprecisione percepita come caratteristica "connaturata" e ineliminabile. Il forte scetticismo espresso dall'ampia adesione a tale concezione, presumibilmente alimentata dall'assenza di una formazione specifica sulle procedure docimologiche atte a consentire misurazioni accurate degli apprendimenti degli studenti, appare tuttavia controbilanciato dal consenso quasi paritario registrato in riferimento al fattore VAPP (65,2% di accordo medio-alto), dunque a una visione della valutazione come processo integrato con la pratica didattica, orientato verso una funzione di tipo diagnostico-formativo e inteso come risorsa a supporto dei processi di insegnamento-apprendimento. Una percentuale di accordo medio-alto pari al 41,2% si osserva poi in relazione alla concezione rappresentata dal fattore VACCS, che riconosce nella valutazione dei risultati di apprendimento degli studenti un'utile e valida fonte di informazioni sul buon funzionamento di una scuola e sulla qualità del suo operato. In ultima posizione, con una per-

centuale più contenuta ma non trascurabile (35,7% di accordo medio-alto), si colloca infine il fattore VINTSEL, che rimanda a una visione tradizionale e culturalmente diffusa della valutazione come pratica connotata da finalità sommative e selettive-classificatorie, che può “interferire” con l’insegnamento influenzando negativamente le pratiche didattiche del docente e la sua relazione con gli studenti.

L’analisi delle correlazioni tra i quattro fattori o *subscales* (cfr. Tab. 2) evidenzia la presenza di due “poli correlazionali” ben definiti e distinti, confermata dai coefficienti di correlazione negativa e significativa tra i rispettivi fattori, dunque tra concezioni della valutazione connotate da positività e fiducia da un lato e, dall’altro lato, concezioni di segno opposto connotate da negatività e sfiducia. Il primo “polo”, costituito dalla correlazione positiva e significativa tra i fattori VAPP e VACCS ($r=.454$; $p=.000$), rimanda infatti a una visione della valutazione quale pratica in grado di fornire informazioni utili a promuovere il miglioramento dell’apprendimento degli studenti e dell’operato delle scuole e degli insegnanti. La correlazione positiva e significativa tra i fattori VINTSEL e VIMPR ($r=.375$; $p=.000$) corrisponde invece al secondo “polo”, contraddistinto da una visione critica della valutazione per la sua connotazione selettiva, per la sua “intrusività” nel processo didattico e per la sua costante imprecisione.

		VAPP	VINTSEL	VIMPR	VACCS
VAPP	Pearson Correlation	1	-,448**	-,323**	,454**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	461	461	461	461
VINTSEL	Pearson Correlation	-,448**	1	,375**	-,162**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	461	461	461	461
VIMPR	Pearson Correlation	-,323**	,375**	1	-,193**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	461	461	461	461
VACCS	Pearson Correlation	,454**	-,162**	-,193**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	461	461	461	461
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					

Tab. 2. Concezioni sulla valutazione: correlazioni tra i 4 fattori o subscales (N. 461)

3.2 *Concezioni valutative ed esperienza con la valutazione*

Il quadro emerso in termini di accordo relativo ai diversi fattori-concezioni è stato poi analizzato in rapporto ad alcune variabili incluse nella seconda parte del questionario.

La prima concerne l'eventuale esperienza professionale in qualità di docenti, che come abbiamo visto caratterizza una minoranza del campione: solo il 13,2% dei rispondenti, infatti, dichiara esperienze pregresse di insegnamento per lo più costituite da supplenze brevi e saltuarie. In riferimento a tale variabile non sono emerse relazioni significative con i fattori misurati dalla scala CONVAL.

La seconda riguarda la percezione del proprio livello di competenza in tema di valutazione in ambito scolastico: solo l'1,7% dichiara un livello avanzato, l'11,9% intermedio, il 29,1% di base, il 31,9% iniziale, il 25,4% assente. Anche tale variabile non ha evidenziato relazioni significative con i fattori misurati dalla scala CONVAL. È tuttavia interessante notare come il campione abbia diversificato le proprie risposte sebbene prevalentemente composto da aspiranti insegnanti senza formazione specifica e senza alcuna esperienza professionale: parte del campione sembra dunque riferirsi ai propri vissuti personali a scuola come studente/studentessa per definire la propria competenza valutativa, facendo emergere in modo indiretto la convinzione latente che per valutare non occorra una particolare preparazione.

La terza variabile considerata è relativa alla percezione della propria esperienza con la valutazione in qualità di studenti (dalla scuola primaria fino all'università): il 72,2% dei rispondenti dichiara di aver vissuto positivamente tale esperienza (nello specifico, il 59,2% la ritiene abbastanza positiva e il 13% molto positiva), mentre il restante 27,8% riporta un vissuto di segno opposto (il 23% giudica la sua esperienza poco positiva, il 4,8% per niente positiva). A differenza delle variabili precedentemente considerate, in questo caso si osservano interessanti risultati in termini di relazioni con le concezioni valutative. Infatti, come illustra la Tabella 3, la variabile in esame (ESP. VAL.) correla significativamente in modo positivo con i fattori VAPP ($r=.400$; $p=.000$) e VACCS ($r=.110$; $p=.018$) e in modo negativo con i fattori VINTSEL ($r=-.288$; $p=.000$) e VIMPR ($r=-.155$; $p=.001$). In base a tali dati è dunque possibile affermare che quanto più l'esperienza personale con la valutazione in qualità di studenti appare connotata da un vissuto positivo tanto più cresce l'accordo verso il "polo positivo" delle concezioni valutative (VAPP e VACCS), in particolare con una visione della valutazione come risorsa per il miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento in ottica formativa-regolativa, e viceversa diminuisce l'accordo verso il "polo negativo" (VINTSEL e VIMPR), in particolare con una visione della valutazione centrata su scopi selettivi e classificatori.

		ESP. VAL.
VAPP	Pearson Correlation	,400**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	461
VINTSEL	Pearson Correlation	-,288**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	461
VIMPR	Pearson Correlation	-,155**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	461
VACCS	Pearson Correlation	,110*
	Sig. (2-tailed)	,018
	N	461
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		
* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).		

Tab. 3. Correlazioni tra concezioni sulla valutazione ed esperienza personale con la valutazione (N. 461)

Ulteriori evidenze a supporto del ruolo rivestito da esperienze e vissuti progressi inerenti alla valutazione scolastica nell'influenzare la costruzione di rappresentazioni riguardanti tale ambito della professionalità del futuro insegnante sono emerse dall'analisi delle risposte a una domanda aggiuntiva inserita all'interno del questionario somministrato nell'edizione 2021/22 del PF24. Dopo aver chiesto ai partecipanti di esprimere un giudizio sulla propria esperienza con la valutazione in qualità di studenti, si è scelto infatti di porre loro anche la domanda *“Pensi che la tua esperienza da studente con la valutazione abbia influenzato positivamente o negativamente il tuo rapporto con lo studio?”*, che richiedeva di posizionarsi su una scala bipolare a 10 punti dove il polo 1 corrisponde a *“L'ha influenzata negativamente”* e il polo 10 a *“L'ha influenzata positivamente”*¹. I dati emersi dall'analisi delle

- 1 Come in precedenza accennato (cfr. Par. 2.2), nel questionario somministrato nell'a.a. 2021/22 è stato aggiunto, dopo questa domanda, anche un ulteriore quesito a risposta aperta che richiedeva di motivare brevemente la risposta fornita alla domanda precedente. Per ragioni di spazio, i dati qualitativi raccolti mediante tale quesito, utili per esplorare le motivazioni alla base di esperienze e vissuti connotati in senso positivo o negativo, non vengono presi in esame nel presente contributo.

correlazioni tra tale variabile (ESP. VAL. ST.)² e i fattori misurati dalla scala CONVAL confermano – con valori dei coefficienti di correlazione complessivamente più elevati – l’andamento già riscontrato in riferimento alla variabile precedentemente considerata: anche in questo caso, infatti, si rileva una correlazione positiva e significativa con i fattori VAPP ($r=.527$; $p=.000$) e VACCS ($r=.327$; $p=.000$) e una correlazione negativa e significativa con i fattori VINTSEL ($r=-.456$; $p=.000$) e VIMPR ($r=-.271$; $p=.003$).

		ESP. VAL. ST.
VAPP	Pearson Correlation	,527**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	116
VINTSEL	Pearson Correlation	-,456**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	116
VIMPR	Pearson Correlation	-,271**
	Sig. (2-tailed)	,003
	N	116
VACCS	Pearson Correlation	,327**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	116
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		

Tab. 4. Correlazioni tra concezioni sulla valutazione ed esperienza con la valutazione in rapporto allo studio (N. 116)

4. Conclusioni

Dalle analisi emergono alcuni spunti di riflessione interessanti circa l’importanza di rilevare le concezioni valutative dei futuri insegnanti, soprattutto in relazione alle loro esperienze nei diversi gradi scolastici. Le correlazioni osservate tra esperienze con la valutazione in ambito scolastico e concezioni sull’*assessment* sottolineano l’esigenza di riflettere attentamente

- 2 Tra la variabile ESP. VAL. ST. e la variabile ESP. VAL. si è riscontrato un coefficiente di correlazione pari a ,563 ($p=.000$).

sui vissuti scolastici pregressi, soprattutto se negativi. Tutto ciò, al fine di decostruire schemi didattico-valutativi iniqui e selettivi, che possono essere introiettati come “pratiche modello” da replicare o come le uniche possibili. In questa prospettiva, occorre promuovere processi di riflessione e autoregolazione all’interno di percorsi di formazione iniziale dei docenti di scuola secondaria lunghi e strutturati, che mettano in relazione conoscenze e abilità docimologiche, l’esperienza pratica sul campo (effettuata possibilmente con un tirocinio curricolare) e una lettura/revisione continua delle concezioni valutative legate ai vissuti personali e professionali. Rilevare con strumenti validi e affidabili le concezioni sulla valutazione nell’ambito di tali percorsi può permettere di analizzarle e sviscerarle in itinere. In tal modo, in un setting di *instructional supervision* (Zepeda, 2007) sperimentata nei contesti laboratoriali della formazione iniziale, il futuro docente può elaborare nuove concezioni, sostenute da precisi quadri teorici e metodologici e validate dal successo della pratica in aula. Questo tipo di setting potrebbe rispondere in modo calzante anche alle perplessità legate alla misurazione degli apprendimenti e portare nelle scuole, attraverso lo studente-tirocinante, proposte e soluzioni metodologicamente corrette per le procedure valutative più ostiche, a beneficio di tutta la comunità dei docenti.

Riferimenti bibliografici

- Brown, G.T.L. (2004). Teachers’ conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11(3), 301-318.
- Brown, G.T.L. (2006). Teachers’ conceptions of assessment: validation of an abridged instrument. *Psychological Reports*, 99(1), 166-170.
- Brown, G.T.L., Gebril, A., & Michaelides, M.P. (2019). Teachers’ conceptions of assessment: a global phenomenon or a global localism. *Frontiers in Education*, 4(16), 1-13.
- Ciani, A. (2019). *L’insegnante democratico. Una ricerca empirica sulle convinzioni degli studenti di Scienze della Formazione Primaria dell’Università di Bologna*. Milano: FrancoAngeli.
- Ciani, A., & Rosa, A. (2021). CONVAL: validazione di una scala sulle concezioni degli insegnanti relative alla valutazione. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(39), 94-113.
- Ciani, A., & Rosa, A. (2022). Concezioni sulla valutazione dei futuri insegnanti: una ricerca osservativo-correlazionale nel Percorso Formativo 24 CFU. *Pedagogia oggi*, 20(1), 118-125.
- Fajet, W., Bello, M., Leftwich, S.A, Mesler, J.L., & Shaver, A.N. (2005). Pre-service teachers’ perceptions in beginning education classes. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 717-727.
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory & Practice*, 8(3/4), 381-391.

- Montalbetti, K. (2015). Esperienze e rappresentazioni della valutazione negli insegnanti in formazione iniziale. Spunti per la didattica universitaria. *Italian Journal of Educational Research*, 14, 209-226.
- Pastore, S., & Pentassuglia, M. (2015). "Another brick in the wall"? Concezioni degli insegnanti sulla valutazione: il punto di vista di chi è in formazione. *Italian Journal of Educational Research*, 14, 249-264.
- Richardson, V., & Placier, P. (2002). Teacher change. In V. Richardson (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 905-947). Washington, DC: AERA.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Zepeda, S.J. (2007). *Instructional supervision: Applying tools and concepts* (2nd ed.). Larchmont, NY: Eye on Education.

II.

Quali competenze trasversali per i professionisti dell'educazione?

What soft skills for education professionals?

Concetta Ferrantino – *Università degli Studi di Salerno*

Iolanda Sara Iannotta – *Università degli Studi di Salerno*

Rosanna Tammaro – *Università degli Studi di Salerno*

Abstract

Negli ultimi anni, la crescente richiesta proveniente dal mondo del lavoro che ha ridimensionato l'importanza delle competenze tecniche a favore di un insieme più ampio di abilità, ha determinato il proliferarsi di ricerche sul tema delle soft skills (ISFOL, 2012; Luzzatto, Mangano, Moscati, Pieri, 2012). I Paesi dell'UE distinguono le soft skills attraverso denominazioni, approcci e metodologie diversificati, ma ne attribuiscono congiuntamente le caratteristiche di multidimensionalità, dinamicità e soggettività (ISFOL, 1998; OEC, 2003). Conseguentemente, dal punto di vista formativo, l'attenzione si sposta dal sapere e saper fare, alla necessità di leggere e formare alla complessità dell'agire (Ciappei, Cinque, 2014). A partire da queste considerazioni iniziali, l'interrogativo fondante questo contributo è comprendere se in tutti gli ambiti professionali sia possibile distinguere hard e soft skill. Il presente lavoro, nello specifico, intende riflettere sulla figura dell'educatore. Attraverso una prima analisi tematica della letteratura e da uno studio delle differenti ricerche condotte, il presente lavoro getta le basi per un'analisi dei piani di studio dei corsi di laurea L19, LM57 e LM85 dell'Università degli Studi di Salerno, al fine di comprendere la distinzione nell'insegnamento e nella pratica didattica tra hard e soft skill che viene progettata per i futuri professionisti dell'educazione.

In recent years, the growing request from the world of work, which has reduced the importance of technical skills in favor of a wider set of skills, has led to the proliferation of research about soft skills

(ISFOL, 2012; Luzzatto, Mangano, Moscati, Pieri, 2012). EU countries distinguish soft skills through diversified denominations, approaches, and methodologies, but jointly attribute the characteristics of multidimensionality, dynamism and subjectivity (ISFOL, 1998; OEC, 2003). Consequently, from a training point of view, the focus shifts from knowing and knowing how to do, to the need to read and train to the complexity of acting (Ciappei, Cinque, 2014). Starting from these initial considerations, the fundamental question for this contribution is to understand whether in all professional fields it is possible to distinguish hard and soft skills. This work intends to reflect on the figure of the educator. Through a first thematic analysis of the literature and a study of the different research conducted, this work lays the foundations for an analysis of the study plans of the degree courses L19, LM57 and LM85 of the University of Salerno, to understand the distinction in teaching and teaching practice between hard and soft skills that is designed for future education professionals.

Parole chiave: competenze trasversali; professionisti dell'educazione; piani di studio; progettazione formativa.

Keywords: soft skills; education professionals; study plans; training planning.

1. Introduzione

Il saggio non deve superare le 3500 parole (esclusi i riferimenti bibliografici). Nella società globale altamente specializzata, caratterizzata da sistemi complessi, in cui il mondo del lavoro richiede sempre maggiori competenze da acquisire, sviluppare e promuovere in termini di formazione continua, l'individuo può sentirsi disorientato e bisognoso di un supporto che gli fornisca competenze cognitive, emotive, relazionali e gestionali necessarie alla scelta autonoma e responsabile di un proprio percorso professionale e di vita (Pellerey, 2017).

In tale scenario emerge la necessità di strutturare le azioni tese alla promozione di un atteggiamento costruttivo verso i percorsi di formazione e di istruzione lungo tutto l'arco della vita al fine di collocare e ricollocare il cittadino europeo nel mondo del lavoro e sostenere gli individui nei processi di scelta e nella career guidance (Tammaro, Iannotta, Ferrantino, 2020). Non bastano più soltanto capacità tecniche e specialistiche per inserirsi e rimanere nei mercati economici, ma occorre anche acquisire e col-

tivare una pluralità di competenze di natura trasversale chiamate soft skills (Pellerey, 2017). I sistemi educativi e formativi restano cardini imprescindibili per fornire gli strumenti necessari allo sviluppo di tali aspetti, tuttavia i Paesi dell'EU hanno diverse metodologie per l'insegnamento delle competenze trasversali e un linguaggio diversificato che rappresenta un ostacolo allo sviluppo delle stesse: ad esempio life skills (WHO, 1993); competenze trasversali (ISFOL, 1998); competenze chiave per una vita di successo e un buon funzionamento della società (OECD, 2003); competenze generiche (González, Wagenaar, 2008); competenze chiave per l'apprendimento permanente (Raccomandazione n. 962/2006); competenze trasferibili (EC, 2011).

A tali denominazioni si associano anche differenti documenti da cui trarne operazioni e modalità operative. Nella Raccomandazione per l'apprendimento permanente del 2018, l'Unione Europea ha inserito le soft skills tra le competenze chiave definendole come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti indispensabili. Secondo l'ISFOL (1998), riferimento principale in Italia, le competenze trasversali fanno riferimento ad operazioni fondamentali proprie di qualunque persona posta di fronte ad un compito o a un ruolo lavorativo. Al di là di specifiche differenze presentate a livello esemplificativo, è opportuno sottolineare che congiuntamente alle soft skill vengono riconosciute le caratteristiche di *multidimensionalità*, come possesso di capacità strategiche, flessibilità e soluzione ai problemi, *dinamicità*, nella possibilità di coinvolgere dimensioni cognitive, emotive e sociali e la *soggettività*, come espressione di valori e preferenze (ISFOL, 1998; OEC, 2003).

A partire da queste riflessioni iniziali, l'interrogativo guida del lavoro è comprendere se in tutti gli ambiti professionali sia effettivamente possibile distinguere hard e soft skill. Nello specifico, la riflessione ricade sulla figura dell'educatore, sia esso professionale che socio-pedagogico.

Il travagliato percorso identitario della professionalità educativa in relazione alla definizione del suo stesso ruolo, sia dal punto di vista professionale che formativo, porta l'attenzione di questo contributo a riflettere su questa figura.

Una grande svolta rispetto al passato è stata determinata dalla Legge Iori (DDL 2443/2017 recepito in parte nella L 205 del 27.12.2017) che ha approvato l'atteso riconoscimento giuridico di educatori e pedagogisti, andando così a determinare una tutela e un riconoscimento giuridico.

La legge delinea tre profili professionali distinti e traccia la formazione necessaria e la spendibilità lavorativa specialistica di ognuno di essi:

- educatore professionale socio-pedagogico, attribuita a chi consegue un diploma di laurea nella classe di laurea L19 (Scienze dell'educazione);

- educatore professionale socio-sanitario, attribuita a chi consegue un diploma di laurea abilitante nella classe di laurea L/SNT/2 (Professioni sanitarie della riabilitazione);
- pedagoga, attribuita a chi consegue un diploma di laurea magistrale abilitante nelle classi di laurea magistrale LM50 (Programmazione e gestione dei servizi educativi), LM57 (Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua), LM85 (Scienze pedagogiche), LM93 (Teorie e metodologie dell'e-learning e della media education).

Gli ambiti specifici in cui un educatore può introdurre le competenze distintive della propria figura professionale sono differenti. In tale direzione determinante il lavoro di ricerca affidato al Gruppo Tecno-D Pedagogia che rientra nel più generale interesse della European Higher Education Area (EHEA) (Federighi, 2018), che attraverso la somministrazione di test e analisi dei learning outcomes (Turlone, 2018), ha promosso la predisposizione di un quadro di riferimento dei contenuti core comuni nell'ambito della formazione dei professionisti dell'educazione. Ad oggi, alla luce dei percorsi di professionalizzazione esistenti, non si parla più di *educatore* in modo generico e, tenendo conto degli ambiti di applicazione della propria professionalità, è indispensabile ragionare intorno alle competenze generali e specifiche richieste a una figura, che per sua stessa natura, è orientata verso l'altro, è destinata ad operare a stretto contatto con l'utenza e a cui viene affidato un compito non agevole a forte impatto sociale (Tammaro, Iannotta, Ferrantino, 2020).

L'educatore può essere definito come un vero e proprio mestiere dell'umano, che si colloca all'interno della categoria dei professionisti dell'aiuto (Mori, Giunti, Faggioli, 2019; Chiappetta Cajola, Traversetti, 2018). Ciò fa emergere quanto le soft skill siano centrali per declinare i learning outcome del profilo di educatori e formatori (Romano, 2017).

Attraverso una prima analisi tematica della letteratura e da uno studio delle differenti ricerche condotte (Ciappei, Cinque, 2014; Cinque, Desardo, 2020), il presente lavoro getta le basi per un'analisi delle Schede Uniche Annuali (SUA) e dei piani di studio dei corsi di laurea in Scienze dell'educazione (L19), Scienze Pedagogiche (LM85) e Scienze dell'educazione permanente e della formazione continua (LM57) dell'Università degli Studi di Salerno, al fine di comprendere la distinzione nell'insegnamento e nella pratica didattica tra hard e soft skill che viene progettata per i futuri professionisti dell'educazione.

2. Professionalità educativa: quale progettualità formativa in ambito universitario?

Così come accennato nella nota introduttiva, se ci si sofferma sulla figura dell'educatore, quest'ultima negli anni ha visto una grande difficoltà nella definizione della propria identità professionale. Spesso è stata impropriamente associata alla figura dell'insegnante, o con le parole di Genovesi (2016) confusa con coloro i quali «non abbiano altro che compiti di sorveglianza e di badantato» (p. 6).

A distinguere la figura professionale dell'educatore da quella delle altre “professionali dell'umano” è la specificità del suo lavoro, delle sue funzioni e le modalità pratico-operative del suo intervento. A tal proposito, l'attenzione alla pianificazione e alla progettualità prevista in ambito universitario risulta secondo il parere delle scriventi utile non solo ad indagare il legame tra hard e soft skill, ma a chiarire la natura specifica dei diversi percorsi formativi e il possibile quadro degli sbocchi professionali previsti.

Riferimento principale nell'individuazione delle caratteristiche principali delle competenze trasversali all'interno delle SUA e dei Piani di Studio delle professionalità educative è stato tratto dalle Linee Guida per l'Orientamento utili a determinare percorsi per le competenze trasversali (Legge 30 dicembre 2018, n.145) all'interno del quale le soft skill vengono associate alle competenze personali e sociali, “trasferibili attraverso la dimensione operativa del fare: capacità di interagire e lavorare con gli altri, capacità di risoluzione di problemi, creatività, pensiero critico, consapevolezza, resilienza e capacità di individuare le forme di orientamento e sostegno disponibili per affrontare la complessità e l'incertezza dei cambiamenti, preparandosi alla natura mutante delle economie moderne e delle società complesse. In chiave europea gli obiettivi, o meglio i risultati di apprendimento, si collegano, quindi, al mondo reale attraverso attività orientate all'azione, per mezzo di esperienze maturate durante il corso degli studi, acquisite attraverso progetti orientati al fare e a compiti di realtà” (MIUR, 2019, p. 3).

Analizzando le SUA dei tre corsi di studio, particolare attenzione è stata posta alla voce relativa alle “Competenze associate alla Funzione”, in quanto quella esplicitamente utile ad analizzare i differenti profili in relazione ad hard e soft skill e il corrispettivo profilo in uscita nel mondo del lavoro (Tab.1; Tab. 2; Tab. 3):

L19 (Scienze dell'educazione)
<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenze e competenze pedagogico-progettuali, metodologico-didattiche, comunicativo-relazionali, organizzativo-istituzionali, statistiche e valutative al fine di progettare, organizzare e valutare interventi e attività educativi per la prima infanzia; • Conoscenze e competenze relative all'osservazione, interpretazione e valutazione dei contesti di vita, culture, pratiche e scelte di cura e di educazione delle famiglie e per la rilevazione dei bisogni educativi e formativi della prima infanzia, anche con riguardo all'identificazione di condizioni di rischio, ritardo, disagio e disturbo nello sviluppo infantile; • Conoscenze e competenze relative al sostegno alla genitorialità e alla promozione delle relazioni con le famiglie; • Capacità di riconoscere e promuovere competenze emotive, cognitive, senso-motorie, relazionali, simboliche, comunicative proprie della prima infanzia; • Conoscenze e competenze relative alle metodologie educative nella prima infanzia, con particolare riguardo all'esperienza del gioco e alle diverse modalità di espressione; • Conoscenze culturali per l'analisi della realtà sociale, culturale e territoriale all'interno della quale operano i servizi educativi per la prima infanzia; • Competenze relazionali e comunicative; • Competenza nell'uso di strumenti informatici e programmi statistici, necessari per la raccolta e la elaborazione di dati; • Capacità di collaborare in modo efficace in una équipe educativa e interprofessionale; • Capacità di mantenersi aggiornato e contribuire alla ricerca in ambito educativo.

Tab. 1. Competenze associate alla Funzione L19
(Scienze dell'educazione)

LM85 (Scienze Pedagogiche)
<ul style="list-style-type: none"> • Progettare i contenuti e l'articolazione didattica di interventi formativi; • Coordinare l'attività didattica; • Svolgere colloqui con i docenti, gli studenti o le famiglie; • Svolgere attività didattica (in aula, in laboratorio, ecc.); • Individuare e analizzare i bisogni formativi; • Curare i rapporti con enti pubblici e società di formazione; • Fornire consulenze in materia di didattica, sperimentazione e ricerca educativa; • Lavorare nelle équipes psico-pedagogiche; • Preparare i materiali didattici; • Predisporre test di verifica dell'apprendimento; • Curare la formazione e l'aggiornamento dei formatori; • Predisporre e presentare progetti di ricerca su formazione e orientamento; • Progettare corsi o attività formative/lavorative; • Monitorare e valutare le attività di formazione; • Sviluppare percorsi formativi mirati; • Svolgere attività di tutoraggio, di guidance e di mentoring per diverse tipologie di difficoltà e disagio.

Tab. 2. Competenze associate alla Funzione LM 85
(Scienze pedagogiche)

LM57 (Scienze dell'educazione permanente e della formazione continua)
<ul style="list-style-type: none"> • Condurre colloqui informativi e di orientamento; • Fare il bilancio delle competenze; • Progettare interventi personalizzati per favorire l'inserimento socio-lavorativo; • Svolgere attività di tutoring, di mentoring, di coaching con adulti o adolescenti; • Fare formazione e organizzare attività didattiche per gruppi; • Predisporre e presentare progetti di ricerca su formazione e orientamento; • Coordinare e organizzare l'attività didattica di corsi di studio, master, corsi di formazione (curare la redazione di ordinamenti o regolamenti, definire orari e calendario esami, ecc.); • Fornire informazioni o fare promozione presso le istituzioni scolastiche (in merito a mercato del lavoro, sistema scolastico-formativo, ecc.); • Monitorare e valutare processi di formazione; • Coordinare e tenere attività di laboratorio (di orientamento, di tecniche per la ricerca del lavoro, di inserimento lavorativo, ecc.); • Fornire sostegno psicosociale; • Fare interventi di prevenzione del disagio psicosociale; • Praticare attività di terapia occupazionale; • Curare la formazione del personale; • Gestire e/o coordinare le risorse umane.

Tab. 3. Competenze associate alla funzione LM57
(Scienze dell'educazione permanente e della formazione continua)

In nessuna delle Schede Annuali dei tre corsi di laurea proposta dall'Università degli Studi di Salerno emerge in modo chiaro un riferimento esplicito alle soft skill o alla trasferibilità. Si evince, tuttavia, la necessità di essere predisposti ad una dimensione comunicativa, relazionale e di aiuto che può essere associata alle caratteristiche principali delle soft skill, ma che al contempo è espressione vitale della dimensione professionale dell'educatore.

Analizzando in maniera più dettagliata i piani di studio, si è cercato di comprendere se la progettazione di questi ultimi faccia emergere in maniera chiara una particolare attenzione alle soft skill. Per ogni piano di studio sono stati analizzati gli insegnamenti di base, caratterizzanti, affini, a scelta, la prova finale e le ulteriori attività previste in relazione ai differenti cfu.

Per ciò che concerne il corso di laurea in Scienze dell'Educazione (L19), quest'ultimo si articola in due curriculum: Educatore Professionale Socio-Pedagogico (ESP) e Educatore nei servizi per l'infanzia (ESI).

Così come richiesto dalla normativa, il primo anno del curriculum ESP prevede quattro insegnamenti di base con un corrispettivo di 42 crediti formativi (cfu), due caratterizzanti con un totale di 12 cfu, un insegnamento relativo alla lingua straniera di 5 cfu e ulteriori due crediti relativi a conoscenze utili per l'inserimento nel mondo del lavoro. Il secondo anno è composto da un esame di base da 12cfu, tre esami caratterizzanti per un

complessivo di 18 cfu, un esame affine di 12 cfu, un laboratorio di informatica con 2 cfu e 12 cfu a scelta dello studente. Il terzo anno sono previsti due piani di studio differenti, per fornire agli studenti la possibilità di scegliere una specifica spendibilità lavorativa futura. Nello specifico, un piano di studio è per gli educatori per i servizi di promozione culturale e l'altro per inclusione e servizi alla persona: entrambi prevedono 12 cfu di base con un solo insegnamento, cinque insegnamenti caratterizzanti per un totale di 30 cfu, un insegnamento affine per un corrispettivo di 6 cfu, 6 cfu di tirocinio formativo della durata di 150h e l'esame finale.

Il corso di laurea magistrale in Scienze Pedagogiche (LM85) nel primo anno presenta sei insegnamenti caratterizzanti per un totale di 42 cfu, un insegnamento affine per un totale di 6 cfu e 8cfu per le attività laboratoriali di lingua inglese e informatica. Il secondo anno prevede tre insegnamenti caratterizzanti per un totale di 18 cfu, un insegnamento affine per un corrispettivo di 6 cfu, 12 cfu a scelta libera dello studente, 6 cfu con 150h di attività di tirocinio e la prova finale.

Il corso di laurea magistrale in Scienze dell'educazione permanente e della formazione continua (LM57) prevede nel primo anno otto insegnamenti caratterizzanti per un totale di 54 cfu, tre insegnamenti affini con un corrispettivo di 18 cfu e 8cfu per le attività laboratoriali di lingua inglese e informatica. Il secondo e ultimo anno prevede tre insegnamenti caratterizzanti per un totale di 30cfu, 12 cfu a scelta libera dello studente, 6 cfu con 150h di attività di tirocinio e la prova finale.

La descrizione di questi piani di studio non vuole essere esaustiva in merito a ciò che concerne i singoli obiettivi di ogni scheda didattica d'insegnamento, ma in linea generale è possibile dedurre dalla struttura degli stessi che quasi tutti gli insegnamenti affini e caratterizzanti, quelli in cui si sviluppano appunto le hard skill, sono anche quelli che come denominazione e contenuti risultano in linea con lo sviluppo delle soft skill (Sociologia delle differenze e delle disuguaglianze, Filosofia dell'intersoggettività, Pedagogia delle differenze, Pedagogia del territorio, ecc.).

3. Conclusioni

Dalla breve analisi descritta precedentemente, si è potuto constatare come i corsi progettati con specifiche attività curricolari di competenze trasversali sono decisamente pochi, sebbene da quasi tutti i piani di studio si evince come esse siano ben presenti a chi ha compilato le relative schede d'insegnamento. Altro aspetto che si desume è il poco spazio legato alle attività laboratoriali e le modalità previste per l'organizzazione dei cfu relativi alle altre conoscenze utili da acquisire da parte dello studente. Tali attività rap-

presentano nei percorsi volti alla formazione un bagaglio utile alla determinazione delle soft skill, in quanto predispongono alla possibilità di lavorare con altri colleghi, capacità imprescindibile e irrinunciabile nella professione educativa determinata da negoziazione e gestione dei rapporti interpersonali. Punto di forza emerge dalle ore dedicate al tirocinio formativo poiché quest'ultimo riporta in luogo la predisposizione a lavorare in contesti umani complessi e, dunque, consente ai soggetti di acquisire e manifestare aspetti legati alla sfera di natura metacognitiva, oltre che di abilità e conoscenze direttamente spendibili in maniera fattiva.

Dall'analisi contenutistica emerge un quadro variegato della professionalità dell'educatore, a cui vengono richieste una serie di competenze legate ad una dimensione di natura etico-valoriale, e ciò porta a pensare che sia poco opportuno distinguere tra hard e soft skill. Ciò è confermato da altri studi in letteratura, in cui emerge che, in tale settore, le competenze trasversali e curricolari sono compenstrate al punto da considerarle come inscindibili (Ciappei, Cinque, 2014; Cinque, Dessardo, 2020). Il presente lavoro si pone come possibile sviluppo di ricerca di indagare, attraverso lo strumento dell'intervista semi-strutturata, con il personale educativo immerso nella realtà lavorativa. Nello specifico, si prospetta di intervistare la coordinatrice e le educatrici dell'asilo aziendale di ateneo. Quest'ultimo ha il suo interno figure professionali laureate nei percorsi triennali e magistrali presentate. L'idea è quella di raccogliere la voce diretta di chi ha vissuto e sperimentato i piani di studio e la corrispettiva immissione nel mondo del lavoro, al fine di comprendere se effettivamente in tali professioni non ci sia una reale e netta distinzione tra hard e soft skill e comprendere eventuali carenze, criticità e punti di forza nella progettazione e sviluppo delle soft skill.

Riferimenti bibliografici

- Chiappetta Cajola, L. (2013). Per una cultura didattica dell'inclusione. In L. Chiappetta Cajola, & A.M. Ciraci, *La didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* (pp. 15-124). Roma: Armando.
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche* (Vol. 3). Bologna: Il Mulino.
- Cottini, L. (2011). *L'autismo a scuola. Quattro parole chiave per l'integrazione*. Roma: Carocci.
- Leblanc, G., & Nguyen, N. (1999). Listening to the customer's voice: examining perceived service value among business college students. *International Journal of Educational Management*, 13(4), 187-198.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2012). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.

- Navarro, M., Pedraja Iglesias, M., & Rivera Torres, P. (2005). A new management element for universities: satisfaction with the offered courses. *International Journal of Educational Management*, 19(6), 505-526.
- Notti, A.M., De Angelis, M. (2018). La valutazione degli insegnanti in Italia: problematichità attuali e prospettive future di ricerca. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXIV, 9, 1-11.
- Pollard, A. (2014). *Reflective teaching in school*. London: Bloomsbury.
- Previtali, D. (2012). *Come valutare i docenti?* Brescia: La Scuola.
- Scheerens, J. (2011). Valutazione scolastica interna ed esterna. In J. Scheerens, S. Mosca, R. Bolletta (eds.), *Valutare per gestire la scuola. Governance, leadership e qualità educativa* (p. 75). Milano-Torino: Bruno Mondadori.
- Schön, D.A. (1983). *Il professionista riflessivo*, trad.it. di A. Barbanente. Bari: Dedalo.
- Stenhouse, L. (1975). *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*, tr. it. di C. Angelini. Roma: Armando, 1977.
- Viganò, R. (2005). Prefazione. In K. Montalbetti, *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- Chiappetta Cajola, L., & Traversetti, M. (2018). L'educatore professionale socio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva: alcuni dati di ricerca. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 17, 113-138.
- Ciappei, C., & Cinque, M. (2014). *Soft Skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*. Milano: Franco Angeli.
- Cinque, M. & Dessardo, A. (2020). Competenze trasversali e interdisciplinarietà come contenuti core per la formazione dei professionisti dell'educazione. In *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 20, 2, 169-185.
- EC. European Commission (2011). *Transferability of skills across economic sectors: Role and importance for employment at European level*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Federighi, P. (2018). I contenuti core dell'offerta formative dei Corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 18(3), 19-36.
- Genovesi, G. (2016). L'educatore. Riflessioni sulla sua identità. *Annuali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8 (11), 5-18.
- González, J., & Wagenaar, R. (2008). *Universities' contribution to the Bologna Process. An introduction (2nd ed.)*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- ISFOL. Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (1998). *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*. Milano: FrancoAngeli.
- ISFOL. Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (2012). *Rapporto ISFOL 2012. Le competenze per l'occupazione e la crescita*. Roma: ISFOL.
- Legge del 27 dicembre 2017, n. 205. Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2017/12/29/302/so/62/sg/pdf>

- Legge del 30 dicembre 2018, n. 145. Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021. (18G00172). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2018/12/31/302/so/62/sg/pdf>
- Luzzatto, G., Mangano, S., Moscati, R., & Pieri, M. (2012). Occupabilità e competenze dei laureati in Italia. *International Conference Employability of Graduates & Higher Education Management Systems*, Ljubljana, Slovenia. http://www.centriformastato.it/wpcontent/uploads/Occupazione_e_competenze_dei_laureati-Lubiana_28-09-12.pdf
- MIUR (2019). *Linee Guida Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf/3e6b5514-c5e4-71de-8103-30250f17134a?version=1.0&ct=1-570548388496>
- Mori, S., Giunti, C., & Faggioli, M. (2019). Promuovere la partecipazione attiva e le soft skills nei corsi e-learning: dalla teoria alla pratica. *Studi sulla Formazione*, 22(2), 397-408.
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development (2003). *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo)*. Summary of the final report Key Competencies for a Successful Life and a Wellfunctioning Society. Paris: OECD Publishing.
- Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Sede Nazionale del CNOS-FAP (Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione Aggiornamento Professionale):Roma.
- Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962-&from=RO>
- Raccomandazione 2018/C189/0 del Consiglio Europeo, 22 maggio 2018. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente 2018*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Romano, A. (2017). Risvolti professionali nell'iter della Proposta di Legge Iori: riflessioni in chiave organizzativa. *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education*, 12(2), 293-313.
- Tammaro, R., Iannotta, I.S. & Ferrantino, C. (2020). Prefigurare il profilo dell'educatore professionale nelle pratiche di orientamento iniziale e in itinere. In *LLL (Lifelong Lifewide Learning). Istruzione, formazione, lavoro: scenari complessi per nuove forme di guidance*, 16, 35, 25-36.
- Torlone, F. (2018). Metodi e strumenti per la valutazione dei contenuti core del Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 18(3), 37-60.
- WHO. World Health Organization (1993). *Life Skills Education in Schools. Skills for Life*. Genève: World Health Organization.

III.

La promozione delle soft skills fra riflessività e autovalutazione nel processo di apprendimento. Uno studio esplorativo all'interno di un percorso di formazione all'imprenditorialità*

The promotion of soft skills between reflexivity and self-assessment in the learning process. An exploratory study inside an entrepreneurship training course

Aurora Ricci – *Università di Bologna*

Elena Luppi – *Università di Bologna*

Abstract

Dal 2018 le politiche europee hanno ulteriormente insistito sulla promozione dello sviluppo di competenze chiave per l'apprendimento continuo. In particolare, il recente framework LifeComp - strettamente legato a EtreComp- valorizza la resilienza e la capacità di fronteggiare i cambiamenti focalizzandosi su tre aree di competenza (personali, sociali e imparare ad imparare). Il presente studio nasce in un percorso di educazione all'imprenditorialità (intesa come spirito d'iniziativa) rivolto a 30 studenti/esse universitari/e provenienti dagli atenei emiliano-romagnoli. Il progetto era orientato a sviluppare competenze trasversali riconducibili ai framework concettuali sopra citati, integrando una metodologia di apprendimento collaborativo centrato su attività connesse a sfide reali a momenti di feedback da parte dei tutor, per stimolare l'autovalutazione delle competenze stesse in un processo di riflessione circolare. Uno studio esplorativo ha previsto tre tempi di autovalutazione delle soft skills (ex-ante, in itinere ed ex-post),

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro di progettazione condivisa fra le due autrici; nello specifico Aurora Ricci ha redatto i paragrafi 2, 3, 4, 5 ed Elena Luppi i paragrafi 1 e 6.

attraverso la somministrazione di un questionario online, ipotizzando che tale percorso formativo risulti utile a: 1) rafforzare la percezione delle competenze date e 2) rafforzare la relazione tra le stesse e la percezione di occupabilità. I risultati suggeriscono l'importanza di monitorare la percezione di competenza come indicatore importante da rilevare per favorire riflessioni sui percorsi formativi intrapresi e sulle strategie di miglioramento.

Since 2018, European policies insisted on the promotion of the development of key competences for lifelong learning. In particular, the recent LifeComp framework - closely related to EtreComp - give value to resilience and to the ability to cope with change by focusing on three competence areas (personal, social, and learning to learn). This study was conducted within an entrepreneurship education programme (understood as a spirit of initiative) aimed at 30 university students from universities in the Emilia-Romagna region. The project was aimed at the development of the transversal competences referring to the conceptual frameworks mentioned above, integrating a collaborative learning methodology focused on activities linked to real challenges with moments of feedback from tutors, in order to promote the self-assessment of the competences themselves, within a process of circular reflection. An exploratory study envisaged three phases of soft skills' self-assessment (ex-ante, in itinere and ex-post), through the administration of an online questionnaire, assuming that such training course would have been useful to: 1) reinforce the perception of the given skills and 2) strengthen the relationship between them and the perception of employability. The results underline the importance of monitoring the perception of competence since this last is as an important indicator to be detected to foster reflections on the training courses undertaken and on improvement strategies.

Parole chiave: autovalutazione; educazione all'imprenditorialità; LifeComp; soft skills.

Keywords: self-assessment; entrepreneurial education; LifeComp; soft skills.

1. Introduzione

Il mercato del lavoro italiano così come quello degli altri paesi occidentali sembra trovarsi continuamente sotto le spinte del cambiamento. La recente pandemia da Covid-19 ha messo in crisi un tessuto economico nazionale

già in difficoltà ma, nonostante ciò, la fotografia scattata dall'ISTAT nella seconda metà del 2021 mostrava uno scenario in ripresa, con il 41,3% delle imprese (coinvolte nell'indagine) che prevedeva di trovarsi in una situazione di completa solidità entro la prima metà del 2022 e solo il 3% che si riteneva, invece, in una condizione di grave rischio (ISTAT, 2022). Successivamente, lo scoppio della guerra in Ucraina del 24 febbraio 2022 e la conseguente crisi energetica originatasi dalla tensione tra Russia e paesi dell'Unione Europea (inclusi UK e gli altri paesi dell'area Nato), ha creato grande incertezza e rischia tuttora di cambiare la morfologia del tessuto economico, con un conseguente impatto sulla tipologia della domanda di posti di lavoro. In questa cornice poco definita rimane però stabile la necessità di creare ponti e diminuire distanze tra mondo del lavoro e formazione universitaria, rendendo sempre più strategico l'investimento sulle competenze trasversali, in grado di aumentare la capacità di adattamento dei giovani a un mercato del lavoro in continuo mutamento.

In un tale scenario, questo lavoro intende presentare i primi risultati di uno studio svolto nell'ambito di un percorso formativo (non formale) rivolto a studenti e studentesse universitari/e e dedicato allo sviluppo di competenze connesse con l'imprenditorialità intesa come intraprendenza e spirito d'iniziativa.

Lo studio si colloca all'interno di una serie di ricerche che riconoscono ai programmi educativi rivolti allo sviluppo delle competenze imprenditoriali ampia diffusione, con diverse finalità e verso diversi destinatari (Fayolle, Verzat, Wapshott, 2016; Kuratko, 2005). In particolare, viene attualmente compresa nel focus di tale filone di ricerca non solo la formazione dedicata alla creazione di nuove imprese, ma anche i corsi di formazione mirati a sviluppare spirito di iniziativa nei giovani (Kirby, 2004).

In parallelo, va ricordato come i percorsi di formazione e orientamento alle professioni si prefiggano di garantire che le decisioni di carriera possano essere prese con fiducia, sostenendo i giovani nel perseguire le proprie aspirazioni (Musset, Kurekova, 2018).

2. L'occupabilità e la promozione di competenze chiave per favorirla

Già prima della pandemia, si era rilevato tra i giovani dei paesi membri dell'OECD (2017a) un divario conoscitivo relativo al mondo del lavoro e delle professioni. Inoltre, in Italia era stato parallelamente stimato uno scarto tra competenze e occupazione (*skills mismatch*) circa del 33%, pari a quello della Spagna, superiore però a quello della Germania che era al 25% (Adalet McGowan, Andrews, 2015). Più di recente, a seguito della

pandemia e del conflitto russo-ucraino, il report del Sistema Informativo Excelsior realizzato da Anpal e Unioncamere (2022) ha confrontato domanda-offerta e ha evidenziato un *mismatch* quantitativo di oltre 50mila laureati in media all'anno; in particolare, il report ha posto l'attenzione su gravi carenze in tre settori: 1) nel personale medico e sanitario, con una stima di ammanco di circa 19mila laureati all'anno, 2) nei laureati e laureate STEM, con una stima di ammanco di 22mila laureati all'anno e 3) nei laureati e laureate di area economico-statistica, con a loro volta una stima di ammanco di 17mila laureati.

All'interno di tale scenario, sempre di maggior importanza diventa la necessita di implementare azioni educative capaci di intervenire in favore dello sviluppo e dell'aumento della consapevolezza della formazione e della transizione al lavoro nei contesti universitari (Boffo & Fedeli, 2018; Boffo, 2020) e nel terzo settore, con lo scopo ultimo di aumentarne l'occupabilità (*employability*).

Il concetto di occupabilità è multi-sfaccettato e ha ricevuto molta attenzione a partire dagli anni '60 e, di conseguenza, diversi sono stati i tentativi di definirlo. La letteratura sugli antecedenti dell'occupabilità individua fattori oggettivi e soggettivi. Tra gli antecedenti soggettivi, individuati anche dall'ISFOL (Grimaldi, Porcellini, Rossi, 2014), ritroviamo da un lato le competenze, dall'altro le risorse e la percezione del mercato del lavoro. Tra questi, alcune caratteristiche sembrano essere particolarmente significative in relazione all'occupabilità (Fugate, Kinicki, 2008; Griffin, Annulis, 2013; Haasler, 2013; Van der Heijde, Van der Heijden, 2006): in particolare si fa riferimento alla resilienza, la flessibilità, l'apertura al cambiamento, la capacità di anticipare e ottimizzare, l'imprenditorialità, l'autoefficacia nella carriera, la creazione di significato. Ad esempio, ci sono ricerche che rilevano come, accanto alle competenze di base, flessibilità, creatività e competenze comunicative giocano un ruolo importante nel mercato globale attuale (Suß, Becker, 2012).

Oltre a questi modelli che individuano alcuni attributi a livello personale, ve ne sono altri che riconoscono ai fattori legati al contesto un ruolo importante e che comprendono quelle situazioni in cui si ha l'opportunità di accrescere il proprio capitale umano, sociale e psicologico. Va quindi menzionato il tentativo di Fugate, Kinicky e Ashforth (2004) i quali riconoscono nell'occupabilità una forma di adattamento lavorativo attivo attraverso cui i lavoratori identificano e realizzano opportunità di carriera, facilitando oltre alla probabilità di ottenere un'occupazione, anche quella di ottenere rioccupazione. Ciò mediante un modello basato su quattro dimensioni: adattabilità, capitale sociale, capitale umano e identità di carriera.

Accanto al concetto di occupabilità, si è fatto strada quello dell'occu-

pabilità percepita, ovvero l'insieme delle percezioni e delle convinzioni circa la propria probabilità di successo nel mercato del lavoro. L'occupabilità percepita è espressione di autoconsapevolezza, fiducia in se stessi e consapevolezza delle opportunità (Dacre Pool, Sewell, 2007; Pitan, Atiku, 2017; Turner, 2014). In linea con quanto appena descritto, è possibile dire che, se gli studenti diventano più consapevoli di sé, più informati sulle opportunità del mercato del lavoro e ben motivati, prenderanno anche migliori decisioni sulla propria carriera e sulla vita in generale dopo la laurea (Qenani et al., 2014; Pitan, Muller, 2019).

Dal punto di vista delle politiche europee, la Commissione Europea è in prima linea da anni sul fronte dell'occupabilità in relazione alle competenze che la influenzano, e ha intensificato ulteriormente gli sforzi sulla promozione dello sviluppo di competenze chiave per l'apprendimento continuo. A tal proposito, dopo lo *European Reference Framework of Key Competences for Lifelong Learning* del 2006, nel 2016 è stato sviluppato *EntreComp* (Bacigalupo et al., 2016) il quadro europeo delle competenze imprenditoriali, intese come spirito d'iniziativa e declinato in 15 competenze; nel 2017 è stato invece definito il quadro delle competenze digitali dei cittadini e delle cittadine europee (*DigiComp 2.1 e 2.2*; 2017), mentre nel 2022 è stato messo a punto *GreenComp* (Bianchi et al., 2022), il quadro delle competenze strategiche utili a fronteggiare la crisi climatica e ambientale.

Alla luce di quanto appena descritto, si evidenzia come tra i quadri di riferimento europei ne compare un ultimo - *LifeComp* (Salas et al., 2020) – che è strettamente legato a *EntreComp* e che valorizza la resilienza e la capacità di fronteggiare i cambiamenti focalizzandosi su tre aree di competenza: 1) una “personale”, che comprende autoregolazione, flessibilità e benessere; 2) una “sociale”, che comprende empatia, comunicazione e collaborazione; e infine 3) una relativa all’ “imparare ad imparare”, che comprende *growth mindset*, pensiero critico e gestione dell'apprendimento (Figura 1).

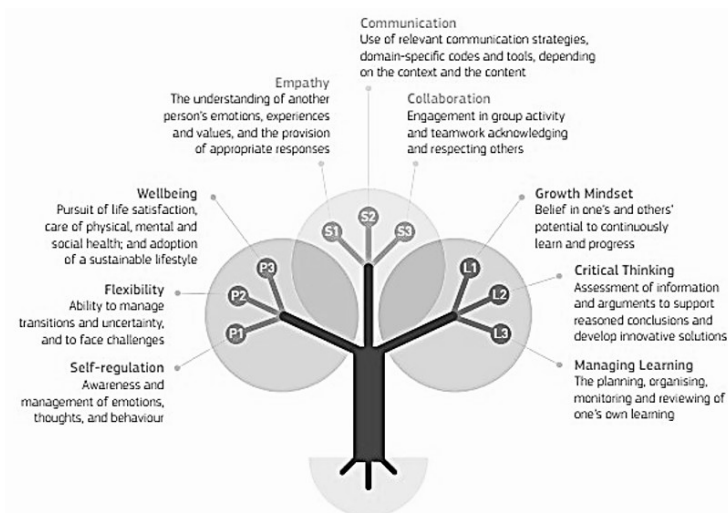


Fig. 1. Il framework LifeComp (Fonte: Salas et al., 2020)

A partire da quanto analizzato nella letteratura, il presente contributo ha utilizzato il *framework LifeComp* per esplorare la percezione di occupabilità da parte dei partecipanti di un percorso formativo rivolto a studenti universitari frequentanti la laurea magistrale. In particolare, del framework in questione sono state selezionate alcune competenze per ciascuna area: per l'area "personale" l'auto-regolazione e la flessibilità, per l'area "sociale" la comunicazione e la collaborazione, per l'area "imparare ad imparare", il *growth mindset* e la gestione dell'apprendimento.

3. Il percorso formativo

Il percorso formativo oggetto dello studio è un percorso di educazione all'imprenditorialità (intesa come spirito d'iniziativa) organizzato da diversi anni da una fondazione emiliano-romagnola e orientato a sviluppare competenze trasversali e alcune *hard skills* (principalmente di ambito STEAM), integrando una metodologia di apprendimento collaborativo centrato su attività connesse a sfide reali. Il corso si caratterizza per un clima informale e creativo, che vede studenti e studentesse universitari provenienti da discipline diverse calati in percorsi esperienziali caratterizzati da laboratori d'apprendimento *design-based* (Neck, Greene, 2011) e volti a fornire l'approccio multidisciplinare e gli strumenti metodologici che servono a risol-

vere specifiche sfide progettuali poste da alcune aziende coinvolte nel percorso formativo (Ricci, Luppi, 2020).

A tal proposito, è bene ricordare come la formazione all'imprenditorialità, intesa come promozione di abilità e risorse di iniziativa personale e autodeterminazione, rientra tra le opportunità formative capaci di accompagnare i giovani nella transizione formazione-lavoro, avvicinandoli al mondo delle professioni e fornendo l'opportunità di ricevere testimonianze significative e feedback in risposta ai bisogni conoscitivi e alle aspettative, anche nel caso siano disallineate tra loro (Ricci, Luppi, 2020).

Il target a cui è rivolto il percorso sono studenti e studentesse universitari/e frequentanti una laurea magistrale in uno dei quattro principali atenei emiliano-romagnoli: Università di Bologna, Università degli Studi di Ferrara, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia e Università degli Studi di Parma.

Il percorso si è svolto nell'arco di 3 mesi, da marzo a giugno 2022, e ha utilizzato un *setting* didattico ibrido, alternando momenti a distanza focalizzati su aspetti teorici, a momenti in presenza focalizzati sul lavoro di gruppo. Inoltre, le fasi che hanno costituito il percorso sono state principalmente due: 1) una prima fase della durata di 30 giorni costituita da stimoli teorici e approfondimenti metodologici, da effettuare all'interno di ciascun *team*, aventi come scopo quello di esplorare gli strumenti di ricerca qualitativa e quantitativa funzionali alla fase successiva; 2) una seconda fase avvenuta in collaborazione con aziende dell'Emilia-Romagna, della durata di 60 giorni e costituita dalla presentazione di una sfida aziendale con il conseguente avvio dell'attività di project work. In questa fase, i *team* di lavoro sono stati coinvolti in momenti di feedback da parte dei tutor, al fine di stimolare l'autovalutazione delle competenze in un processo di riflessione circolare.

4. Metodologia

L'obiettivo dello studio è quello di esplorare la percezione di competenza relativa a una selezione di competenze riconducibili al framework *LifeComp* e la relazione con la percezione di occupabilità.

Si ipotizza che il percorso formativo risulti utile a rafforzare la percezione di competenza in un *set* di skills riconducibili alle 3 aree *LifeComp* (Hp1) e a rafforzare la relazione tra le skills e la percezione di occupabilità (Hp2).

Il disegno di ricerca ha così previsto uno studio esplorativo costituito da tre tempi di autovalutazione delle competenze: all'inizio del percorso (T1), dopo una prima fase di approfondimento metodologico in *team*

(T2), dopo la fase finale di challenge aziendale in cui ricevevano settimanalmente feedback (T3).

Hanno partecipato allo studio 30 studenti/esse universitari/e (55,2% maschi; 89,7% di nazionalità italiana; 37,9% tra 24 e 25 anni e 31% tra 20 e 21 anni), per il 72,4% in pari con gli esami e provenienti da atenei e ambiti didattici differenti (Tab. 1)

Atenei di provenienza	Ambiti didattici del corso d'iscrizione
58,6%Unipr	31% economia e management
31%Unibo	20,7% ingegneria e architettura
6,9% Unife	20,7% studi umanistici
3,4% Unimore	13,7% scienze agroalimentari
	6,9% farmacia e biotecnologie
	3,4% giurisprudenza
	3,4% scienze statistiche

Tab. 1. Atenei di provenienza e ambiti didattici

In merito alla procedura, sono stati somministrati 90 questionari online (3x30 partecipanti) e in particolare:

- T1: all'inizio del percorso (N=29 casi validi),
- T2: dopo una prima fase di approfondimento metodologico in *team* (N=22 casi validi),
- T3: dopo la fase finale di challenge aziendale in cui ricevevano settimanalmente feedback (N=24 casi validi).

È stato somministrato un questionario *on line* anonimo che ha visto l'utilizzo delle seguenti scale di misura (la cui affidabilità è riportata nella tabella 2):

- Occupabilità percepita: misurata tramite la scala di "*Students' self-perceived employability-SPEW* di Pitan e Muller (2019). 6 item a scala Likert (1=totalmente in disaccordo a 5=totalmente d'accordo). Es. «Sono fiducioso/a che grazie alle mie qualità personali sarà facile per me ottenere un lavoro coerente con il mio livello universitario»; «Sono consapevole delle opportunità di lavoro che mi si aprono»;
- Flessibilità: misurata tramite una scala di autovalutazione della persuasione di Kyndt & Baert. (2015). 4 item a scala Likert (1=mai a 6=sempre). Es. «Se una situazione cambia, aggiusto i miei piani»;

- Autoefficacia: come misura di auto-regolazione e misurata tramite la scala di autovalutazione di Chen e colleghi (2001). 8 item a scala Likert (1=completamente in disaccordo a 5=completamente d'accordo). Es. «Di solito sono capace di raggiungere la maggior parte degli obiettivi che mi pongo»;
- Comunicazione: misurata tramite la scala di autovalutazione della persuasione di Kyndt & Baert. (2015). 10 item a scala Likert (1=mai a 6=sempre). Es. «Convinco gli altri con le mie argomentazioni»;
- *Teamworking*: come misura di collaborazione e misurata tramite un adattamento della scala di autovalutazione di Jackson (2010) Es. Operare all'interno e contribuire a un clima di gruppo rispettoso, solidale e cooperativo (1=molto scarso a 5=eccellente);
- *Growth Mindset*: misurato tramite un adattamento al *mindset* imprenditoriale della scala sulle teorie implicite dell'intelligenza di Dweck (1999). 8 item a scala Likert (1=completamente in disaccordo a 6 =completamente d'accordo). Es. «Le tue competenze imprenditoriali sono qualcosa di te che non puoi cambiare molto» (R);
- Orientamento all'apprendimento: scala ad hoc. 4 item a scala Likert (1=mai a 6=sempre). Es. «Frequentare dei corsi per poter fare al meglio il mio futuro lavoro».

	T1	T2	T3
<i>Occupabilità Percepita</i>	0,9	nr	0,8
<i>Flessibilità</i>	0,8	0,8	0,7
<i>Autoefficacia</i>	0,9	0,9	0,8
<i>Teamworking</i>	0,9	0,9	0,9
<i>Collaborazione</i>	0,5	0,8	0,7
<i>Growth Mindset</i>	0,8	0,9	0,9
<i>Orientamento all'apprendimento</i>	0,8	nr	0,8

Nota: nr= non rilevato

Tab. 2. Affidabilità delle scale (Cronbach's Alpha)

È stato effettuato il t-test per campioni appaiati per la verifica dell'ipotesi 1 e l'analisi di correlazione per la verifica dell'ipotesi 2.

5. Risultati

Le statistiche descrittive relative alle tre aree di competenza (personale, sociale e imparare ad imparare) e i risultati del T-test per campioni indipendenti (Tab. 3) utilizzato per rilevare differenze tra i tempi di rilevazione, mostrano come non siano apprezzabili differenze significative. Infatti, seppur sia possibile apprezzare un aumento nella percezione di competenza per quanto riguarda il senso di autoefficacia e la comunicazione, mentre le altre competenze paiono rimanere pressoché stabili, è possibile affermare che l'ipotesi 1 non è stata confermata dai dati.

Hp1	M (DS) T1	M (DS) T2	M (DS) T3	T-test per campioni appaiati
<i>Area Personale</i>				
Flessibilità (1-6)	4,42 (.85)	4,22 (.78)	4,37 (.76)	ns
Auto-efficacia (1-5)	3,75 (.56)	3,72 (.60)	3,84 (.55)	ns
<i>Area Sociale</i>				
Comunicazione (1-6)	4,22 (.94)	4,44 (.77)	4,30 (.94)	ns
Teamworking (1-5)	4,01 (.69)	4,03 (.73)	3,94 (.76)	ns
<i>Area Imparare ad imparare</i>				
Growth Mindset (1-6)	4,98 (.62)	4,87 (.74)	4,93 (.87)	ns
Orient Apprend (1-6)	4,37 (.86)	—	4,36 (.80)	ns

Tab. 3. Statistiche descrittive

Se le statistiche descrittive non mostrano differenze significative tra i tre tempi di rilevazione, le analisi delle correlazioni svelano i risultati più interessanti. In particolare, per quanto riguarda l'area "personale" (si veda Tab. 4), si osserva come progressivamente, da T1 a T3, all'aumentare della percezione di flessibilità, aumenta anche la percezione di occupabilità al T3, con un livello di significatività via via maggiore (da $r=,51$ e $p'' ,05$ con Flessibilità al T1, a $r=,69$ e $p'' ,01$ con Flessibilità al T3). Inoltre, progressivamente all'aumentare della percezione di auto-efficacia, ovvero la credenza per cui a fronte di determinati sforzi è possibile raggiungere determinati obiettivi (Bandura, 1997), aumenta anche la percezione di occupabilità al T1 (da $r=,70$ a $r=,75$ con $p'' ,01$ in tutte le condizioni), mentre la percezione di occupabilità al T3 vede la relazione più forte con la percezione di auto-efficacia al T2 ($r=,94$; $p'' ,01$).

Hp2	Occupabilità T1	Occupabilità T3
	<i>r di Pearson</i>	<i>r di Pearson</i>
<i>Flessibilità T1</i>	,39*	,51*
<i>Flessibilità T2</i>	ns	,64**
<i>Flessibilità T3</i>	ns	,69**
<i>Auto-efficacia T1</i>	,70**	,57**
<i>Auto-efficacia T2</i>	,71**	,94**
<i>Auto-efficacia T3</i>	,75**	,81**

Note: Sig. * ",05; ** " ,01; *** ",001
 Tab. 4. Area personale: analisi correlazionali

Per quanto riguarda l'area "sociale" (si veda Tab. 5), si osserva come le analisi di correlazione non presentino alcuna relazione tra *teamworking* e occupabilità in alcuna delle sei condizioni. Inoltre, i risultati mostrano come la correlazione tra la percezione comunicativa e l'occupabilità al T1 sia moderata, mentre si rafforza alla rilevazione di occupabilità al T3; in particolare, dal T2 all'aumentare della percezione comunicativa aumenta anche la percezione di occupabilità al T3.

Hp2	Occupabilità T1	Occupabilità T3
	<i>r di Pearson</i>	<i>r di Pearson</i>
<i>Comunicazione T1</i>	,63**	,50*
<i>Comunicazione T2</i>	,52*	,71**
<i>Comunicazione T3</i>	,48*	,66**
<i>Teamworking T1</i>	ns	ns
<i>Teamworking T2</i>	ns	ns
<i>Teamworking T3</i>	ns	ns

Note: Sig. * ",05; ** " ,01; *** ",001
 Tab. 5. Area sociale: analisi correlazionali

Per quanto riguarda l'area "imparare ad imparare" (si veda Tab. 6), si osserva come le analisi di correlazione non risultino significative per quanto riguarda il *growth mindset* al T1. In generale, per quanto riguarda questa variabile, i risultati mostrano come progressivamente (dal T1 al T3) all'aumentare della percezione di possedere un *mindset* incrementale, aumenti

anche la percezione di avere opportunità e risorse occupazionali al T1. Inoltre, progressivamente all'aumentare dell'orientamento all'apprendimento percepito, aumenta anche la percezione di occupabilità, seppure la correlazione sia moderata al T1 e T3

Hp2	Occupabilità T1	Occupabilità T3
	r di Pearson	r di Pearson
Growth MindsetT1	ns	ns
Growth MindsetT2	,51*	,50*
Growth MindsetT3	,59**	,73**
Orient Apprend T1	,46*	,45*
Orient Apprend T3	,55**	,57*

Note: Sig. * ",05; ** " ,01; *** " ,001

Tab. 6. Area imparare ad imparare: analisi correlazionali

Alla luce dei risultati appena descritti, possiamo dire che non si osservano differenze significative tra la percezione di competenza a T1 e T3 e quindi l'ipotesi 1 non è confermata. Dall'altro lato, si osserva come, seppur con qualche eccezione, vi sia un generale rafforzamento nelle relazioni tra la percezione di competenza e la percezione di occupabilità nelle tre aree di competenza (personale, sociale, imparare ad imparare). In altre parole, possiamo affermare che all'aumentare della percezione di flessibilità e auto-efficacia, così come all'aumentare della percezione di comunicazione e all'aumentare del *mindset* di crescita e dell'orientamento all'apprendimento, aumenta anche la percezione di avere delle opportunità occupazionali. A tal proposito, possiamo dire che l'ipotesi 2 è confermata.

6. Conclusioni

Il presente studio rappresenta un primo tentativo di esplorare, all'interno di un percorso di educazione all'imprenditorialità, la relazione tra la percezione delle competenze riconducibili al *framework LifeComp* e la percezione di occupabilità, utilizzando delle scale di autovalutazione. I risultati suggeriscono come il *framework LifeComp* può rappresentare un interessante strumento per orientare le azioni didattiche e docimologiche e per rilevare e valutare gli antecedenti dell'occupabilità. Inoltre, seppure il presente lavoro rappresenti un tentativo effettuato in un contesto reale d'apprendimento e quindi con tutti i limiti dati dalla scarsa numerosità del

campione, ha avuto probabilmente il pregio di testare la validità di costruito delle variabili del nuovo *framework*, il cui potenziamento sembra mostrarsi utile nel fronteggiare un mercato del lavoro in continuo mutamento, all'interno del quale occorre muoversi con resilienza e capacità di gestire le sfide, sia nella vita personale che professionale.

Oltre a ciò, i dati ci suggeriscono l'importanza di inserire in percorsi formativi come quello preso in esame, momenti di *feedback* formativo finalizzati a monitorare la percezione di competenza come indicatore importante per favorire nei partecipanti riflessioni sul proprio percorso e strategie di miglioramento. In parallelo, possiamo osservare come le caratteristiche metodologiche del percorso di educazione all'imprenditorialità messo a punto (informale, centrato a fornire strumenti metodologici centrati su elementi cognitivi e metacognitivi, basato sull'assegnazione di sfide da risolvere mediante *project work* e in gruppo) possano favorire nei partecipanti l'associazione positiva delle competenze nelle tre aree (personale, sociale e imparare ad imparare) e la percezione di avere maggiori opportunità occupazionali.

Lo studio presenta diversi limiti; tra i principali va menzionata, come si è detto, la scarsa numerosità del campione e la scelta della scala di autovalutazione delle competenze collaborative che si è dimostrata non possedere i requisiti di affidabilità. I risultati a cui questo percorso ha portato consentiranno di orientare e affinare le successive indagini finalizzate a indagare ulteriormente questi percorsi formativi e le competenze da essi promosse, tenendo conto dei cambiamenti interni ed esterni che via via daranno forma a tali itinerari, nell'ottica di una formazione all'imprenditorialità che sia soprattutto intesa come intraprendenza e spirito di iniziativa.

Riferimenti bibliografici

- Adalet McGowan & M. and D. Andrews (2015), «*Skill Mismatch and Public Policy in OECD Countries*», OECD Economics Department Working Papers, No. 1210, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5js1pzw9lnwk-en>.
- Bacigalupo, M., Kamylyis, P., Punie Y. & G. Van den Brande (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg, <https://doi-10.2760/13286>, JRC128040.
- Bandura A. (1997). *Self efficacy: the exercise of control*. Freeman, New York (Trad. it., *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson, Trento, 2000).
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp The European sustainability competence framework* (No. JRC128040). Joint Research Centre (Seville site).

- Boffo, V. (2020). Sostenere l'Employability dei giovani adulti: il Career Service in Alta Formazione. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 56-70.
- Boffo, V., & Fedeli, M. (2018). (eds.). *Employability & competences: Innovative curricula for new professions* (p. 510). Firenze University Press.
- Carretero, S.; Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, EUR 28558 EN, <https://doi.org/10.2760/38842>
- Dacre Pool, L. & Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability». *Education + Training*, 49, 4, 277-289. <https://doi.org/10.1108/00400910710754435>
- Dweck, C. S. (1999) *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and development*, New York, NY: Psychology Press.
- Fayolle, A., Verzat, C., & Wapshott, R. (2016). In quest of legitimacy: The theoretical and methodological foundations of entrepreneurship education research. *International Small Business Journal*, 34(7), 895-904.
- Fugate, M. & Kinicki, A. J. (2008). A dispositional approach to employability: development of a measure and test of implications for employee reactions to organizational change, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81, 3, 503-27.
- Fugate M., Kinicki A.J., Ashforth B.E., & Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 2004, 14-38.
- Griffin M., Annulis H. (2013). Employability skills in practice: the case of manufacturing education in Mississippi. *International Journal of Training and Development*, 17, 3.
- Grimaldi, A., Porcelli, R., & Rossi, A. (2014). *Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità. La proposta dell'Isfol al servizio dei giovani*. Osservatorio Isfol, IV, 1-2, 45-63.
- Haasler, S. R. (2013), Employability skills and the notion of "self", *International Journal of Training and Development*, 17, 3, 233-43.
- ISTAT (2022). *Situazione e prospettive delle imprese dopo l'emergenza sanitaria covid-19*. Report 4 febbraio 2022.
- Jackson, D. (2010). An international profile of industry relevant competencies and skill gaps in modern graduates, *International Journal of Management Education*, 8, 3, 29-58.
- Kirby, D.A. (2004). Entrepreneurship education: can business schools meet the challenge? *Education + Training*, 46(8-9), 510-519.
- Kyndt, E., & Baert, H. (2015). Entrepreneurial competencies: Assessment and predictive value for entrepreneurship, *Journal of Vocational Behavior*, 90, 13-25.
- Kuratko, D. F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. *Entrepreneurship theory and practice*, 29(5), 577-597.
- Musset, P., & Kurekova, L. M. (2018). *Working it out: Career Guidance and Employer Engagement*, OECD Education Working Papers, No. 175, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/51c9d18d-en>.

- Neck, H. M., & Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship education: known worlds and new frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55-70.
- OECD (2017a). *Youth Aspirations and the Reality of Jobs in Developing Countries: Mind the Gap*, Development Centre Studies, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264285668-en>.
- Pitan, O. S., & Atiku, S. O. (2017). Structural determinants of students' employability: Influence of career guidance activities. *South African Journal of Education*, 37(4).
- Pitan, O. S., & Muller, C. (2019). *Students' self-perceived employability (SPE): Main effects and interactions of gender and field of study*. Higher Education, Skills and Work-Based Learning.
- Qenani, E., MacDougall, N., & Sexton, C. (2014). An empirical study of self-perceived employability: Improving the prospects for student employment success in an uncertain environment. *Active Learning in Higher Education*, 15(3), 199-213.
- Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC).
- Ricci, A., & Luppi, E. (2020). Potenziare le risorse individuali nella transizione formazione-lavoro: gli esiti di uno studio longitudinale su un percorso di formazione all'imprenditorialità. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 289-304.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. & Cabrera Giraldez, M., (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Süß S., & Becker J., Competences as the foundation of employability: a qualitative study of German freelancers *Personnel Review*, 42(2), 2, 223-240
- Turner, N. K. (2014). Development of self-belief for employability in higher education: ability, efficacy and control in context. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 592-602.
- Unioncamere, Anpal (2022). *Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2022-2026). Scenari per l'orientamento e la programmazione della formazione*. Sistema Informativo Excelsior, Roma, Unioncamere <https://rb.gy/lkgcce>
- Van der Heijde, C. M. & Van der Heijden, B. I. (2006), A competence based and multidimensional operationalization and measurement of employability, *Human Resource Management*, 45, 3, 449-76.

IV.

L'insegnamento della competenza finanziaria attraverso il cooperative learning in una scuola primaria: uno studio esplorativo basato su evidenze*

Teaching a financial competence through cooperative learning in a primary school: an explorative and evidence-based study

Daniele Morselli – *Libera Università di Bolzano*

Giovanna Andreatti – *Libera Università di Bolzano*

Abstract

I programmi di alfabetizzazione finanziaria sono stati inseriti nell'agenda nazionale della maggior parte dei paesi industrializzati come soluzione per mitigare i problemi finanziari che le persone potrebbero dover affrontare in età adulta. In questo contesto le ricerche OCSE mostrano che l'Italia si situa tra i paesi a più basso livello, con particolare riferimento ai giovani. Questo paper adotta la metodologia del caso di studio per mostrare gli effetti di un modulo per lo sviluppo della competenza finanziaria attraverso l'apprendimento cooperativo in sedici bambini di classe quinta di una scuola primaria trentina. Il programma comprende sei moduli di due ore ciascuno attorno a temi di base (il denaro, il risparmio, e il credito cooperativo), con compiti sia di comprensione del testo che di soluzione di problemi matematici svolti secondo i dettami dell'apprendimento cooperativo. La domanda di ricerca di tipo esplorativo indaga gli apprendimenti degli alunni in termini di competenze finanziarie; per la valutazione dell'esperienza si utilizzano pre e post-test modello Invalsi di italiano e di matematica. L'indice g così ottenuto è di 1,28; i risultati sono discussi sia alla luce sia delle ricerche basate su evidenze sull'educazione finanziaria che sull'apprendimento cooperativo.

* Scrittura: Morselli. Supervisione dello studio: Morselli. Progettazione dello studio, conduzione della ricerca sul campo, raccolta dei dati: Andreatti. Analisi dei dati: Morselli e Andreatti.

In most developed countries, financial literacy programs are being included in the national agenda of public policies to mitigate the problems that citizens could face because of lack of financial competence. In this context, research shows that Italy lags compared to OECD average, especially the youth. This paper adopts the case study methodology to show a brief program seeking to develop a financial competence through the pedagogy of cooperative learning. The participants were 16 Grade 5 children of a primary school situated in the mountainous province of Trento. The program included six learning modules of two hours each around financial themes (money, savings, and cooperative credit) with both reading comprehension tasks and solving mathematical problems; the modules were taught through the principles of cooperative learning. The explorative research question investigates the pupils' learning in terms of financial competence. The pupils were administered a pre- and post-test based on the low stake tests Invalsi on literacy and numeracy. A g index of 1,28 was obtained, which is discussed in the light of evidence-based research on cooperative learning and financial education.

Parole Chiave: competenza finanziaria, ricerca basata su evidenze, apprendimento cooperativo, scuola primaria.

Keywords: financial competence, evidence-based research, cooperative learning, primary school.

1. Introduzione

La ricerca internazionale mostra come l'analfabetismo finanziario sia diffuso in tutti i continenti (Lusardi, Mitchell, 2014; OECD, 2020). A questo proposito, i programmi di educazione economica e alfabetizzazione sono stati inseriti nell'agenda nazionale delle politiche pubbliche della maggior parte dei paesi industrializzati (Xu, Zia, 2012), così come le iniziative private, come soluzione per mitigare i problemi finanziari che le persone potrebbero dover affrontare a causa del loro analfabetismo finanziario. L'Italia è uno dei paesi con il più basso livello di alfabetizzazione finanziaria, in particolare nei giovani cittadini (Ajello et al., 2018; Refrigeri, 2020). Nella società contemporanea, infatti, è importante che le persone siano dotate di competenze finanziarie fin dalla più tenera età, all'interno di una più ampia educazione alla cittadinanza (Unesco, 2017). L'approccio educativo

alle problematiche economico-finanziarie e alla loro contestualizzazione nella vita quotidiana e scolastica (Aprea, 2021) è essenziale sia per bambini che adolescenti (Berti, Bombi, 1981), per sviluppare le competenze necessarie per esercitare una cittadinanza attiva per tutto il corso di vita (Parrichi, 2019).

Nonostante vi sia un consenso generale sul fatto che la scuola svolga un ruolo importante nel miglioramento dell'alfabetizzazione finanziaria, l'introduzione di questa competenza nei sistemi educativi è solo a uno stato embrionale, e in Italia è basato su iniziative personali degli insegnanti in alcune scuole (Rinaldi, 2015; Refrigeri, 2020). Servirebbe, invece, un approccio sistematico orizzontale e verticale capace di coinvolgere sistematicamente scuole, cicli di studio e territori (Baglioni et al., 2019). Nel quadro dell'educazione civica l'educazione economica si pone come processo chiave per dare a giovani e adulti la consapevolezza della loro posizione di cittadini del mondo, e lo fa attraverso un processo d'inclusione progressiva (Klapper, El-Zoghbi, Hess, 2016) nei meccanismi della società. Non sorprende, perciò, che l'inclusione economica e finanziaria sia considerata un fattore chiave (Ferrata, 2018), come mostrano gli obiettivi di sviluppo sostenibile 2030 (Unesco, 2017).

2. Literature review

La Commissione Europea e l'OCSE (2022, p. 70) definiscono la *financial literacy* «una combinazione di consapevolezza, conoscenze, abilità, atteggiamenti e comportamenti finanziari necessari per effettuare decisioni finanziarie adeguate allo scopo di raggiungere il benessere finanziario individuale»¹. Da un lato le linee guida sull'educazione finanziaria dell'OCSE (2012) suggeriscono di introdurre l'educazione finanziaria a tutti i livelli scolastici. Dall'altro lato saranno le generazioni più giovani che dovranno sobbarcarsi i maggiori rischi finanziari, utilizzando prodotti finanziari sempre più complessi. Si pensi inoltre che vi sono prodotti che si iniziano a utilizzare sin dall'adolescenza, per esempio le ricariche del telefonino o le carte di credito prepagate.

Per fornire linee guida sull'argomento la Commissione Europea e l'OCSE (2022) hanno recentemente lanciato un framework per la competenza finanziaria. Questo framework individua quattro macro-temi: 1) mo-

1 Raccomandazione dell'OCSE sull'educazione finanziaria, 29 Ottobre 2020 <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0461>

neta e transazioni; 2) pianificazione e amministrazione delle finanze; 3) rischi e premi; e 4) panorama finanziario. Ciascun macro-tema è formato poi da 4 a 8 argomenti, e ciascun argomento è declinato in tre aree: 1) consapevolezza, conoscenza e comprensione; 2) abilità e comportamenti; 3) fiducia, motivazione e attitudini. Il documento non chiarisce, tuttavia, il rapporto tra termini “competenza finanziaria”, “alfabetizzazione finanziaria” ed “educazione finanziaria”, e mentre definisce solo il secondo e il terzo termine, sembra di intuire che questi nutrano una competenza finanziaria. L’obiettivo implicito potrebbe quindi essere di superare i termini “alfabetizzazione finanziaria” ed “educazione finanziaria” a favore di “competenza finanziaria”, allineandosi così a un approccio olistico alla competenza come il Learning Framework per il 2030 (OCSE, 2018) e le competenze chiave per l’apprendimento permanente (Commissione Europea, 2019). Il primo evidenzia tre competenze chiave per fronteggiare sfide sociali, economiche e ambientali, incluso lo sviluppo di un senso di agenzialità (collegato a una competenza imprenditoriale) per influenzare persone, eventi e circostanze per il bene comune. Il secondo evidenzia invece otto competenze chiave per la cittadinanza attiva, inclusa una competenza imprenditoriale, che è stata ulteriormente articolata in un framework nominato EntreComp (Bacigalupo, Kampylis, Punie, Van den Brande, 2016), che nell’area *resources* include una *financial and economic literacy*. Mentre però EntreComp semplicemente sfiora il tema finanziario curvandolo alla competenza imprenditoriale, il nuovo framework della Commissione Europea e di OCSE (2022) si dedica interamente allo sviluppo di una competenza finanziaria. In ogni caso, per valutare un programma educativo, si rivela particolarmente utile appoggiarsi a un framework di apprendimento, sia che si tratti di sviluppo della competenza imprenditoriale (vedi Morselli, Gorenc, 2022) o di quella finanziaria (OCSE, 2012).

Per quello che riguarda gli studi evidence-based sulla *financial literacy*, la rivista di Amagir, Groot, Maassen van den Brink, e Wilschut (2018) nella scuola primaria e secondaria mostra che questi programmi sviluppano conoscenze e attitudini negli apprendenti, e che per i bambini le metodologie più promettenti sono quelle che utilizzano l’apprendimento esperienziale². A simili conclusioni giungono nella loro metanalisi anche Kaiser e Menkhoff (2020), trovando un *effect size* sulle conoscenze di 0,33: i programmi più efficaci sono quelli con i bambini, in piccoli gruppi (minori di 15), e che utilizzano metodologie di apprendimento attive. Frisancho

- 2 In modo simile, nel framework per la competenza imprenditoriale, Bacigalupo et al. (2016) individuano l’apprendimento esperienziale come una componente fondamentale dell’apprendimento imprenditoriale.

(2020), infine, mette in evidenza come i programmi di educazione finanziaria per i giovani abbiano un forte impatto sulla *financial literacy* arrivando a doppiare l'*effect size* dei programmi di miglioramento della performance accademica di maggior successo; secondo l'Autore, inoltre, il miglioramento dei livelli di *financial literacy* avviene qualunque siano le competenze di partenza dei discenti.

In Italia l'interesse sorto attorno all'alfabetizzazione finanziaria è piuttosto recente, e l'indagine PISA sulla *financial literacy* condotta nel 2015 (OCSE, 2017) mostra che i quindicenni italiani performano leggermente sotto la media OCSE; sembra inoltre che le studentesse abbiano risultati inferiori rispetto alle loro controparti maschili. Basato sul framework EntreComp nel 2018 il MIUR (2018)³ ha pubblicato il *sillabo per l'educazione all'imprenditorialità* per le scuole secondarie superiori; l'ultima delle cinque sezioni è dedicata alla "Cittadinanza economica" che copre temi di educazione finanziaria. Nel 2019 la Banca d'Italia nell'iniziativa "*Tutti per uno, economia per tutti!*" ha pubblicato materiali per l'educazione finanziaria differenziati per la scuola primaria e superiore di primo e secondo grado. Il censimento della Banca d'Italia (Rampazzi, Romagnoli, Staderini, 2018) nel triennio 2015-2017 mostra, rispetto al periodo precedente, un aumento delle iniziative più strutturate e un migliore monitoraggio; si conferma però l'eterogeneità e la frammentazione delle stesse. Gli studenti della scuola dell'obbligo sono il target preponderante, e le iniziative a loro rivolte prevedono quasi sempre la presenza di un formatore. Le scuole superiori di secondo grado sono quelle più coinvolte, a seguire quelle primarie e infine le secondarie inferiori.

Dal report di Rampazzi et al. (2018) e dall'iniziativa della Banca d'Italia (2019) sembra di intuire che non sempre vi sia un'attenzione all'uso di didattiche che possano coinvolgere attivamente gli allievi, e che la didattica prevalente sia quella trasmissiva. A tal fine il presente progetto si propone di utilizzare la didattica dell'apprendimento cooperativo così come proposto da Johnson, Johnson, e Holubec (1996) per lo sviluppo di una competenza finanziaria in alunni della primaria. Il tema risulta quantomai inesplorato, e al momento solo Strand, Lehmann, e Hess (2001) hanno raccolto un insieme di buone pratiche per il lavoro di gruppo specifiche per l'educazione finanziaria a livello di educazione terziaria.

3 Prot. n. 4244 del 13-3-2018.

3. Metodologia

Questo paper adotta la metodologia del caso di studio (Yin, 2017), cioè una ricerca empirica che investiga un fenomeno contemporaneo circoscritto nello spazio e nel tempo in profondità e nel suo contesto reale, e che utilizza diverse fonti di informazioni per la raccolta e l'analisi dei dati. Si tratta di una metodologia particolarmente efficace nella ricerca educativa (Hamilton, Corbett-Whittier, 2012). Questo studio di caso è singolo, cioè legato a un solo evento, e ha una natura valutativa (Yin, 2017), cioè si chiede quali siano gli apprendimenti dei bambini in un percorso di sviluppo della competenza finanziaria attraverso la didattica dell'apprendimento cooperativo in una classe quinta della primaria. La ricerca sul campo è stata portata avanti dal secondo autore durante una tesi di laurea magistrale del corso di Scienze della Formazione presso la Libera Università di Bolzano. Lo studio è stato effettuato in una classe quinta primaria di un istituto comprensivo dell'alta Valsugana (Trento) nel periodo Novembre 2021 – Gennaio 2022. La fase di progettazione sul campo ha coinvolto le due insegnanti curricolari di italiano e matematica, docenti con oltre 30 anni di esperienza d'insegnamento.

La classe quinta era composta da sedici alunni (di cui uno studente DSA) che hanno lavorato a gruppi di quattro per sei giornate di due ore ciascuna, su tre temi: il denaro, il risparmio e la banca cooperativa. Ogni tema era trattato attraverso un'attività di comprensione del testo per l'italiano e un'attività di risoluzione di problemi autentici riguardanti la matematica. Per la comprensione del testo si è utilizzato il materiale riadattato da Neri (2007) con domande di comprensione per esplicitare concetti generali a partire dalla storia. Nel caso del tema del risparmio la storia riguarda lo scoiattolo Gellindo Ghiandedoro che desidera fare un regalo all'amico spaventapasseri (Pagliafresca) per il suo compleanno. Mentre intende regalare una pipa di ciliegio, Gellindo non conosce l'esistenza del denaro. Le domande di comprensione del testo a cui gli alunni rispondevano in forma scritta erano: "Perché è importante risparmiare e non spendere i soldi a disposizione?"; "Perché è fondamentale dare il giusto valore a cose e denaro?"; "Perché prima di comprare qualcosa è importante chiedersi se sia necessario?". Per quello che riguarda i problemi di matematica, invece, i bambini sceglievano una busta con un certo numero di problemi da risolvere (busta verde = facile, gialla = medio, rossa = difficile) con le relative istruzioni. Un esempio connesso al tema della convenienza (tema risparmio) era: "Meglio 8 Kg di vernice a 16,80 euro o 5 Kg a 14, 50 euro?". Oltre alla risposta gli alunni esplicitavano in forma scritta il processo che li aveva portati alla soluzione.

Queste attività erano sviluppate sulla base dei principi dell'apprendi-

mento cooperativo, e comprendevano (Johnson et al., 1996): la creazione di un'interdipendenza positiva attraverso la strutturazione del compito; l'interazione faccia a faccia; una fase iniziale di negoziazione e attribuzione di ruoli, e un'attività finale di autovalutazione del lavoro di gruppo per individuare aree di miglioramento. L'interdipendenza positiva è stata incoraggiata utilizzando ruoli quali il segretario, il vigile, l'amanuense, lo scienziato, etc... Alcuni esempi di riflessioni scritte sono: «Siamo stati molto bravi e abbiamo rispettato le idee e le opinioni di tutti. Dobbiamo migliorare nel rispetto dei ruoli»; «Siamo migliorati tantissimo dalla prima volta, soprattutto nell'ascolto delle opinioni degli altri e siamo diventati più uniti».

La raccolta dati ha utilizzato: un'intervista iniziale alle insegnanti; le riflessioni scritte dei bambini alla fine di ogni sessione; un focus-group finale con il gruppo classe; un questionario iniziale e uno finale sull'acquisizione della competenza finanziaria. Questo percorso, inoltre, faceva parte del curriculum e veniva valutato di conseguenza. Di tutti i dati raccolti questo contributo si focalizza sul pre-test e sul post-test, con gli item costruiti sulla base delle Prove Invalsi di matematica e italiano del Grado 5 riguardanti i temi finanziari sopra descritti, e che perciò adotta un approccio per competenze (Barana, Marchisio, 2020). Gli item direttamente utilizzati dalle Prove sono 12 di matematica e solo uno di italiano, gli altri sono stati preparati sulla falsariga, così che la proporzione complessiva fosse 75% item di matematica e 25% di italiano. In totale, sono stati utilizzati 48 items, ciascuno con quattro possibili risposte, che sono stati divisi in pre e post-test con la tecnica *split-half*. Per far sì che la differenza fra pre e post-test fosse riconducibile al programma di sviluppo di una competenza finanziaria si è verificato che le insegnanti curricolari non trattassero questi temi durante le ore curricolari (l'unica eccezione è stata una breve lezione sulle percentuali).

4. Risultati e discussione

La Tabella 1 illustra i risultati dei 16 alunni prima e dopo le attività di apprendimento e insegnamento riguardante i tre concetti base di competenza finanziaria – denaro, risparmio e banca cooperativa.

	Pretest	Post – test
Stud 1	6	11
Stud 2	5	6
Stud 3	8	10
Stud 4	4	10
Stud 5	3	6
Stud 6	3	8
Stud 7	2	6
Stud 8	3	6
Stud 9	5	5
Stud 10	8	11
Stud 11	7	10
Stud 12	2	5
Stud 13	2	3
Stud 14	5	8
Stud 15	4	6
Stud 16	2	5
Media	4,31	7,25
SD	2,02	2,41
n	16	16

Tab. 1. Risultati di pre-test e post-test per ciascun alunno

Tutti gli studenti hanno avuto un miglioramento (a parte lo studente 9 affetto da DSA). I risultati sono stati sottoposti al calcolo dell'*effect size* utilizzando l'indice g di Hedges per campioni inferiori alle 20 unità così come suggerito da Pellegrini, Vivanet e Trincherò (2018). Il valore è $g = 1,28$ con intervallo di confidenza situato tra 0,55 e 2,08. Si tratta di un valore particolarmente elevato rispetto ad altri programmi di alfabetizzazione finanziaria: Kaiser e Menkhoff (2020), ad esempio, trovano il valore 0,33 come valore medio dei programmi di *financial literacy* sulle conoscenze, ma riconoscono che i programmi a livelli della scuola primaria, e/o che utilizzano piccoli gruppi e/o con didattiche base sull'apprendimento esperienziale abbiano un *effect size* più elevato. In linea con Frisancho

(2020) si è trovato che il programma di educazione finanziaria è stato efficace con (quasi) tutti i bambini a prescindere della loro performance nel pre-test.

Rispetto al confronto con altre didattiche, Hattie (2009) porrebbe il valore trovato nel campo degli effetti desiderati (maggiore di 0,4), quelli per cui un programma educativo è considerato particolarmente efficace secondo una logica basata su evidenze. Rispetto ai programmi di apprendimento cooperativo in piccoli gruppi, Hattie individua un valore di *effect size* $d = 0,49$. L'Autore, tuttavia, ricorda come non sia sufficiente mettere i discenti a lavorare in piccoli gruppi per ottenere apprendimento, cioè bisogna creare le condizioni per l'apprendimento cooperativo, così come si è cercato di fare in questo studio di caso utilizzando l'approccio di Johnson et al. (1996). A margine di questo lavoro si nota la soddisfazione di bambini e insegnanti: le maestre curricolari, abituate a una didattica più trasmissiva, sono rimaste particolarmente colpite dall'autonomia dei bambini, che trovavano le istruzioni nelle buste colorate, comprendevano la consegna, discutevano il processo di soluzione, trovavano la risposta e si organizzavano il lavoro di gruppo cooperativo.

5. Conclusioni

In linea con la forte caratterizzazione cooperativa della provincia di Trento (Salvatori, 2011), e per la prima volta nella letteratura, il presente contributo ha applicato la didattica dell'apprendimento cooperativo per sviluppare una competenza finanziaria in alunni della scuola primaria. La rivista della letteratura ha cercato di mettere in evidenza l'intreccio esistente tra la competenza imprenditoriale e quella finanziaria. Questo avviene sia a livello internazionale, per esempio con EntreComp (Bacigalupo et al., 2016), che include la *financial literacy* tra le competenze del framework, sia a livello nazionale, con il syllabo imprenditorialità (MIUR, 2018) che include l'educazione finanziaria. Malgrado vi siano indubbie convergenze, tuttavia, è importante a parere di chi scrive mantenere le due competenze separate. In primo luogo, perché la competenza imprenditoriale va oltre la creazione di impresa, e include la creazione di valore per gli altri, valore che può essere anche sociale e culturale, perciò non solo finanziario (Bacigalupo et al., 2016). In secondo luogo, perché i temi di base della competenza finanziaria come denaro, credito e risparmio nulla hanno a che fare con un senso d'iniziativa e d'imprenditorialità. La rivista della letteratura ha anche evidenziato il superamento di fatto di termini come educazione e alfabetizzazione finanziaria a favore di competenza finanziaria, intendendo così che lo sviluppo di una siffatta competenza va oltre le conoscenze

di base includendo anche atteggiamenti e abilità, dunque secondo una prospettiva olistica di competenza, in piena coerenza con il Learning Framework 2030 (OCSE, 2018) e le competenze chiave per l'apprendimento permanente (Commissione Europea, 2019).

Si è pure argomentato che i programmi di educazione finanziaria sul nostro territorio pongono l'accento sui contenuti da trasmettere (quindi sulle conoscenze) piuttosto che sullo sviluppo di competenze, per esempio attraverso didattiche laboratoriali che possano coinvolgere i discenti. Questo contributo si è invece concentrato su una didattica partecipativa che permettesse di sviluppare competenze, coinvolgendo altresì gli insegnamenti curricolari, con un approccio multidisciplinare. Questi elementi hanno permesso che lo sviluppo di una competenza finanziaria diventasse parte del curriculum, cioè un'occasione per applicare la comprensione del testo e la risoluzione di problemi matematici in modo più autentico (Trincherò, 2017). A questo riguardo si nota l'importanza di fare ricerca con gli insegnanti e gli alunni, non su di loro, progettando quindi percorsi significativi per tutti gli attori interessati (Calvani, Trincherò, Vivanet, 2018).

Tra i limiti della ricerca vi sono lo scarso numero di alunni coinvolti e il numero esiguo di giornate formative. Gli item creati non avevano le proprietà psicometriche di quelli Invalsi, ed è possibile che i problemi di matematica fossero simili nel processo di soluzione, sviluppando più abilità che competenze in un processo di addestramento. Future ricerche potrebbero riproporre la didattica dell'apprendimento cooperativo per nutrire una competenza finanziaria per periodi di tempo più lunghi e utilizzando un gruppo di controllo. Si potrebbe inoltre utilizzare il nuovo framework sulla competenza finanziaria per gli adulti lanciato dalla Commissione Europea e OECD (2020) per la valutazione dell'impatto del programma adattandolo all'età dei discenti. Infine, future ricerche potrebbero porre un accento maggiore sui processi cognitivi di soluzione dei problemi in piccoli gruppi, valorizzando non solo la parte riguardante la parte finanziaria, ma anche le competenze sviluppate durante quest'esperienza di apprendimento cooperativo, come ad esempio le competenze sociali.

Riferimenti bibliografici

- Ajello, A. M., Caponera, E., & Palmerio, L. (2018). Italian students' results in the PISA mathematics test: does reading competence matter? *European Journal of Psychology of Education*, 33, 505-520.
- Amagir, A., Groot, W., Maassen van den Brink, H., & Wilschut, A. (2018). A re-

- view of financial-literacy education programs for children and adolescents. *Citizenship, Social and Economics Education*, 17(1), 56-80.
- Aprèa, C. (2021). Finanzielle Bildung in der Schule oder am Arbeitsplatz? Eine Synthese und kritische Würdigung aktueller Forschungsbefunde. *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung*, 90(1), 45-60.
- Bacigalupo, M., Kamylyis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Baglioni, A., Bongini, P., Cucinelli, P., D'Agostino, G., De Socio, P., Fuk, A., Lussardi, A., Munafo, P., Paladino, G., & Rinaldi, E. (2019). Educazione finanziaria in Italia: a che punto siamo? *Osservatorio Monetario* 2.
- Banca D'Italia. (2019). *Tutti per uno, economia per tutti!* <https://www.banccaditalia.it/pubblicazioni/quaderni-didattici/tuttixuno/index.html>
- Barana, A., & Marchisio, M. (2020). Le prove INVALSI per lo sviluppo di competenze matematiche e di problem solving. In P. Falzetti (Eds.), *Il dato nella Didattica delle discipline*. Il Seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca" (pp. 29-49). Milano: FrancoAngeli.
- Berti, A. E., & Bombi, A. S. (1981). *Il mondo economico del bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Calvani, A., Trincherò, R., & Vivanet, G. (2018). Nuovi orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Raccordare ricerca e decisione didattica: il Manifesto S.Ap.I.E. *Educational, Cultural and Psychologic Studies*, 18, 311-340.
- European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- European Commission, OCSE. (2022). *Financial competence framework for adults in the European Union*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Ferrata, L. (2018). *La sostenibilità trasversale*. <http://www.feduf.it/content/il-punto>
- Frisancho, V. (2020). The impact of financial education for youth. *Economics of Education Review*, 78, 101918.
- Hamilton, L., & Corbett-Whittier, C. (2012). *Using case study in education research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Alexandria: ASCD.
- Kaiser, T., & Menkhoff, L. (2020). Financial education in schools: A meta-analysis of experimental studies. *Economics of Education Review*, 78, 101930.
- Klapper, L., El-Zoghbi, M., & Hess, J. (2016). *Achieving the Sustainable Development Goals: The Role of Financial Inclusion*. CGAP.
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5-44.
- MIUR. (2018). *Educazione all'imprenditorialità. Sillabo per la scuola secondaria di secondo grado*. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/promozione-di-un-percorso-di-educazione-all-imprenditorialita-nelle-scuole-di-ii-grado-statali-e-paritarie-in-italia-e-all-estero>
- Morselli, D., & Gorenc, J. (2022). Using the EntreComp framework to evaluate

- two entrepreneurship education courses based on the Korda Method. *The International Journal of Management Education*, 20(1), 100591.
- Neri, M. (2007). *Leconomia raccontata ai bambini*. <https://www.ladigetto.it/letteratura/libri/1624-il-libro-del-festival-%E2%80%931%E2%80%99economia-raccontata-ai-bambini,-con-l%E2%80%99aiuto-delle-fiabe-e-di-uno-scoiattolino.html>
- OECD. (2012). *Evaluating financial education programmes*. <https://www.oecd.org/finance/financial-education/evaluatingfinancialeducationprogrammes.htm>
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy, PISA*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2018). *The future of education and skills. Education 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OECD. (2020). *PISA 2018 Results: Are Students Smart about Money?* Paris: PISA OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en>
- Parricchi, M. A. (2019). *Vivere il mondo. Sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all'educazione economica*. Milano: FrancoAngeli.
- Pellegrini, M., Vivanet, G., & Trincherò, R. (2018). Gli indici di effect size nella ricerca educativa. Analisi comparativa e significatività pratica. *Educational, Cultural and Psychologic Studies*, 18, 275-310.
- Rampazzi, C., Romagnoli, A., & Staderini, A. (2018). *Principali risultati del Censimento delle iniziative di educazione finanziaria, assicurativa e previdenziale realizzate in Italia nel triennio 2015-2017*. http://www.quellocheconta.gov.it/export/sites/sitepof/modules/quaderni_ricerca/Censimento2015_17_sito-2.pdf.
- Refrigeri, L. (2020). *L'educazione finanziaria. Il far di conto del XXI Secolo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Rinaldi, E. (2015). *Perché educare alla finanza?* Milano: FrancoAngeli.
- Salvatori, G., & Euricse, F. (2011). *La cooperazione in Trentino attraverso 120 anni di trasformazioni* (Vol. 22, No. 11). EURICSE Working Papers.
- Strand, C. A., Lehmann, C. M., & Hess, D. W. (2001). Cooperative learning: A guide to resources for the financial educator. *Journal of Financial Education*, 27, 12-28.
- Trincherò, R. (2017). *Costruire e certificare competenze con il curriculum verticale nel primo ciclo*. Milano: Rizzoli.
- Unesco (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. Paris: UNESCO.
- Xu, L., & Zia, B. (2012). Financial literacy around the world: an overview of the evidence with practical suggestions for the way forward. *World Bank Policy Research Working Paper* (6107). Retrieved from: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/9322>
- Yin, R. K. (2017). *Case Study Research and Applications*. Sixth Edition. Thousand Oaks (CA): Sage.

Le declinazioni pratico-operative della valutazione nella scuola primaria*

The practical-operative aspects of assessment in primary school

Rosa Vegliante – *Università degli Studi di Salerno*

Sergio Miranda – *Università degli Studi di Salerno*

Mariagrazia Santonicola – *Università degli Studi di Salerno*

Abstract

In riferimento a quanto stabilito nell'Agenda 2030 per promuovere lo sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite, è necessario garantire un'istruzione di qualità, equa e inclusiva, puntando su insegnanti altamente professionali e specializzati. La sfida del sistema d'istruzione consiste nel superare il gap tra il dentro e il fuori la scuola nell'ottica del lifelong learning, in un percorso formativo adeguatamente strutturato. In tale scenario si inserisce il progetto internazionale Digitally Improving Social and Emotional Skills of Primary School Teachers (DiGiSEL), finanziato su fondi *ERASMUS+* (KA226) e ideato in collaborazione con partners provenienti da Turchia (Dumlupinar Kütahya University), Polonia (WSB University, Poznan), Spagna (M&M Profuture, Barcelona), Croazia (Zagreb University) e Italia (Università di Salerno e Lumsa di Roma). L'obiettivo consiste nel focalizzare l'attenzione sulla formazione dei docenti di scuola primaria nell'ambito di un contesto digitalmente mediato. A tal proposito, il primo step ha previsto la rilevazione dei bisogni formativi a un campione di convenienza costituito da 500 unità tra cui studenti di scienze della formazione primaria e docenti in servizio, mediante la somministrazione di questionari ad hoc avvalendosi del sistema COFACTOR. Dall'analisi delle risposte emergono criticità e credenze ingenuie in merito all'expertise didattica, in particolar modo al

* L'articolo è ideato in ogni sua parte dai tre autori: nello specifico, il paragrafo 2 è da attribuirsi a M. Santonicola, il paragrafo 3 a S. Miranda, e il paragrafo 4 a R. Vegliante. I paragrafi 1 e 5 sono il risultato di un lavoro congiunto tra i tre autori.

ruolo assunto dalla valutazione e alle sue declinazioni pratico-operative. Tenendo conto di tali aspetti si intende progettare dei corsi online ricorrendo ad un approccio innovativo supportato da mappe concettuali dinamiche.

With reference to what is established in Agenda 2030 to promote the sustainable development of the United Nations, it is necessary to focus on quality, equitable and inclusive education, supported by highly professional and specialized teachers. The challenge of the education system consists in overcoming the gap between inside and outside the school from the perspective of lifelong learning, in an adequately structured training course. The international project Digitally Improving Social and Emotional Skills of Primary School Teachers (DiGiSEL) fits into this scenario, financed by *ER-ASMUS* + funds (KA226) and conceived in collaboration with partners from Turkey (Dumlupınar Kültür Üniversitesi), Poland (WSB University, Poznan), Spain (M&M Profuture, Barcelona), Croatia (Zagreb University) and Italy (University of Salerno and Lumsa of Rome). The objective is to focus attention on the training of primary school teachers in a digitally mediated context. In this regard, the first step involved the identification of training needs in a convenience sample made up of 500 units including primary teacher education students and in-service teachers, through the administration of ad hoc questionnaires, using the COFACTOR system. From the analysis of the responses, critical issues and naive beliefs emerge regarding teaching expertise, especially the role assumed by the assessment and its practical-operational aspects. Taking these aspects into account, we intend to design online courses using an innovative approach supported by dynamic concept maps.

Parole chiave: formazione docente; scuola primaria; analisi dei bisogni; valutazione formativa.

Keywords: teacher training; Primary School; needs analysis; formative evaluation.

1. Introduzione

Nel delineare lo scenario di riferimento entro cui si inserisce il presente lavoro, occorre riprendere quanto stabilito nel programma d'azione Agenda 2030 (ONU, 2015) in riferimento all'obiettivo 4, nel quale si sottolinea la necessità di favorire un'istruzione equa, di qualità e inclusiva. Si riconosce, dunque, la centralità della figura del docente quale professionista altamente specializzato. La professionalità docente si lega ad un'ulteriore sfida, sempre

attuale, che consiste nel superare la discontinuità tra il “dentro” e il “fuori” la scuola, creando quel ponte tra saperi disciplinari e contesti di realtà (Resnick, 1987). Tale dibattito viene influenzato ulteriormente dalle conseguenze derivate dall’esperienza pandemica da Covid-19. Indagini nazionali e internazionali hanno portato alla luce considerevoli criticità che connotano il sistema d’istruzione, tra le più rilevanti si annoverano: lo svantaggio socio-economico e culturale, l’aumento della dispersione scolastica, il possesso inadeguato di competenze digitali, metodologico-didattiche e il *digital divide* (Hadar et al., 2020; Lucisano, 2020; Ranieri et al., 2020; Alves et al., 2021). Problematiche, queste ultime, che invitano a riconsiderare il processo di formazione iniziale e in servizio dei docenti, a riflettere sulle pratiche agite, al fine di migliorare il nesso insegnamento-apprendimento.

La formazione, infatti, riveste una funzione fondamentale nella progressione delle competenze professionali, in quanto gli anni di esperienza non si traducono in una condotta di insegnante esperto (Calvani, 2014). Ogni insegnante possiede un repertorio di conoscenze, quei fattori impliciti, i cosiddetti *mindframe* (Hattie, Zierer, 2018) che si manifestano in azioni e pratiche d’aula. Ragion per cui è estremamente necessario che durante il percorso professionale, un insegnante sia chiamato a rivedere i propri schemi mentali. La prospettiva *Evidence Based Education (EBE)* restituisce un insieme di evidenze che comprovano l’importanza del ruolo assunto dal docente quale fattore determinante del successo formativo degli studenti (Hattie, 2009, 2016). Un’azione didattica è efficace nel momento in cui si rende visibile sia l’insegnamento sia l’apprendimento, definendo e condividendo obiettivi chiari e precisi e coinvolgendo i differenti attori nel processo stesso. All’interno di tale cornice, la mediazione didattica si connota per il suo carattere complesso, sintetizzabile nella dimensione progettuale, comunicativo-relazionale e metodologica. Ciononostante un percorso di sviluppo professionale dovrebbe tener conto di molteplici aspetti, teorici e pratico-operativi, tra cui motivazione e convinzioni così da attuare quel cambiamento auspicato.

Sulla scorta di tali premesse, il contributo intende descrivere le fasi iniziali di un progetto internazionale *Erasmus+*, rivolto a docenti in formazione o in servizio di scuola primaria.

2. Obiettivi e quesiti della ricerca

Il progetto *Digitally Improving Social and Emotional Skills of Primary School Teachers (DiGiSEL)*, *ERASMUS+* (N. 2020-1-TR01-KA226-SCH-098576), è finalizzato al miglioramento delle competenze digitali, socio-

emotive degli insegnanti di scuola primaria attraverso la realizzazione di corsi online incentrati sui seguenti temi: apprendimento e rendimento scolastico, gestione della classe, comunicazione e utilizzo di strumenti digitali.

L'ideazione e realizzazione progettuale è avvenuta grazie alla co-partecipazione di differenti gruppi partner, tra cui: Università KUTAHYA DUMLUPINAR (Turchia) come capofila, la Direzione Provinciale del Ministero Istruzione di Kütahya (Turchia), la società M&M Profuture (Spagna), Università degli Studi di Salerno (Italia), Università Lumsa (Italia), Università WSB di Poznan (Polonia), e come partner associato l'Università di Zagabria (Croazia). Tale finalità è stata operazionalizzata in specifici obiettivi, ossia:

1. Migliorare le capacità di apprendimento degli studenti di scuola primaria.
2. Gestire in maniera efficace la classe e i processi di comunicazione interpersonale.
3. Sviluppare empatia e comportamento tra gli studenti.
4. Potenziare il pensiero creativo e le capacità di problem solving.
5. Utilizzare metodi, tecniche e strumenti online nell'istruzione primaria.
6. Realizzare corsi innovativi in versione digitale.
7. Produrre articoli scientifici su tutti i risultati conseguiti dal progetto.

Ogni gruppo di ricerca, nei vari partenariati, ha il compito di portare avanti specifiche azioni, così come declinate negli obiettivi presentati. All'Università di Salerno spetta la realizzazione degli obiettivi 1 e 6, ovvero approfondire i fattori che incidono sul processo di insegnamento-apprendimento, con una particolare attenzione per gli studenti contemporanei, e digitalizzare i contenuti su una piattaforma e-learning (Moodle).

Dal punto di vista temporale, il progetto ha una durata biennale che si estende da giugno 2021 a maggio 2023 ed è scandito nelle seguenti fasi:

- *analisi dei bisogni*, volta a rilevare informazioni necessarie per definire le tematiche da approfondire e gli approcci da utilizzare;
- *progettazione dei corsi*, incentrata sulla messa a punto di un modello didattico-metodologico da condividere per l'organizzazione del percorso formativo;
- *realizzazione dei corsi in formato digitale*, traduzione dei contenuti disciplinari in modalità digitale, adeguando tempi, fasi, strumenti di verifica e monitorando le attività;
- *pubblicizzazione online*, condivisione dell'impianto organizzativo-progettuale su specifici canali social al fine di consentire, a quanti volessero, la possibilità di fruire dei corsi.

Nel presente contributo, punteremo l'attenzione sulla prima fase del processo progettuale, l'analisi dei bisogni, descrivendo le modalità di esecuzione, la metodologia e gli strumenti adottati per rilevare le necessità formative dei destinatari.

I quesiti che hanno orientato questa fase sono i seguenti: (Q1) *Quali strumenti adottare per rilevare l'expertise didattica dei docenti?* (Q2) *Quali sono le tematiche che necessitano un maggiore approfondimento?*

3. Metodologia

Per comprendere i fabbisogni formativi dei docenti in servizio e degli studenti iscritti ai corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria (SFP), si è ricorso a una tecnica di campionamento non probabilistico, mediante la quale si è proceduto a selezionare un campione di convenienza (Lucisano, Salerno, 2002). Tale scelta è conseguenziale all'evento pandemico da Covid-19, che ha ostacolato la possibilità di estendere l'indagine a una popolazione più vasta, consentendone una significativa rappresentatività. Ciononostante il campione definito si compone da 500 unità così distribuite: 237 studenti del secondo anno e 42 studenti del quarto anno di SFP dell'Università degli Studi di Salerno; 42 studenti del quinto anno di SFP dell'Università degli Studi di Perugia e 154 insegnanti di scuola primaria che hanno preso parte a percorsi formativi organizzati anche grazie a SApIE.

Nel condurre una valutazione diagnostica, è stato utilizzato il questionario *Effective Teaching Questionnaire (ETQ)* (Calvani, 2014) nella versione 4 e per la gestione del processo di somministrazione, elaborazione e invio dei feedback si è ricorso al sistema *CustOmized FeedbACk sysTem to support Online Raining* (COFACTOR) (Marzano, 2022).

ETQ è un questionario strutturato che mira a far emergere le cornici mentali degli insegnanti (Hattie, 2012; 2016; Hattie, Zierer, 2018), quell'insieme di fattori determinanti alla base delle proprie scelte didattiche, con lo scopo di sollecitare una riflessione in merito alle azioni messe in atto. Il questionario è stato sperimentato nei percorsi formativi destinati agli insegnanti in servizio e a studenti di SFP (Menichetti et al., 2019; Calvani, Marzano, Miranda, 2021), e permette di operare un confronto tra le componenti possedute dai docenti e quanto riportato dalle evidenze. ETQ4, rispetto alle versioni precedenti, si compone di 68 item organizzati in 4 dimensioni: progettuale, cognitiva, gestionale e valutativa. I temi trattati in ciascuna dimensione rinviano ai modelli di *Instructional Design* (Gagné, 1975; Merrill, 2002; Rosenshine, 2009), all'apprendimento significativo (Ausubel, 1978), alla *Cognitive Load Theory* (CLT) (Gagné,

Briggs, 1974; Sweller, 1988; Mayer, 2005; Clark, Nguyen, Sweller, 2006), alle teorie gestionali di Gordon (1991) e a quelle sul feedback (Hattie, Timperley, 2007). Ogni item propone una situazione didattica e una relativa decisione assunta, sulla quale viene chiesto di esprimere un valutazione in termini di totale disaccordo o accordo su una scala Likert da 1 a 5 rispetto a quanto descritto, e fornisce un messaggio che spiega l'accettabilità o meno di quanto riportato.

COFACTOR è un sistema automatizzato di feedback personalizzati (Marzano, 2022) con l'intento di costruire e generare questionari interattivi per: gestire indagini, raccogliere risposte, preparare report di sintesi e analisi di dettaglio, consegnare in maniera totalmente automatica feedback personalizzati a ciascun partecipante. Si avvale dell'ambiente *Google* e prevede quattro azioni sequenziali: l'utente risponde al questionario online (*Input*); l'utente invia il questionario (*Output*); il sistema elabora le risposte (*Process*); l'utente riceve il feedback personalizzato (*Feedback*). La risposta fornita riporta la percentuale di coerenza tra il comportamento atteso e la risposta fornita sia a livello globale che analitico. Per ogni item si motiva la risposta attesa supportata da evidenze empiriche. Dal punto di vista tecnologico, il sistema attraverso *Google Sheet* estrae gli item e li elabora in cluster o dimensioni specifiche, mediante *Google Form* viene inviato il questionario ai partecipanti, si registrano le risposte e al termine del processo vengono restituiti i feedback ai rispondenti. A tal proposito, si genera un report di sintesi contenente due valori: il primo, riferito alla percentuale di coerenza registrata per ciascuna dimensione; il secondo, riguardante la percentuale riportata su ogni singolo item.

4. Analisi dei dati

Dagli esiti ottenuti, si registrano valori medi inferiori relativamente alla dimensione cognitiva (47%) e valutativa (51%) (fig.1). I partecipanti necessitano di approfondire questioni riguardanti il sovraccarico cognitivo, l'apprendimento significativo, così come il processo valutativo e le specifiche declinazioni pratico-operative.

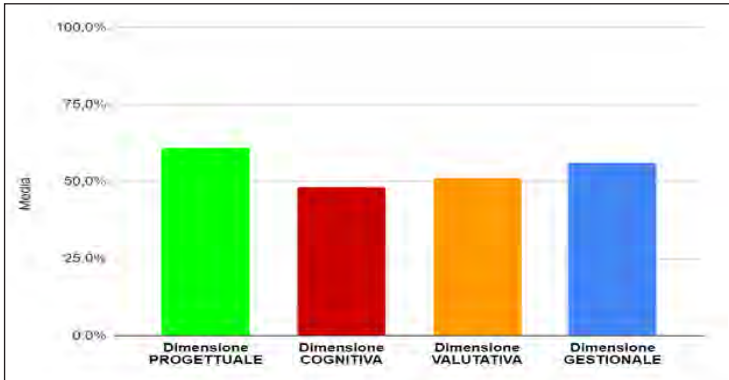


Fig.1. Report sulle dimensioni

Volendo focalizzare la nostra attenzione sulla dimensione valutativa⁴, dal report analitico item per item (fig.2) è possibile evidenziare i quesiti più critici, attestanti una evidente carenza nell'ambito della cultura valutativa e, dunque, l'esigenza di potenziare tali tematiche. In questo caso, viene mostrato il confronto per ciascun item tra la risposta attesa e quella realmente fornita. Fissando una soglia al livello 40% delle concordanze, gli item che si collocano al di sotto della stessa risultano il 22, 23, 24.

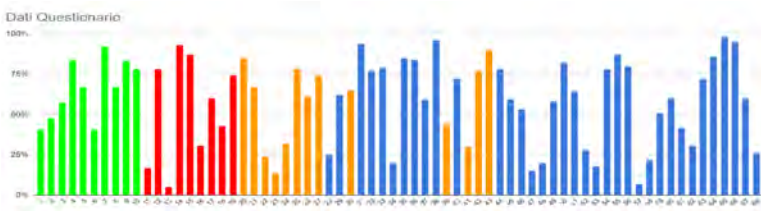


Fig. 2. Report item per item

Analizzando in dettaglio le situazioni didattiche proposte, è possibile rinvenire le misconcezioni o falsi miti posseduti dai rispondenti sul tema considerato rispetto a quanto dichiarato dagli esperti. La tabella 1 riporta la situazione proposta, la percentuale di risposte corrette in riferimento al-

4 In tale dimensione rientrano 13 item: 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 39, 41, 42 e 43.

l'accordo/disaccordo del comportamento presentato e il relativo feedback, un messaggio personalizzato inviato ad ogni rispondente, che chiarisce la questione affrontata. L'item 22, ad esempio, si riferisce a un comportamento erraneo in merito ai tempi di erogazione del feedback con un valore medio di risposte esatte pari al 24%. Questo dato dimostra che la maggior parte dei rispondenti ignora l'efficacia di uno strumento strategico, come il feedback, ai fini dell'apprendimento e ignora l'importanza della risposta immediata che il docente dovrebbe fornire al termine dell'esercizio. Il feedback è efficace nel momento in cui rispetta i criteri di chiarezza e tempestività e qualora venga fornito a distanza di tempo o coincida con un mero rinforzo perde la sua validità.

L'item 23 rinvia alle modalità valutative, anche in questo caso si registra un valore medio pari al 14% e si palesa, dunque, la difficoltà nel riconoscere la differenza tra un mediatore didattico attivo, quale una visita al planetario, e uno strumento di verifica degli apprendimenti. Medesima situazione è rintracciabile nell'item 24, sia gli insegnanti in formazione che quelli in servizio necessitano di potenziare gli argomenti inerenti alla valutazione chiarendone gli oggetti, i mezzi, le funzioni e i momenti specifici.

<i>Gli alunni hanno fatto un'esercitazione che si è conclusa con la creazione di mappe concettuali. L'insegnante intende fornire un feedback sul lavoro svolto e dice agli alunni:</i>	<i>Accordo/Disaccordo</i>	<i>%</i>	<i>Feedback</i>
"Inserite le vostre mappe nel vostro portfolio. Alla fine dell'unità faremo una presentazione collettiva".	DISACCORDO	24%	<i>NO. La risposta sul compito va data subito. Il feedback per essere efficace, va fornito dall'insegnante nel corso stesso o subito dopo lo svolgimento del compito; a distanza di tempo perde la sua efficacia.</i>
<i>L'oggetto di studio (sistema solare) è già stato affrontato. Per verificare la qualità degli apprendimenti ottenuti dagli alunni gli insegnanti propongono varie soluzioni:</i>	<i>Accordo/Disaccordo</i>		

Visita al planetario: un'uscita a un osservatorio o a un planetario che si trova nelle vicinanze della scuola con un'intervista a un esperto.	DISACCORDO	14%	<i>NO. Questo non è un buon modo per una verifica degli apprendimenti. Visite museali o colloqui con esperti potrebbero essere buone attività didattiche, ma non sono certo buone soluzioni per valutare il raggiungimento degli obiettivi da parte degli studenti.</i>
Lavoro di gruppo: "Fate una ricerca sul sistema solare integrando le conoscenze che avete acquisito con quelle che trovate in Internet" (3 ore di tempo).	DISACCORDO	32%	<i>NO. Questo non è un buon modo per una verifica degli apprendimenti. Si fa confusione tra strumento di verifica e attività didattica. Una ricerca in gruppo non può essere considerata una buona modalità per verificare gli apprendimenti conseguiti.</i>

Tab. 1. Item critici della dimensione valutativa

La valutazione è un processo complesso che, insieme alla progettazione, accompagna e sostiene l'azione didattica. La letteratura di riferimento sottolinea l'importanza della funzione formativa della valutazione e del feedback, annoverandoli tra i principali fattori che incidono positivamente sul successo formativo degli studenti (Hattie, 2016; Trinchero, 2017). Il *formative assessment* o *assessment for learning* regola tanto l'insegnamento quanto l'apprendimento, consente di fotografare la situazione didattica, monitorare le azioni in corso di svolgimento al fine di raccogliere delle informazioni utili in merito a quanto osservato. Nel caso in cui emergano delle criticità, il docente ha la possibilità di effettuare delle modifiche e ricalibrare gli interventi formativi, di contro lo studente riceve un feedback su quanto svolto, sull'uso corretto delle strategie adottate e su come dover proseguire. La valutazione formativa, in breve: mira a implementare attività autentiche e pertinenti nel rispetto dell'expertise del discente; ricorre a prove di verifica in itinere volte a migliorare in progress gli apprendimenti; è finalizzata a responsabilizzare i discenti favorendo l'attivazione di strategie autoregolatrici. In tale cornice, il feedback sostiene la processualità delle azioni didattiche, nel momento in cui punta sul coinvolgimento dello studente, accrescendone la motivazione; pone in dialogo il docente, l'allievo e gli allievi innescando dinamiche comunicative, finalizzate a rinforzare le proprie conoscenze. Il feedback *formativo* contribuisce al consolidamento delle conoscenze/abilità, intervenendo direttamente sulla prestazione dello studente per orientare le azioni verso un obiettivo condiviso. Feedback ripetuti, tempestivi, continuativi e chiari riducono la distanza tra la performance e i traguardi formativi, consentendo al docente di adeguare

costantemente l'azione didattica (Bransford, Brown, Cocking, 1999; Shute, 2008; Pellerey, 2014; Hattie, 2016).

5. Conclusioni

Le risultanze emerse sono particolarmente utili per la progettazione dei corsi all'interno del progetto DiGiSEL. Quanto derivato ha consentito di risalire agli schemi mentali posseduti sia dagli studenti in formazione che dagli insegnanti in servizio, informazioni necessarie non solo per individuare le principali criticità, ma per colmare quei gap conoscitivi e tradurli in bisogni formativi da affinare. In risposta al primo quesito (cfr. par. 1), sono stati messi a punto specifici strumenti, quali il questionario ETQ in versione 4 e il sistema COFACTOR, che hanno restituito i report di sintesi ai singoli partecipanti. In riferimento al secondo quesito (cfr. par.1), il gruppo di ricerca è orientato a promuovere la competenze professionali degli insegnanti a partire dalle tematiche da sviluppare in modalità digitale, con l'intento di incrementare la dimensione valutativa. Allo stato attuale, la proposta formativa dovrà contenere contenuti volti a dare ampio spazio al processo valutativo chiarendo gli oggetti (prodotti per/dell'apprendimento), le funzioni, gli strumenti di rilevazione delle prestazioni, stressando il costrutto del *formative assessment* (*assessment for learning*, *assessment as learning*, valutazione formante, peer assessment) e l'uso efficace del feedback (finalità, modalità e tempi di erogazione; precondizioni per un uso efficace). Successive somministrazioni, da realizzarsi negli altri contesti internazionali, contribuiranno a tratteggiare un quadro definitivo ed esauritivo.

Investire sulla professionalizzazione significa rinnovare costantemente l'attività del *magister* che ha il compito di “coinvolgere lo studente in svariate situazioni-stimolo, rispettandone [...] l'individualità [...] in un'istituzione alla quale spetta qualificare il processo educativo dell'alunno, che è processo vitale” (Notti, 1976, pp. 2-3).

Ringraziamenti

Le attività qui descritte sono state svolte nell'ambito del progetto *DiGiSEL, Digitally Improving Social and Emotional Skills of Primary School Teachers* (2020-1-TR01-KA226-SCH-098576), finanziato dal programma ERASMUS+ dell'Unione Europea. Alcune attività sono state condotte in collaborazione con *S.Ap.I.E., Società per l'apprendimento e l'Istruzione Informati da Evidenza*. Un particolare ringraziamento va ad Antonio Cal-

vani, Antonio Marzano e Annalisa Morganti per aver supportato la raccolta dei dati.

Riferimenti bibliografici

- Alves, R., Lopes, T., & Precioso, J. (2021). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: factors that explain professional well-being. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 203-217.
- Ausubel, D. (1978). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., Marzano, A., & Miranda, S. (2021). Formazione degli insegnanti alla didattica efficace. Come orientare l'osservazione e il cambiamento delle pratiche in classe? *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 19(1), 599-621.
- Clark, R. C., Nguyen, F., & Sweller, J. (2006). *Efficiency in learning: Evidencebased guidelines to manage cognitive load*. San Francisco: Pfeiffer.
- Gagné, R., & Briggs, L. J. (1974). *Principles of instructional design*. New York, Holton: Rinehart & Winston.
- Gordon, T. (1991). *Insegnanti efficaci*. Firenze: Giunti
- Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B., & Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 573-586.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. NY: Routledge.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J., & Zierer, K. (2018). *10 Mindframes for Visible Learning. Teaching for success*. London and New York: Routledge.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 36, 3-25.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Marzano, A. (2022). CustOmized FeedbACk sysTEM to supPOrt tRaining, CO-FACTOR. *Italian Journal of Educational Research*, 28, 48-60.
- Mayer, R.E. (2005). Cognitive Theory of Multimedia Learning. In R.E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 31-48). New York: Cambridge University Press.

- Menichetti, L., Pellegrini, M., & Gola, G. (2019). Cornici mentali e stereotipie didattiche nella formazione degli insegnanti. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17(1), 351-374.
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology. Research and Development*, 50(3), 43-59.
- Notti, A.M. (1976). Nè maestro nè allievo. In AA.VV. *Contributi dell'Istituto di Pedagogia, Psicologia e Sociologia dell'Università di Salerno* (pp.1-7). Salerno: Palladio.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. URL: <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- Pellerey, M. (2014). Che cosa abbiamo imparato sul piano della progettazione didattica dalle critiche al costruttivismo in ambito pedagogico? *Italian Journal of Educational Research*, (13), 259-272.
- Ranieri, M., Gaggioli, C., & Borges, M.K. (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria. *Praxis Educativa*, 15, 1-20.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think*. Washington DC: National Academy Press.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research based principles that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12-19.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive science*, 12(2), 257-285.
- Trinchero, R. (2017). Nove concetti chiave per un'istruzione informata dall'evidenza. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 113-126.

VI.

Quale valutazione? Una ricerca su pratiche e percezioni valutative dei docenti universitari italiani attraverso l'analisi dei Syllabi*

Which Assessment? Research on Italian university lecturers' assessment practices and perceptions through the analysis of Syllabi

Beatrice Doria – *Università degli Studi di Padova*

Valentina Grion – *Università degli Studi di Padova*

Abstract

La valutazione nel contesto universitario è fondamentale per l'apprendimento degli studenti (Grion, Serbati, 2019). Tuttavia, per attivare processi valutativi di qualità è necessario realizzare pratiche che valorizzino il processo (*process criteria*) e il progresso (*progress criteria*), piuttosto che il solo prodotto (*product criteria*) (Guskey, 2006; 2011; 2019).

La presente ricerca intende analizzare le pratiche di valutazione utilizzate, e il valore ad esse assegnato, dai docenti universitari attraverso un'analisi qualitativa dei contenuti dei Syllabi degli insegnamenti. Tali costrutti sono stati indagati facendo riferimento al framework proposto da Lipnevich et al. (2021) in base ai tre criteri di valutazione: a) di prodotto; b) di processo; c) di progresso. Mediante campionamento casuale semplice sono stati estratti 1145 Syllabi delle "Mega Università" italiane (Censis, 2021/2022). I primi risultati ottenuti dall'analisi mostrano che un'ampia maggioranza di docenti utilizzano ancora i criteri di prodotto (69,6%), piuttosto che quelli di processo (30,4%) e di progresso (0%).

Le considerazioni su tali risultati aprono numerosi fronti di ricerca, oltre che rendere evidente l'urgenza di una specifica formazione alla valutazione dei docenti universitari italiani.

* L'articolo è frutto di un lavoro congiunto tra gli autori. Tuttavia, sono da attribuire a Beatrice Doria i par. 1, 2 e 3; a Valentina Grion il par. 4.

In the university context, the assessment process is crucial for student learning (Grion, Serbati, 2019). However, in order to activate quality assessment processes, it is necessary to implement practices that value the process (process criteria) and progress (progress criteria), rather than just the product (product criteria) (Guskey, 2006; 2011; 2019).

This research aims to analyse the assessment practices used, and the value assigned to them, by university lecturers through a qualitative analysis of the content of teaching syllabi. These constructs were investigated by referring to the framework proposed by Lipnevich et al, (2021) based on the three assessment criteria: a) product; b) process; c) progress.

By means of simple random sampling, 1145 syllabi of the Italian 'Mega Universities' were extracted (Censis, 2021/2022). The first results obtained from the analysis show that a large majority of lecturers still use product (69.6%), rather than process (30.4%) and progress (0%) criteria.

Considerations on these results open numerous research fronts, as well as making clear the urgent need for specific assessment training for Italian university lecturers.

Parole chiave: Syllabus, Assessment, Università, Docenti.

Keywords: Syllabus, Assessment, University, Lecturers.

1. Introduzione

Già da tempo, l'ampia letteratura di settore (Galliani, 2015; Grion & Serbati, 2019; Lipnevich 2020, 2021) sottolinea l'importanza che assume la valutazione nella promozione e miglioramento dell'apprendimento degli studenti universitari. A tal proposito, esistono numerosi studi (Lipnevich et al., 2020; 2021; Panadero et al., 2019, Grion, Serbati, 2019) che dimostrano che la valutazione può promuovere l'apprendimento degli studenti attraverso l'utilizzo di pratiche valutative alternative alle "tradizionali", supportando il miglioramento delle loro conoscenze e competenze (Hattie, 2012; Richland et al., 2009; Nicol, 2020, 2021). Tuttavia, per poter erogare valutazioni di qualità, basate sull'utilizzo di pratiche alternative di valutazione, è necessario possedere delle solide competenze specifiche di assessment. La formazione pedagogica e la sperimentazione delle pratiche sono elementi fondamentali per poter sviluppare competenze in questo ambito (Postareff et al., 2007; Lipnevich 2020, 2021).

In questo contesto, recentemente, alcuni studi condotti in ambito internazionale hanno cercato di comprendere e descrivere quali pratiche valutative vengano maggiormente utilizzato dai docenti universitari. A tal proposito, Panadero et al. (2019) ha svolto un'indagine nelle università statali spagnole, attraverso l'analisi di 1693 Syllabi. Esaminando tali documenti, i ricercatori hanno riscontrato che i docenti spagnoli utilizzano una varietà di pratiche valutative a seconda dell'area disciplinare di riferimento, prediligendo però approcci valutativi "tradizionali", ossia basati su lezioni frontali ed esami finali svolti al termine del corso di studi (Panadero et al., 2019, p. 392). I ricercatori, inoltre, hanno rilevato che i docenti attribuiscono particolare attenzione ai punteggi ottenuti dalla somministrazione di test e/o esami finali, piuttosto che dare valore ad un voto finale cumulativo ponderato con differenti pratiche valutative alternative - come la pratica di self-assessment - utilizzate durante il corso, soprattutto nelle aree scientifiche piuttosto che umanistiche e linguistiche. Un'ulteriore questione riguarda la personalizzazione delle prove: Panadero (et al., 2019) sottolinea come non siano state riscontrate differenze tra gli approcci valutativi messi in atto con gli studenti del primo anno e quelli dell'ultimo anno, nonostante l'evidente diversità di conoscenze, competenze e adattamento al contesto universitario di questi ultimi. Per tale ragione, gli stessi autori richiamano l'urgenza di investire sul miglioramento delle pratiche di valutazione dei docenti universitari.

Allo stesso modo, Lipnevich et al. (2020) hanno esaminato gli approcci e le pratiche di valutazione utilizzate nel contesto universitario statunitense attraverso l'analisi dei Syllabi appartenenti a cinque differenti discipline accademiche. I ricercatori, una volta individuati i criteri attraverso cui i docenti universitari assegnano i voti e calcolano il voto finale, hanno rilevato che vi è una differenza significativa tra le discipline nell'utilizzo di pratiche valutative incentrate sul prodotto piuttosto che sul processo o sul progresso. I risultati dimostrano infatti che le discipline riferite all'ambito educativo e linguistico prediligono una valutazione incentrata sul processo d'apprendimento degli studenti, ponendo meno attenzione al prodotto finale dell'insegnamento, mentre le discipline psicologiche, matematiche e tecnico scientifiche prediligono pratiche valutative ampiamente incentrate sul prodotto. Tale scoperta conferma i risultati ottenuti dalla ricerca citata, di Panadero et al. (2019).

Un terzo studio volto ad esplorare l'uso delle pratiche valutative all'interno del contesto universitario nazionale è quello condotto da Jessop e colleghi (Jessop, Malekar, 2016; Jessop, Tomas, 2017; Tomas, Jessop, 2019). I ricercatori sono riusciti a costruire un quadro abbastanza dettagliato riguardante la valutazione universitaria del Regno Unito, grazie all'utilizzo del database TESTA (*Transforming the Experience of Students*

through Assessment)¹. In particolare, è stato rilevato che le pratiche di valutazione non stavano portando un miglioramento della percezione degli studenti rispetto ad esse (Jessop, Maleckar, 2016), e che i docenti avevano a disposizione un'ampia gamma di pratiche valutative da utilizzate per la valutazione dei loro studenti, ma prediligevano ampiamente quelle sommativie (Jessop, Tomas, 2017).

Un recente studio condotto insieme da Lipnevich, Panadero et al. (2021), ha esaminato il differente utilizzo dei criteri di valutazione nell'assegnazione dei voti al termine dei corsi di studio da parte dei docenti universitari statunitensi e spagnoli. In particolare, il campione di indagine statunitense includeva 250 Syllabi, redatti da docenti appartenenti a cinque diverse discipline accademiche (educazione, matematica, scienze, psicologia e inglese). Il campione di indagine spagnolo comprendeva 175 Syllabi, selezionati dal database nazionale e facenti riferimento alle medesime discipline accademiche. I risultati ottenuti hanno evidenziato che i docenti universitari statunitensi utilizzano in egual misura criteri di valutazione orientati al prodotto e al processo d'apprendimento degli studenti, a differenza di quelli spagnoli che utilizzano maggiormente i criteri orientati al prodotto finale. Inoltre, gli studiosi hanno anche rilevato che le pratiche valutative maggiormente innovative, come *self e peer assessment*, vengono scarsamente utilizzate e che nessun Syllabo predilige una valutazione orientata ai criteri di progresso.

Come le ricerche citate dimostrano, quindi, le pratiche valutative permangono, anche a livello internazionale, prevalentemente legate ad approcci tradizionali, soggette a resistenza al cambiamento (Bromage, 2006; Deneen, Boud, 2013) e ancora poco considerate (dalla ricerca educativa (Lipnevich et al., 2019). Infatti, secondo un recente Rapporto dell'EU (Rauhvanger et al., 2009), la maggior parte dei Paesi afferma di utilizzare ancora una valutazione sommativa, disattendendo un punto centrale del Processo di Bologna, ossia il miglioramento continuo della valutazione dei

1 TESTA (*Transforming the Experience of Students through Assessment*) si definisce come "a joint National Teaching Fellowship Project with four partner universities of similar character: Bath Spa, Chichester, Winchester and Worcester. It is funded by the Higher Education Academy for three years (2009-2012). TESTA aims to improve the quality of student learning through addressing programme-level assessment". Esso mira quindi a raccogliere informazioni per identificare come la valutazione può supportare al meglio l'apprendimento degli studenti a partire dalle loro esperienze, opinioni e percezioni. Il progetto è consultabile al sito: <http://www.testa.ac.uk/index.php>

risultati degli studenti e la diminuzione della dipendenza da metodi di valutazione più tradizionali (Commissione Europea/EACEA/Eurydice, 2018; Karran, 2005).

In questo contesto, il presente studio intende esaminare le pratiche valutative maggiormente utilizzate in Italia all'interno dell'istituzione accademica, approfondendo quali criteri di valutazione (nell'accezione proposta da Guskey (2006; 2011; 2019) vengano maggiormente scelti per l'assegnazione del voto finale agli studenti, anche alla luce del Processo di Bologna (European Ministers, 1999; European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

1.1 *La valutazione nell'istruzione universitaria*

L'istituzione universitaria offre molta libertà ai docenti nella strutturazione del proprio insegnamento. I docenti universitari possono infatti utilizzare un'ampia gamma di attività didattiche per allestire il proprio insegnamento e la valutazione degli apprendimenti degli studenti. Obbligo legislativo è invece quello di rendere nota la propria progettazione attraverso il Syllabus (Angelo, Cross, 1993; Brookhart, Nitko, 2008; Serbati, 2019; Serbati et al., 2022) che rappresenta il documento in cui dichiarare gli obiettivi dell'insegnamento e i risultati d'apprendimento, i contenuti, le metodologie didattiche e quelle valutative. Come dichiarato da Serbati et al. (2022), esso dovrebbe costituire la scheda di presentazione di ciascun insegnamento all'Università, e il primo strumento attraverso cui il docente entra in contatto con lo studente.

Una sezione del Syllabus è specificamente dedicata alla valutazione degli apprendimenti. Essa dovrebbe collegarsi alle sezioni precedenti attraverso un legame di tipo "logico" o consequenziale. I metodi e gli strumenti valutativi, infatti, dovrebbero teoricamente essere allineati alle pratiche didattiche dichiarate (Serbati et al., 2021; 2022). Tuttavia, quando si fa riferimento alla valutazione nel contesto universitario, spesso ci si imbatte in modo generico e generalizzato in un approccio di tipo tradizionale, quello in cui si prevede che la prova o le prove valutative si realizzino al termine dell'insegnamento e in modo quasi staccato dal flusso delle attività d'insegnamento/apprendimento. Anche a livello istituzionale, in effetti, si prevede "il periodo degli esami" ben definito e separato da quello dedicato all'erogazione dei corsi. Come mettono in luce alcune ricerche (Cizek et al., 1996; Lipnevich et al., 2020; Panadero et al., 2019), tale strutturazione non consentirebbe al docente di tenere traccia del processo di sviluppo dell'apprendimento, facendo affidamento solamente ad un unico indicatore: il *prodotto* finale generato dalle loro conoscenze. Al contrario, un ap-

proccio alla valutazione maggiormente focalizzato sull'apprendimento includerebbe l'uso di più pratiche valutative messe in atto durante il corso, che consentirebbero al docente di operare con più indicatori valutativi e comprendere meglio il *processo* e il *progresso* degli apprendimenti degli studenti (Lipnevich et al. 2021).

Secondo Guskey (2006; 2011; 2019), infatti possono esserci tre tipologie di indicatori di acquisizione del sapere che si vuole formare. Essi fanno riferimento a tre categorie di criteri, attraverso cui i docenti possono fare riferimento per attribuire il voto finale agli studenti:

- criteri di prodotto;
- criteri di processo; e
- criteri di progresso.

I criteri di prodotto misurano cosa gli studenti sanno fare in quel preciso momento e quindi si predilige una valutazione sommativa, volta a certificare le conoscenze finali al termine del corso di studi (Brookhart, 2009; O'Connor, 2009). I docenti che prediligono questa tipologia di valutazione basano i voti sui punteggi ottenuti dagli studenti mediante la somministrazione di test finali o su prodotti finali. Sebbene questa pratica valutativa possa essere considerata una misura abbastanza obiettiva, numerosi studi (ad esempio, Cassady, Johnson, 2002; Seipp, 1991) hanno dimostrato che vi sono numerose variabili, fra cui principalmente quelle di tipo emotivo che incidono notevolmente sulla riduzione delle prestazioni degli studenti.

In alternativa, i docenti possono affidarsi ai criteri di processo, coi quali non si misura solo il risultato d'apprendimento degli studenti, ma anche il processo attraverso cui si giunge all'acquisizione di competenze e conoscenze. I docenti che volessero considerare non solamente il prodotto finale, ma anche il processo d'apprendimento, possono utilizzare quiz in aula, la partecipazione alle attività, il coinvolgimento degli studenti, varie forme di valutazione formativa.

Infine, per quanto riguarda i criteri di progresso, essi si riferiscono al “vantaggio” ottenuto dagli studenti dalle loro esperienze di apprendimento. I criteri di progresso fanno quindi riferimento al “guadagno d'apprendimento” e alla crescita educativa, misurando concretamente l'effettivo indice di miglioramento dello studente.

2. La ricerca

2.1 *Obiettivo e domande di ricerca*

A partire dal framework teorico presentato, la presente ricerca intende esplorare ed analizzare le pratiche di valutazione utilizzate dai docenti universitari nel contesto nazionale, così come da essi dichiarate nei Syllabi degli insegnamenti. In particolare, si intende esplorare l'uso dei tre criteri di valutazione sopra indicati (Guskey, 2006; 2011; 2019) nell'assegnazione dei voti agli studenti. .

A partire da tale obiettivo di ricerca, abbiamo individuato una domanda di ricerca di carattere generale, ossia:

- **Q1.** Che tipo di valutazione dichiarano di utilizzare i docenti, in riferimento alle tre tipologie di criteri sopra indicati, ossia prodotto, processo e progresso?

che è stata articolata in due sotto domande più specifiche, ossia:

- **Q1.1** quali sono le pratiche che essi utilizzano, in base alle loro dichiarazioni?
- **Q1.2** Fra le forme alternative (ossia quelle relative a processo e progresso), quali pratiche specifiche vengono messe in atto?

2.2 *Campione e procedure di analisi*

Per rispondere alle domande di ricerca abbiamo deciso di considerare come oggetto di analisi i Syllabi ma, non essendo reperibile un elenco nazionale di Syllabi, per formare il campione di analisi si è scelto di fare riferimento ai docenti italiani, di cui prendere in considerazione i Syllabi.

In questa prima fase di ricerca (attualmente in corso), è stato individuato un campione di 1145 docenti appartenenti alle “Mega Università” italiane statali (Censis, 2021/2022), ossia il 5% della popolazione complessiva (n=22968 docenti facenti parte delle Mega Università italiane statali). Si è scelto di iniziare il lavoro di analisi con le “Mega Università” poiché si è ipotizzato che in esse si sarebbe potuta trovare la massima variabilità delle situazioni della docenza, permettendoci così di avere un quadro di risultati già ipoteticamente assimilabile a quello finale.

Va precisato che il campione analizzato è stato selezionato da un campione più ampio, statisticamente rappresentativo, composto dal 5% della popolazione complessiva (n=3008 docenti), mediante stratificazione del-

l'intera popolazione dei docenti italiani appartenenti a tutte le università statali e private (n=60158).

Sono stati quindi individuati in modo casuale 1145 Syllabi per ciascun docente facente parte del campione. Successivamente, i Syllabi scaricati sono stati esaminati per verificare che fossero presenti gli elementi delle sezioni da analizzare, ossia quelle relative ai risultati di apprendimento (RdA), alle pratiche didattiche e alle modalità di valutazione.

Del campione iniziale, 149 Syllabi non sono stati scaricati perché non presenti nel sito ufficiale d'ateneo e 164 Syllabi sono stati eliminati per mancanza di informazioni (uno o più elementi di analisi non erano compilati) (Fig. 1).

Quindi, effettivamente, i Syllabi analizzati sono stati 832. Su di questi è stata svolta un'analisi qualitativa del contenuto mediante il software di analisi testuale AtlasTi 22.

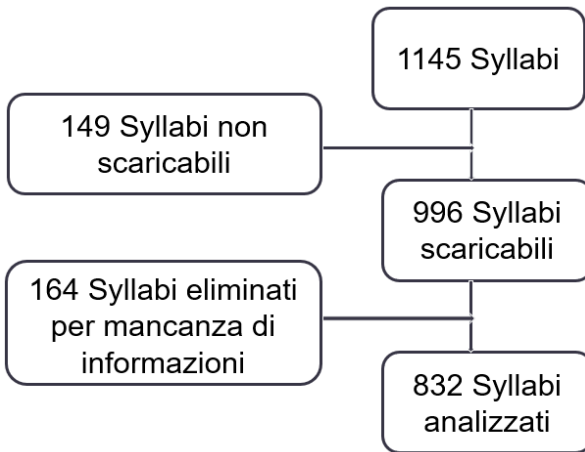


Fig. 1. Diagramma di flusso del processo di selezione dei Syllabi individuati per l'analisi del contenuto

3. Risultati

In merito alla domanda di ricerca più generale (Q.1), i dati evidenziano che la maggior parte dei docenti (n=543) dichiara di utilizzare una valutazione incentrata sul prodotto (65,3%) ed il restante utilizza una valutazione incentrata sul processo (n=289; 34,7%). Nessun docente valuta il progresso dello studente (0%).

Per quanto riguarda la domanda Q1.1, si può rilevare che le pratiche di valutazione maggiormente utilizzate, sarebbero gli esami orali finali (41,4%) e/o gli esami scritti finali (26,2%) (Tab. 1). Altre voci e definizioni esplicitate dai docenti per dichiarare le modalità d'esame sono meno frequenti e, come si evince dalla Tab. 1, purtroppo, non sempre riconducibili chiaramente a una precisa pratica univocamente intesa.

Pratica valutativa	N. Occorrenze	% Occorrenze
Esame orale finale	558	41,4%
Esame scritto finale	353	26,2%
Esame pratico	84	6,2%
Esame parziale	90	6,7%
Attività valutative individuali (report, project, relazione orale)	92	6,8%
Attività valutative di gruppo (report, project, relazione orale).	14	1%
Pratiche di valutazione autentica	50	3,7%
Partecipazione e frequenza	28	2%

Tab. 1. Numero occorrenze e % occorrenze sul totale relative alle pratiche di valutazione utilizzate dai docenti a livello nazionale

Infine, in merito alla domanda di ricerca Q.1.2, i dati evidenziano che le pratiche alternative maggiormente utilizzate fanno riferimento ad attività non sempre specificate di valutazione formativa (3,7%) e a pratiche di self-assessment (1,5%) (Tab. 2).

Pratica valutativa	N. Occorrenze	% Occorrenze
Pratiche di self-assessment	20	1,5%
Pratiche di valutazione formativa	50	3,7%
Peer assessment	4	0,3%
Peer Feedback	3	0,2%
Totale occorrenze	1346	100%

Tab. 2. Numero occorrenze e % occorrenze sul totale riferite alle pratiche valutative alternative utilizzate dai docenti italiani

4. Discussioni e conclusione

La ricerca, di cui qui si presentano i risultati parziali relativi alla porzione di Syllabi riferita alle Mega Università, è nata con l'intento di colmare un vuoto conoscitivo relativo alle pratiche valutative dei docenti universitari italiani, di cui finora non vi sono dati complessivi a livello nazionale. Attraverso l'analisi di un campione rappresentativo dei Syllabi, si ritiene di poter costruire un primo quadro d'insieme di tali pratiche, con la consapevolezza che esse rappresentano azioni dichiarate che potrebbero non rispecchiare in modo preciso quelle effettivamente messe in atto in aula. Si reputa tuttavia che tale quadro d'insieme possa rappresentare un primo livello conoscitivo, finora inesistente, a cui fare riferimento per procedere ad ulteriori indagini, potenzialmente direzionabili secondo una molteplicità di linee di ricerca.

Considerando i risultati per ora ottenuti, un primo rilievo generale riguarda la brevità, la genericità e/o la superficialità con cui i docenti italiani si esprimono in relazione alla valutazione degli apprendimenti relativi agli insegnamenti da loro tenuti. Tale situazione potrebbe essere ipoteticamente imputata a due ragioni, più o meno collegate fra di loro. Da un lato, essa potrebbe riflettere la scarsa considerazione che i docenti hanno del momento valutativo, dimostrando in tal modo di disconoscere e/o ignorare il ruolo della valutazione in relazione all'apprendimento; relazione che la ricerca educativa ha ampiamente dimostrato, come (già Visalberghi, 1955) ci insegnava! Una seconda ipotesi potrebbe ricondurre questa situazione ad un disinteresse dovuto a una generalizzata scarsa conoscenza e/o ad una inesistente formazione dei docenti alla valutazione in ambito educativo e specificamente universitario: i docenti non scrivono di valutazione perché non ne possiedono le necessarie approfondite conoscenze per dettagliare

Osservando i risultati più nel dettaglio, in riferimento alla prima domanda di ricerca, "Che tipo di valutazione utilizzano i docenti?", si rileva come la maggioranza dei docenti predilige approcci valutativi incentrati sul prodotto (65,3% Product). Tale risultato darebbe conto del fatto che in ambito nazionale ci si allinei a quanto rilevato dal recente Rapporto dell'EU (Rauhvanger, Deane, 2009), dove si evidenzia che nella maggior parte dei Paesi la "parte del leone" è ancora quella della valutazione sommativa, disattendendo così le indicazioni del Processo di Bologna. Inoltre, i risultati mostrano convergenza con quanto affermato da Panadero et al. (2019) quando l'autore e i colleghi attestano che i docenti universitari spagnoli prediligono ancora approcci e pratiche valutative tradizionali. Allo stesso modo, infatti, a livello italiano, i docenti fanno maggior affidamento a voti ottenuti attraverso la somministrazione di esami finali, incentrati sul prodotto (Esame orale finale 41, 4%; Esame scritto finale 26,2%), piuttosto

sto che a pratiche alternative di processo (valutazione formativa 3,7%; self – assessment 1,5%), se non di progresso.

Future ricerche potranno essere svolte per confermare i dati da noi rilevati, oltre che per indagare l'effettiva corrispondenza con le pratiche messe effettivamente in atto dai docenti.

Se il quadro abbozzato dovesse essere confermato dalle ulteriori analisi in corso, ne deriva che si possa chiaramente affermare la necessità e l'urgenza di una formazione specifica dei docenti universitari italiani alla valutazione, alle sue pratiche e soprattutto ai suoi sviluppi più innovativi e orientati a garantirne una funzione formativa e di supporto all'apprendimento.

Riferimenti

- Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers* (pp. 148–153).
- Bologna Working Group on Qualification Frameworks (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation. http://ehea.info/media.ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/71/0/050218_QF_EHEA_580710.pdf
- Bromage, A. (2006). The Management of Planned Change: An Interdisciplinary Perspective. In *The Realities of Change in Higher Education: Interventions to Promote Learning and Teaching*, edited by L. Hunt, A. Bromage, and B. Tomkinson, (pp. 3-13). New York: Routledge.
- Brookhart, S. M. (1991). Grading practices and validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(1), 35-36.
- Brookhart, S. M. (2009). *Grading*. Pearson Education.
- Brookhart, S. M., & Nitko, A. J. (2008). *Assessment and grading in classrooms*. Pearson Education.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295.
- Cizek, G. J., Fitzgerald, S. M., & Rachor, R. E. (1996). Teachers' assessment practices: Preparation, isolation, and the kitchen sink. *Educational Assessment*, 3(2), 159-179.
- Cross, L. H., & Frary, R. B. (1999). Hodgepodge grading: Endorsed by students and teachers alike. *Applied Measurement in Education*, 12(1), 53-72.
- Deneen, C. & Boud, D (2013). Patterns of resistance in managing assessment change. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(5), 577-591.
- European Ministers (1999). *Bologna Declaration Ministerial*. Conference in Bologna, 18-19 June 1999, available at: <http://www.ehea.info/page-ministerial-declarations- and communiques>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union.

- Grion, V. & Serbati A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Prospettive emergenti ricerche e pratiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Jessop, T., & Maleckar, B. (2016). The influence of disciplinary assessment patterns on student learning: A comparative study. *Studies in Higher Education*, 41(4), 696-711.
- Jessop, T., & Tomas, C. (2017). The implications of programme assessment patterns for student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 990-999.
- Karran, T. (2005). Pan-European grading scales: Lessons from national systems and the ECTS. *Higher Education in Europe*, 30(1), 5-22.
- Nicol D. (2020). The power of internal feedback: exploiting natural comparator processes. *Assessment & Evaluation in higher education*, 46(5), 756-778.
- Nicol D. (2021). Guiding learning by activating students' inner feedback. *Times Higher Education*.
- O'Connor, K. (2009). Grades: When, why, what impact, and how? *Education Canada, Spring*, 2010, 38-41.
- Panadero, E., & Brown, G. T. L. (2017). Teachers' reasons for using peer assessment: Positive experience predicts use. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 133-156. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0282-5>
- Panadero, E., Fraile, J., Fernández Ruiz, J., Castilla-Estévez, D., & Ruiz, M. A. (2019). Spanish university assessment practices: examination tradition with diversity by faculty. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 44(3), 379-397. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1512553>
- Rauhvargers, A., Deane C., Pouwels, W. *Bologna Process Stocktaking Report 2009*, ISBN: 978-90-403-0295-4 NUR 84, Flemish Ministry of Education and Training, Brussels, 2009, 144 pages.
- Richland, L. E., Kornell, N., & Kao, L. S. (2009). The pretesting effect: Do unsuccessful retrieval attempts enhance learning? *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 15(3), 243.
- Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety, Stress, and Coping*, 4(1), 27-41.
- Serbati, A. (2019). Come definire i traguardi dell'apprendimento degli studenti: dagli obiettivi educativi alle competenze e Learning Outcomes. In A. Dipace & V. Tamborra (Eds.), *Insegnare in Università. Metodi e strumenti per una didattica efficace* (pp. 37-54). Milano: FrancoAngeli.
- Serbati, A., Maniero, S., Bracale, M. & Caretta, S. (2021). Come costruire un Syllabus learner-centered? Creazione e validazione di una rubrica di (auto)valutazione del Syllabus. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 6(2), 97-111.
- Serbati, A., Picasso, F., Doria, B., & Grion, V. (2022). Learning outcomes and constructive alignment in the Mega-Universities Syllabi: which "promises" to students? *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 22(2), 61-77.
- Stanny, C., Gonzalez, M., & McGowan, B. (2015). Assessing the culture of teaching and learning through a Syllabus review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(7), 898-913.
- Tomas, C., & Jessop, T. (2019). Struggling and juggling: a comparison of student

- assessment loads across research and teaching-intensive universities. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 1-10.
- Turner, K., Roberts, L., Heal, C., & Wright, L. (2013). Oral presentation as a form of summative assessment in a master's level PGCE module: The student perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 662-673.
- Wächter, B. (Ed.). (2004). *Higher education in a Changing Environment*. Lemmens.
- Westerheijden, E., et al. (2008). *The first decade of working on the European Higher Education Area* [Report by the Center for Higher Education Policy Studies].
- Zaggia C. (2008). *L'Università delle Competenze. Progettazione e valutazione dei corsi di laurea nel processo di Bologna*. Milano: FrancoAngeli.

VII.

Il feedback collettivo per promuovere competenze comunicativo-relazionali in un programma di e-learning sulla valutazione scolastica *

Collective feedback to promote communication and interpersonal skills in an e-learning program on school evaluation

Sara Romiti – *Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione, Roma*

Francesco Fabbro – *Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione, Roma*

Eleonora Mattarelli – *Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione, Roma*

Abstract

Le competenze comunicativo-relazionali sono considerate componenti essenziali della professionalità docente (La Marca, Longo, 2019). Assieme alle abilità di carattere tecnico-specialistico, queste competenze trasversali concorrono alla formazione di una più ampia competenza professionale esperta (Ajello, 2002).

Questo contributo si focalizza su un corso di formazione online promosso dall'INVALSI nel 2022, cui hanno partecipato 90 insegnanti. Il corso intendeva potenziare le abilità sociali coinvolte nei processi valutativi e promuovere una valutazione formativa (Polliandri, Romiti, 2019; Schildkamp et al., 2020). L'ambiente di e-learning, suddiviso in unità didattiche e sviluppato secondo principi andragogici (Nirchi, 2021), prevedeva la visione delle videolezioni, la compilazione del test di autovalutazione, lo svolgimento di alcune e-tivities e la restituzione da parte dei tutor di feedback sulle attività svolte. Basandosi sul modello di feedback proposto da Hattie e Timperley (2007) e ripreso da Brooks e col-

* Il contributo è il frutto del lavoro congiunto dei tre autori. Romiti ha scritto i paragrafi 1 e 2, Fabbro i paragrafi 3 e 5, Mattarelli i paragrafi 4 e 6.

leggi (2019), lo studio esamina i feedback collettivi elaborati dai tutor per i corsisti.

Sulla base dell'analisi quali-quantitativa condotta, le componenti di qualità indicate dal modello di feedback risultano presenti anche nel feedback collettivo. Quest'ultimo appare come un dispositivo in grado di supportare l'auto-riflessività e l'apprendimento tra pari, utili allo sviluppo di competenze di natura trasversale.

Communicative and relational skills are considered essential for teacher professionalism (La Marca, Longo, 2019). Together with technical and specialist skills, they contribute to the development of a professional expertise (Ajello, 2002).

This study focuses on an online training course promoted by INVALSI in 2022 and involving 90 teachers. The course was aimed at enhancing the social skills involved in the evaluation processes and at promoting a formative assessment (Poliandri & Romiti, 2019; Schildkamp et al., 2020).

The e-learning environment was drawn according to andragogic principles (Nirchi, 2021). It has been divided into teaching units, each of which includes the viewing of video lessons, the compilation of a self-assessment test, the carrying out of some e-activities and the return of feedbacks on the tasks performed. This paper analyses the collective feedbacks provided by tutors to participants, adopting the feedback model suggested by Hattie and Timperley (2007) and taken up by Brooks and colleagues (2019).

The qualitative and quantitative analysis conducted shows that the quality factors indicated in the feedback model are also present in the collective feedback. The latter appears as a tool capable of supporting self-reflection and peer learning, useful for the development of soft skills.

Parole chiave: competenze comunicative, competenze valutative, feedback collettivo, apprendimento online, sviluppo professionale docente

Keywords: communication skills, evaluation skills, collective feedback, online learning, teacher professional development

1. Introduzione

Il feedback formativo è considerato uno strumento chiave per l'apprendimento (Hattie, 2009). L'intento formativo e costruttivo del feedback può supportare i processi di riflessione metacognitiva e l'auto-regolazione del-

l'apprendimento, ovvero le strategie cognitive e metacognitive in grado di modificare i propri modelli di pensiero e raggiungere gli obiettivi di apprendimento (Nicol, Macfarlane Dick, 2006; William, 2018).

Secondo il modello di classificazione di Hattie e Timperley (2007), un feedback efficace dovrebbe essere in grado di informare sulla natura e gli obiettivi del compito (*feeding up*), restituire informazioni sullo svolgimento del compito (*feeding back*), offrire indicazioni utili per migliorare (*feeding forward*). Inoltre, gli stessi autori distinguono tra feedback sul compito (centrato sulla correttezza delle risposte), feedback sul processo (che guarda al processo di apprendimento necessario lo svolgimento del compito), feedback sull'autoregolazione (che offre indicazioni per monitorare e auto-valutare il proprio apprendimento), e infine feedback sul sé come persona (che esprime valutazioni positive o negative sullo studente). Studi successivi (Brooks et al., 2019) hanno proposto di considerare in modo integrato i due tipi di classificazione del feedback (dimensione e livello).

Nella formazione online risulta centrale il ruolo dell'e-tutor e il feedback da lui fornito ai corsisti (Rotta, Ranieri, 2005; Nirchi, 2021). Il ricorso al feedback individualizzato sembrerebbe la soluzione più adatta, perché riflette sulla specificità del lavoro presentato e consente il commento su sezioni o parti molto specifiche della risposta o della presentazione di uno studente. Richiede però molto tempo per essere prodotto e restituito, quindi un investimento elevato di risorse umane. L'aumento dell'offerta di corsi online su vasta scala, pertanto, apre il tema di come sviluppare nuovi modi di fornire feedback accurati in ambienti online con il supporto delle nuove tecnologie (Ranieri et al., 2017). Un esempio di queste nuove modalità è il *feedback collettivo*, rivolto all'intera classe. Tramite messaggi di posta elettronica massivi o post su forum è possibile offrire una forma di comunicazione rapida ed economica tra formatori e studenti quando non si ha tempo per restituire un feedback individuale (Hounsell, 2008; Ranieri, Bruni, 2017).

Gli studi che hanno esaminato l'efficacia del feedback collettivo sono pochi e giungono a conclusioni contrastanti: alcuni hanno riscontrato un minore impatto del feedback collettivo rispetto al feedback individuale in termini di risultati di apprendimento (Gallien, Oomen-Early, 2008); altri hanno invece notato come il feedback collettivo offra più opportunità di sviluppare pratiche orientate al contesto lavorativo e prepari meglio per la pratica professionale rispetto al feedback individuale (Singleton, 2016).

Secondo Hounsell e colleghi (The University of Edinburgh, 2010) si è tentati di inserire il feedback rivolto all'intera classe nel ruolo di perenne "parente povero" del feedback individualizzato. Rispetto al feedback individuale però, il feedback collettivo può offrire un più ampio margine di

movimento a chi deve darlo, può ampliare la comprensione da parte degli studenti di ciò che conta come un buon lavoro nella materia e può favorire l'apprendimento tra pari, permettendo di ottenere una visione più ampia di ciò che ci si aspetta alla fine del compito (Ku Leuven Education, 2022).

Il presente studio si concentra sul feedback collettivo, adottato come strategia principale di feedback in un corso di e-learning rivolto agli insegnanti per lo sviluppo di competenze comunicative e relazionali in ambito valutativo. Prendendo a riferimento il modello di qualità del feedback sopra presentato (Hattie, Timperley, 2007; Brooks et al., 2019), abbiamo provato a verificare se il feedback collettivo presenta caratteristiche qualitative in accordo con tale modello.

2. Le competenze comunicativo-relazionali dei docenti per la valutazione scolastica

Nel dibattito sulla professionalità docente, le competenze comunicative e socio-relazionali sono spesso considerate tra le abilità chiave (Perrenoud 2002; Danielson, 2007): definite di natura trasversale o soft, presentano caratteristiche di tipo sia (meta)cognitivo sia socio-emotivo. Tra le competenze comunicative rientrano ad esempio l'ascolto e il feedback, tra le competenze socio-relazionali la propensione al lavoro di gruppo e la capacità di gestione del conflitto (La Marca, Longo, 2018; Biasi et al., 2019).

Secondo un approccio olistico all'expertise professionale, una competenza professionale esperta è caratterizzata da un insieme di abilità, sia di tipo tecnico-professionale sia di natura trasversale (Ajello, 2002). Nella professionalità insegnante, una buona padronanza degli aspetti comunicativi, relazionali e collaborativi può sostenere pratiche didattiche e di valutazione consapevoli, soprattutto se si voglia adottare la prospettiva della valutazione formativa nei confronti degli studenti e quella della valutazione di istituto orientata al miglioramento.

Con l'introduzione del Sistema Nazionale di Valutazione o SNV (DPR 80/2013), che ha richiesto l'attivazione di team di docenti in tutte le scuole italiane per svolgere l'autovalutazione di istituto, nonché la costituzione di team di valutatori esterni per condurre attività di analisi e valutazione esterna delle scuole, è emersa una richiesta diffusa di interventi di formazione. Al contempo l'INVALSI, l'ente di ricerca designato a implementare strumenti e modalità operative di attuazione del SNV, oltre a formare nuove figure di professionisti per la valutazione, ha avviato una riflessione sulla competenza professionale per la valutazione scolastica. La competenza esperta per la valutazione è stata definita come un oggetto complesso, che coinvolge abilità di tipo tecnico-specialistico, metodologiche e trasversali,

quali quelle organizzative e comunicativo-relazionali (Poliandri, Romiti, 2019).

Il potenziamento delle abilità comunicativo-relazionali risulta rilevante non solo per sostenere la valutazione di istituto, intesa come processo sociale condiviso e negoziale, ma anche per potenziare l'adozione della valutazione formativa in classe. Infatti, gli studi che si sono occupati dei requisiti necessari agli insegnanti per esercitare la valutazione formativa hanno evidenziato tra le abilità ritenute rilevanti il feedback, la facilitazione delle discussioni in classe, la collaborazione tra insegnanti e la capacità di coinvolgere gli studenti (Schildkamp et al. 2020).

Il corso di e-learning sviluppato dall'INVALSI ha avuto lo scopo di far riflettere gli insegnanti sulle modalità comunicative a scuola, con particolare attenzione alle situazioni in cui si esercita la valutazione. Gli obiettivi di apprendimento del corso hanno riguardato sia la dimensione comunicativa (comunicare in modo efficace nella relazione educativa e nel contesto scuola; esercitare un ascolto attivo; relazionarsi con interlocutori con appartenenza sociale, culturale o etnica diversa dalla propria; comunicare i risultati della valutazione agli studenti e alle famiglie) sia quella socio-relazionale (collaborare con i colleghi e nel gruppo di valutazione, usare strategie per la negoziazione e la risoluzione dei conflitti, esercitare la collegialità, svolgere funzioni di coordinamento dei gruppi).

Nel corso le diverse abilità comunicative e relazionali sollecitate sono state applicate a più ambiti e contesti della valutazione scolastica: valutazione degli studenti in classe, valutazione tra pari del lavoro dell'insegnante, valutazione di istituto.

3. Dal modello formativo alla valutazione delle competenze dei docenti nella piattaforma di e-learning

Il corso “Comunicare e gestire le relazioni nel processo valutativo” è parte del programma di formazione online Valu.Elearn¹ costituito da cinque corsi progettati secondo il medesimo modello formativo. Il programma, orientato allo sviluppo di competenze a sostegno della valutazione scolastica, adotta come principale modalità di valutazione il feedback formativo collettivo, a sostegno dell'apprendimento e dello sviluppo professionale.

I corsi sono erogati in modalità asincrona attraverso la piattaforma Moodle. I contenuti e le attività sono stati co-progettati dall'INVALSI in

1 <https://value.invalsi.it/portale/strumenti/valu-elearn/>

collaborazione con docenti universitari esperti in valutazione educativa e due società specializzate in servizi informatici e e-learning.

Ogni corso è articolato in 10 unità didattiche, nelle quali i discenti sviluppano conoscenze e competenze attraverso la sperimentazione attiva (apprendimento esperienziale); costruiscono il proprio sapere in modo autonomo (apprendimento autodiretto); collaborano alla costruzione della conoscenza attraverso la negoziazione sociale (apprendimento sociale); potenziano le pratiche riflessive (apprendimento autoriflessivo) e si misurano su compiti autentici (apprendimento situato) (Nirchi, 2021).

Ogni unità si struttura in tre fasi interdipendenti: nella prima i partecipanti consultano le risorse multimediali ed effettuano un test finalizzato alla valutazione delle conoscenze acquisite; nella seconda svolgono un'e-tivity e nella terza una riflessione finale. Per le attività della seconda e terza fase è previsto un feedback collettivo del tutor.

Le e-tivities della seconda fase sono concepite come strumenti per incrementare la partecipazione attiva dei discenti che interagiscono online (Salmon, 2002). In questa prospettiva basata sul costruttivismo sociale, che individua nella produzione di conoscenza attraverso il fare il momento costitutivo della formazione (Rivoltella, 2020), le e-tivities diventano un'occasione di operazionalizzazione di concetti e di applicazione di metodi per la valutazione e l'autovalutazione.

Le e-tivities riprendono gli argomenti affrontati nelle videolezioni e sono finalizzate a consolidare l'apprendimento di conoscenze e sviluppare competenze valutative e trasversali in contesti realistici per poi applicarle nei contesti reali. Ad esempio, un'e-tivity della prima unità, proposta come compito autentico volto all'apprendimento esperienziale (Kolb, 1976) e situato (Lave, Wenger, 2006), chiede ai corsisti di riformulare un giudizio valutativo sull'andamento di uno studente in relazione a diversi interlocutori: lo studente stesso, i suoi genitori, il dirigente scolastico. Nel corso sono previste anche e-tivities di tipo collaborativo, che fanno leva sull'apprendimento sociale e sull'ascolto attivo (Dron, Anderson, 2014) nell'ambiente di e-learning. Ad esempio, un'e-tivity collaborativa dell'unità 3 chiede ai corsisti di presentarsi in un forum e di commentare l'auto-presentazione di un altro collega.

Le riflessioni finali contemplate nella terza fase del modello formativo sono progettate con l'intento di stimolare i processi metacognitivi e la riflessione critica dei corsisti sul proprio agire (Ajello, 2002; Poliandri, Romiti, 2019).

Come anticipato, sia le e-tivities sia le riflessioni finali ricevono un feedback formativo collettivo da parte del tutor. In tal modo, feedback continuativi e situati sono forniti regolarmente lungo tutto il percorso di formazione (Rotta, Ranieri, 2005; Hattie, 2009) con l'intento di suppor-

tare i processi di apprendimento e il consolidamento delle competenze comunicativo-relazionali. In quest'ottica, il feedback si declina come una valutazione formativa per l'apprendimento (William, 2018) e lo sviluppo professionale allineandosi in tal modo all'apprendimento esperienziale, autoregolato, situato, sociale e auto-riflessivo che si intende promuovere.

4. Contesto e metodologia della ricerca

Lo studio empirico esamina le comunicazioni degli e-tutor ai corsisti nel corso "Comunicare e gestire le relazioni nel processo valutativo", erogato tra gennaio e giugno 2022.

Al corso hanno partecipato 90 insegnanti in servizio presso scuole di diverso ordine e grado (17.98% infanzia, 34.83% primaria, 40.45% secondaria di I grado, 6.74% secondaria di II grado). I docenti sono in prevalenza membri dei nuclei di autovalutazione delle scuole. Le aree geografiche sono equamente rappresentate: nel centro si trovano il 32.95% di corsisti, nel nord il 30.68%, nel sud-isole il 36.36%. Il gruppo di partecipanti è composto per il 91.11% da donne e per l'8.89% da uomini mentre l'età media è di 52 anni.

La ricerca si concentra sui feedback collettivi forniti dalle due e-tutor in risposta alle attività didattiche. Le e-tutor hanno un profilo di assistenti universitarie, con un'esperienza progressiva di tutoraggio in corsi universitari e competenze psico-pedagogiche maturate in ambito accademico.

Le domande di ricerca che hanno orientato il presente studio sono state: 1) Quali caratteristiche presentano i feedback utilizzati dalle e-tutor per sostenere l'apprendimento dei corsisti? e 2) Quali sono i possibili punti di forza e di debolezza dei feedback forniti per lo sviluppo di competenze comunicativo-relazionali a supporto della valutazione?

Per rispondere a tali domande sono stati presi in esame 12 testi di feedback collettivo estratti dalle prime quattro unità del corso, in risposta a 8 e-tivities (2 per ciascuna unità) e 4 riflessioni finali (1 per ogni unità). Come previsto nella progettazione didattica, i feedback collettivi erano pubblicati dopo una settimana dalla scadenza delle attività nel forum presente in ogni unità. Il corpus testuale analizzato è di 11273 parole. La lunghezza dei singoli testi varia da un minimo di 337 parole ad un massimo 1848 parole.

Due autori del presente contributo hanno condotto un'analisi tematica seguendo un approccio teorico o deduttivo all'analisi del testo (Braun, Clarke, 2006), utilizzando il modello concettuale di feedback di Hattie e Timperley (2007) per definire a priori i temi. I testi sono stati analizzati con il supporto del software QDAMiner, adottando il seguente protocollo:

a) codifica degli scopi dei feedback (feeding up, feeding back, feeding forward) e calcolo del grado di accordo tra i due codificatori; b) codifica dei focus dei feedback (compito, processo, auto-regolazione, sé) e calcolo del grado di accordo; c) analisi della frequenza relativa degli scopi e dei focus dei feedback; d) analisi della frequenza relativa delle intersezioni tra scopi e focus del feedback. Dopo la prima fase - punti a) e b) - i gradi di accordo tra i due codificatori rispetto alle diverse categorie analitiche sono risultati tutti al di sopra della soglia .800 (Alpha di Krippendorff) e quindi pienamente soddisfacenti (Krippendorff, 2004). Si è quindi potuto procedere con i punti c) e d).

5. Risultati analisi feedback

In seguito alle analisi condotte, abbiamo riscontrato la presenza di tutte le categorie individuate da Hattie e Timperley (2007), con l'unica eccezione del feedback riferito al sé.

I feedback forniti sono bilanciati tra le tre categorie relative agli scopi, con una prevalenza del feeding back (Tab. 1), come evidenzia l'analisi della frequenza relativa del numero di codifiche. Solitamente al feeding back è dedicato un numero di parole molto maggiore rispetto agli altri due scopi, come mostra la frequenza relativa del numero di parole². Questi primi risultati mostrano che le e-tutor hanno dedicato ampio spazio a commentare come è stata condotta l'attività didattica, ma hanno anche chiarito l'obiettivo e il senso dell'attività (feeding up) e suggerito come poter migliorare in futuro (feeding forward). La compresenza dei tre scopi può essere interpretata come un indicatore della qualità del feedback formativo.

Scopo del feedback	Feeding up	Feeding back	Feeding forward	Totale
N. di codifiche	22	30	16	32
Frequenza relativa codifiche	.324	.441	.235	1.0
Numero di parole	1832	8831	1528	12191
Frequenza relativa parole	.150	.724	.125	1.0

Tab. 1. Numero di codifiche, parole e relativi fattori di frequenza degli scopi del feedback

- Il numero di parole codificate è superiore al numero di parole del corpus, poiché alcuni segmenti sono stati codificati in più categorie (text overlapping).

Il feeding up ha fornito elementi chiave per comprendere appieno il senso della restituzione e facilitare un processo di auto-valutazione (“*Questa seconda esercitazione aveva lo scopo di suscitare un confronto sulle abilità di negoziazione*”); il feeding back ha restituito una sintesi dello svolgimento dell’attività (“*Le risposte fornite risultano spesso ricche e davvero articolate. Mi limiterò di seguito ad evidenziare gli aspetti presenti e le criticità emerse*”); il feeding forward ha chiuso il loop del feedback con un invito ad andare oltre il compito (“*vi invito a riflettere più a fondo sul vostro posizionamento nella comunicazione con l’altro cercando anche solo in un’occasione di capire e sentire il perché di alcuni atteggiamenti e comportamenti definiti “inaccettabili”*”).

Da notare che il feeding forward, tanto fondamentale nella teoria quanto solitamente poco utilizzato nella pratica (Galem, Smith, 2013), nel nostro studio è piuttosto presente, andando a rendere la valutazione formativa più completa. Esso non è orientato a fornire indicazioni per lo svolgimento di compiti successivi, ma all’applicazione di conoscenze, riflessioni e competenze nel proprio ambito professionale (“*Quando però si parla con i genitori (...) può essere efficace anche fare riferimento alla propria esperienza o alle proprie difficoltà, e questo può essere davvero la chiave per aprire la porta della fiducia*”).

Passando ad esaminare il focus del feedback, vediamo che esso si concentra principalmente sul compito (Tab. 2) confermando in tal modo i risultati di diversi studi pregressi (Gan, 2011; Van den Bergh et al., 2013). Anche le indicazioni riguardanti il processo sono presenti in misura significativa, agevolando una comprensione più approfondita (Hattie, 2012). Infatti, la focalizzazione sia sul compito sia sul processo denota un feedback adatto a destinatari che spesso per esperienza professionale sono ad un livello di apprendimento esperto (Brooks et al., 2019).

Focus del feedback	Compito	Processo	Autoregolazione	Impegno collettivo	Totale
N. codifiche	29	24	10	12	75
Frequenza relativa codifiche	.387	.320	.133	.160	1
Numero di parole	9581	2614	615	238	13048
Frequenza relativa parole	.734	.200	.047	.018	1

Tab. 2. Numero di codifiche, parole e relativi fattori di frequenza dei focus del feedback

Nei feedback sul compito e sul processo sembra interessante notare il frequente ricorso delle e-tutor a *exemplars* dal basso, non prodotti dai docenti o dai tutor ma dai corsisti:

“Le vostre risposte sono state esaustive e molto interessanti, ne riporto alcune parti. - Capacità di osservare e analizzare tramite la propria pratica comunicativa e relazionale e riflettere sull’efficacia. - Conoscere bene gli attori (avere le informazioni). - Stabilire le cose essenziali (l’elemento negoziabile) e fare proposte”

Questa modalità di restituzione attraverso esempi autentici da un lato accresce l’autenticità della valutazione e dall’altro valorizza i risultati e i processi di apprendimento dei corsisti, che diventano patrimonio comune della rete di apprendimento, nonché risorse per l’apprendimento tra pari.

Il feedback focalizzato sul sé, più emozionale/empatico e meno produttivo per il miglioramento dell’apprendimento (Hattie, 2009), non è stato rilevato nei casi esaminati. Tale esito sembra coerente con la scelta del feedback collettivo, non rivolto ai singoli. Una nuova categoria emergente dall’analisi è invece il feedback per l’impegno collettivo, che si concretizza in ringraziamenti per l’impegno dimostrato e incoraggiamenti nel proseguire il percorso di apprendimento (*“Complimenti per l’impegno e lo sforzo dedicato a questa riflessione finale. Ne approfitto per ringraziare ciascuno di voi per avere condiviso vostre esperienze personali”*). Questo tipo di feedback insiste sulla dimensione sociale, agendo come rinforzo allo sforzo del gruppo, al contempo valorizzando la dimensione affettiva dell’apprendimento.

Inoltre, è da evidenziare la scarsa frequenza di feedback sull’auto-regolazione. Questo risultato denota una possibile limitazione del feedback fornito, in particolare per i corsisti con competenze comunicativo-relazionali avanzate, per i quali l’autoregolazione risulta maggiormente funzionale.

L’analisi delle intersezioni tra gli scopi e i focus dei feedback rivela come le e-tutor abbiano fornito più frequentemente un feeding up e un feeding back sul compito (Tab. 3). I feeding back sul compito attestano la giusta focalizzazione del feedback nel contesto esaminato, in quanto la valutazione formativa aveva l’obiettivo di fornire un riscontro sull’attività svolta. I frequenti feeding up sul compito, invece, possono rendere più chiara e trasparente la valutazione formativa.

	Feeding up	Feeding back	Feeding forward
Compito	.333	.270	.063
Processo	.016	.032	.127
Auto-regolazione	.000	.016	.048
Impegno collettivo	.000	.079	.016

Tab. 3. Distribuzione della frequenza dei feedback nelle intersezioni tra scopo e focus del feedback

Infine, la discreta frequenza di feeding forward sul processo sembra confermare la capacità delle e-tutor di non limitarsi a fornire un feedback sull'attività condotta ma di formulare le proprie valutazioni in maniera costruttiva, orientata all'azione e situata nel contesto professionale dei discenti.

6. Conclusioni

Questo studio si inserisce in un più ampio progetto dell'INVALSI per il potenziamento di competenze valutative decentrate (Poliandri et al., 2022). I risultati dell'analisi condotta concorrono a considerare il feedback collettivo come una strategia utile quando si intenda promuovere la cultura della valutazione attraverso l'offerta di programmi di sviluppo professionale rivolti a un elevato numero di insegnanti.

Lo studio ha confermato l'appropriatezza della matrice relativa al feedback per l'apprendimento (Brooks et al., 2019) per analizzare il feedback collettivo nell'ambiente di e-learning. Il ricorso a *exemplars* dal basso e la presenza del feeding forward per supportare lo sviluppo di competenze comunicativo-relazionali e valutative situate nel contesto scolastico costituiscono pratiche di valutazione autentica, da estendere e sistematizzare in futuri corsi di formazione online. In particolare, il feeding forward sul processo può rappresentare un elemento importante di un feedback di qualità nel contesto di un programma di formazione il cui fine ultimo non è "fare un buon compito" ma riflettere criticamente sulle proprie pratiche valutative alla luce dello svolgimento dell'attività didattica. L'aspetto risultato meno presente è invece il supporto all'auto-regolazione; per futuri utilizzi del feedback collettivo sarebbe necessario un investimento maggiore in questa direzione da parte degli e-tutor.

In conclusione, il feedback collettivo appare come uno strumento flessibile, che può essere impiegato a supporto dello sviluppo di competenze trasversali e valutative. Esso risulta utile quando si vogliono formare un numero elevato di corsisti, in quanto è relativamente veloce, economico e facilmente comunicabile. Inoltre, consente di confrontare risposte e approcci alternativi alle domande, concentrarsi su incomprensioni comuni e trasmettere input per stimolare l'autoriflessività e l'apprendimento tra pari, che risultano particolarmente efficaci nel contesto della formazione adulta.

VIII.

Valutare la comprensione del testo attraverso l'osservazione dell'interazione durante il lavoro a coppie*

Evaluating text comprehension through observation of interaction during working in pairs

Agnese Vezzani – *Università di Modena e Reggio Emilia*

Abstract

Durante un compito di comprensione del testo affrontato a coppie, i bambini praticano l'autonomia e imparano a comunicare il loro pensiero, anche strategico, sul testo. La letteratura esaminata mette in evidenza che la coppia può ragionare intorno a un testo come fa un "buon lettore". Seguendo il protocollo di una ricerca nazionale basata sul Reciprocal Teaching e realizzata in classi quarte di scuola primaria (Calvani, Chiappetta Cayola, 2019), un nuovo studio ha analizzato le interazioni in alcune coppie e descritto le caratteristiche salienti dei processi attivati. Ogni turno di parola è stato categorizzato secondo il contenuto prevalente, attraverso un confronto tra tre codificatori indipendenti. Inoltre, sono stati analizzati, descritti e categorizzati 30 episodi tratti dalle conversazioni intercorse nelle coppie che hanno lavorato con due tipi di compito: tutoriale (tutor turnante) e congiunto. Gli episodi raccolti e l'analisi del contenuto dei turni di parola hanno segnalato la particolare produttività del compito congiunto di produzione scritta, sia nelle coppie più competenti, sia nelle coppie più in difficoltà. L'analisi e la categorizzazione individuata possono aiutare gli insegnanti a valutare il processo di comprensione testuale in momenti in cui i bambini potenziano l'autonomia nella collaborazione.

* Si ringrazia la prof.ssa Roberta Cardarello per la supervisione costante sulla ricerca realizzata.

During an in-pairs text comprehension task, children practice autonomy and learn to communicate their thoughts, and also strategies, on the text. The examined literature highlights that the students who work in pairs can reason around a text as a «good reader» does. Following a national research protocol based on Reciprocal Teaching and realised with fourth grade primary school pupils (Calvani, Chiappetta Cayola, 2019), a further study analysed the interactions in pairs and described the salient features of the activated processes. Each word turn was categorised, according to the prevailing content, through a comparison between three independent coders. In addition, 30 episodes taken from the conversations that took place in pairs who worked in two types of tasks were analysed, described and categorised: tutorial (shift tutor) and joint. The collected episodes and the speaking turns' content analysis highlighted the particular productivity of the joint task of written production, both in the most competent pairs and in the struggling pairs. The identified analysis and categorization can help teachers to evaluate the textual understanding process, when the in pairs collaboration enhance children's autonomy.

Parole chiave: Collaborazione, Coppie, Comprensione del testo, Reciprocal Teaching

Keywords: Collaboration, Pairs, Text comprehension, Reciprocal Teaching

1. Introduzione

Il pieno successo formativo di ogni studente passa attraverso la comprensione profonda di diversi tipi di testo, in tutte le discipline, lungo tutto l'arco dell'esperienza scolastica e della vita. Ogni persona in grado di trarre informazioni implicite ed esplicite dai testi, di capire le intenzioni degli autori e di usare ciò che comprende per elaborare la sua conoscenza del mondo ha in sé la capacità di affrontare la cultura che lo circonda e di parteciparvi con un pensiero autonomo e attivo. Per questo la scuola, che offre il suo servizio in modo funzionale alla completa formazione del cittadino (e non solo dell'alunno) ha il dovere di accompagnare ogni bambino nell'acquisizione delle strategie alla base di una significativa comprensione dei testi, in modo costante e sistematico lungo il corso degli studi.

La recente Ordinanza Ministeriale 172/2020, con le relative Linee

Guida, ha messo in luce l'importanza di occuparsi della valutazione non solo del prodotto-esito, ma anche del processo cognitivo sottostante. Affinché la valutazione sia funzionale all'alunno e al suo apprendimento, occorre ragionare sui processi a monte dell'azione didattica, cercando di utilizzare descrittori precisi per gli obiettivi della progettazione, che orientino l'azione didattica verso manifestazioni dell'apprendimento (e del ragionamento) chiare e osservabili. Questo significa anche proporre contenuti disciplinari che abbiano anche una direzione metacognitiva, affinché gli alunni possano *imparare a imparare* e riflettere sul proprio apprendimento (Ministero dell'Istruzione, p. 3). Questo ha un importante corollario per la professionalità dell'insegnante: occorre *insegnare* ad imparare. La comprensione del testo non è identificabile con l'apprendimento stesso, ma è innegabile una strettissima interdipendenza (Cardarello, Bertolini, 2020), che merita tempo dedicato, strategie di insegnamento adatte e strumenti di rilevazione differenti rispetto alla valutazione tradizionalmente curvata sugli esiti. Le Linee Guida nominano esplicitamente, tra gli strumenti adatti alla valorizzazione dei processi di apprendimento, "l'analisi delle interazioni verbali e delle argomentazioni scritte, dei prodotti e dei compiti pratici complessi realizzate dagli alunni" (Ministero dell'Istruzione, 2020, p. 9).

Il presente studio ha l'obiettivo di indagare empiricamente una strategia didattica, quella del lavoro in coppia, che può rappresentare una risorsa importante per insegnare la comprensione del testo. Ma cosa fa esattamente un lettore che riesce a comprendere un testo?

La letteratura ci propone alcuni comportamenti che caratterizzano "un buon lettore", tra i quali la capacità di porsi domande sul testo, di compiere inferenze, di rintracciare informazioni e di rileggere quando avverte di non aver compreso bene, di accorgersi di incoerenze, di rielaborare autonomamente (Duke, Pearson, Strachan, Billman, 2011, p. 56; Hall, Dansereau, O'Donnell, Skaggs, 1989, p. 138; Lumbelli, 2009, pp. 97-102; Cardarello, Bertolini, 2020, p. 75).

La letteratura ci dice, inoltre, che il lavoro degli studenti realizzato in collaborazione con i pari può essere efficace, in particolari condizioni, per esercitare il ragionamento sui testi. Infatti, nella collaborazione emerge una sorta di "pensiero ad alta voce" che ogni membro compie durante il lavoro, dal momento che c'è qualcuno che ascolta e che, di norma, interagisce. La collaborazione, quindi, non è proposta soltanto in quanto occasione preziosa di allenamento delle abilità sociali, ma in quanto contesto che rende osservabili i processi multipli che gli apprendenti in generale compiono quando affrontano un testo e un compito di comprensione. Tra le forme di collaborazione possibili, la coppia presenta numerosi vantaggi ed è stata assimilata a un "buon lettore" (Skaggs et al., 1990; Fuchs, Fuchs, 2005; Kagan, 2007).

Il Reciprocal Teaching (Palincsar, Brown, 1984) è una strategia multipla che aiuta i lettori, organizzati a piccoli gruppi, a porsi in un atteggiamento attivo nei confronti del testo, attraverso quattro fasi principali: *predicting* (fare previsioni sul contenuto di un testo, a partire dal titolo e dalle frasi che via via si incontrano), *clarifying* (porsi domande rispetto a parole, passaggi o espressioni sconosciute o poco chiare), *questioning* (porsi domande sulle informazioni principali del testo) e *summarizing* (sintetizzare il contenuto del testo elaborandone una nuova forma che contenga gli elementi principali). L'efficacia di questa strategia è stata ampiamente riconosciuta anche nella ricerca italiana SAPIE coordinata nel 2018/19 da Antonio Calvani (Calvani, Chiappetta Cajola, 2019). Secondo questo protocollo, rivolto a bambini di quarta primaria, il percorso prevede un *modelling* da parte dell'insegnante nelle due sessioni iniziali e in una intermedia, a cui segue la pratica interattiva dei bambini organizzati a coppie secondo le proposte del materiale strutturato. Ogni lettore, dunque, affronta insieme a un compagno in particolare le fasi di *questioning* e di *summarizing*, per giungere all'elaborazione scritta di un riassunto di 30 parole per ogni testo. Infine, alla fine ogni sessione, l'insegnante offre collettivamente alla classe un feedback.

Il presente studio, tratto da una ricerca che ha utilizzato lo stesso protocollo, ha voluto osservare in particolare le interazioni intercorse all'interno delle coppie, per indagare i processi affrontati dai bambini nelle attività di Reciprocal Teaching secondo le seguenti domande guida:

- 1) Quali elementi e comportamenti che caratterizzano il “buon lettore” si possono rintracciare nel lavoro di coppia? Sono presenti rielaborazioni, dubbi, attivazioni che spingono a rivedere il testo e a ricostruire un significato coerente?
- 2) Rispetto al compito richiesto, volto alla produzione di un riassunto, quale tipo di coinvolgimento nel compito e sul testo emerge dal lavoro di coppia?
- 3) Dato un unico «copione» di lavoro, l'interazione nelle coppie ha le stesse caratteristiche se gli studenti affrontano congiuntamente il lavoro o se sostengono a turno il ruolo di tutor?

2. Metodologia

2.1 Partecipanti

Il presente approfondimento è parte di una ricerca più vasta che ha coinvolto 25 classi quarte in 4 province emiliane, per un totale di 531 alunni.

Di queste, 15 classi hanno seguito la sperimentazione basata sul protocollo SApIE (Calvani, Chiappetta Cajola, 2019), per un totale di 377 bambini.

Oltre alle procedure precedentemente previste, 8 classi (175 bambini) hanno lavorato in coppie con un tutor e un tutee turnanti (coppie tutoriali), mentre in 7 classi 134 bambini hanno affrontato insieme il lavoro, in coppie senza ruoli predefiniti (coppie congiunte).

In ulteriori 3 classi sperimentali sono state poi osservate in modo più approfondito 9 coppie, delle quali 5 hanno lavorato in modo congiunto e 4 con il tutor turnante.

Le restanti 7 classi hanno lavorato secondo le proposte tradizionali dell'insegnante e avrebbero dovuto fungere da classi di controllo (154 bambini).

Il disegno della ricerca può essere definito quasi-sperimentale, dal momento che gli insegnanti hanno aderito alla ricerca volontariamente.

2.2 *Tempi*

La ricerca si è svolta da dicembre 2019 a fine febbraio 2020 (a causa dell'emergenza COVID19 non è stato possibile completare l'intervento sperimentale ed effettuare i test finali). Le sessioni di Reciprocal Teaching si sono tenute con una frequenza di due sessioni a settimana e per ogni sessione sono stati proposti ai bambini due o tre testi, a seconda delle scelte dell'insegnante. Ogni sessione ha avuto una durata massima per la classe di circa 75 minuti. Le conversazioni sono state registrate nella fase iniziale della sperimentazione sul Reciprocal Teaching, tra la seconda e la quinta settimana.

2.3 *Procedura di lavoro*

Le classi hanno seguito il protocollo SApIE. (Calvani, Chiappetta Cajola, 2019), composto da formazione iniziale degli insegnanti, quaderno di lavoro con 34 testi, pretest e posttest. L'insegnante ha proposto un modelling nelle due sessioni iniziali e in una intermedia e, in ogni sessione, i bambini organizzati in coppie hanno eseguito in modo individuale la fase di *predicting* e di *clarifying*, mentre hanno affrontato a coppie le fasi di *questioning* e di *summarizing*. Diversamente da quanto previsto dalla ricerca SApIE, le coppie hanno lavorato secondo due procedure diverse di lavoro (tutoriale o congiunto).

Gli insegnanti hanno dichiarato di aver composto le coppie secondo

un criterio di sostanziale equivalenza di competenze (livello “alto” e “basso”) e considerando le caratteristiche della personalità dei bambini coinvolti, al fine di sostenere una partecipazione autentica di entrambi i membri al lavoro proposto. La valutazione degli insegnanti, peraltro, è risultata coerente con gli esiti emersi dai test iniziali globalmente considerati. Infatti, la media degli esiti ai pretest è risultata di circa 62 punti; i bambini considerati con un livello “alto” di competenza dagli insegnanti hanno ottenuto generalmente superiore ai 62 punti, mentre nel livello “basso” sono stati considerati bambini con punteggio inferiore a 62. Le coppie sono state mantenute fisse durante tutto il periodo di lavoro, tranne in una situazione che non è parte del presente approfondimento.

Le coppie tutoriali hanno lavorato seguendo istruzioni che sono state lasciate a disposizione sul banco di ogni componente e che hanno esplicitato i compiti di ognuno:

- Il tutor individua ad alta voce le informazioni più importanti
- Il tutee elabora il riassunto scritto
- Il tutor offre un feedback, specificando come si può riassumere meglio.

Le coppie congiunte hanno affrontato insieme tutte le consegne, come nel materiale previsto nel protocollo originario.

Non è stata proposta una formazione preventiva ai bambini rispetto ai compiti tutoriali per non impattare eccessivamente sull’organizzazione scolastica complessiva.

Sono state raccolte le conversazioni di 9 coppie attraverso registrazioni audio e/o video. Le conversazioni sono poi state trascritte fedelmente, numerate e analizzate.

2.4 Procedura di analisi delle interazioni

Per rispondere al primo quesito di ricerca, cioè indagare la presenza di comportamenti ascrivibili al “buon lettore”, è stata compiuta un’analisi qualitativa, individuando nelle conversazioni 30 episodi in cui era possibile osservare microdiscussioni tra i membri delle coppie o brevi ragionamenti e osservando nel merito il contenuto.

Per quanto concerne la seconda domanda di ricerca, nelle conversazioni raccolte è stato considerato il volume di interazione (in termini di turni di parola) in rapporto al tempo effettivo utilizzato. Inoltre, tre codificatori indipendenti hanno categorizzato ogni intervento osservando il contenuto prevalente, definendo se l’intervento avesse caratteristiche cognitive (cen-

trate sul compito, sul testo o sulla strategia), regolative (centrate sulla regolazione del compito e dei ruoli) o affettive (commenti e considerazioni personali) (Tarchi, Pinto, 2016; Staarman, Krol e van der Meijden, 2005; Kovalainen, Kumpulainen, 2005).

3. Risultati

3.1 *Tipologie di ragionamenti presenti nelle conversazioni*

La raccolta di episodi ha documentato differenti aspetti presenti nei ragionamenti delle coppie.

Nella tabella seguente se ne propone una categorizzazione, che mostra fenomeni comuni a tutte le conversazioni (compresenza di più funzioni e la ripetizione delle parole del compagno) e tre aree di ragionamento durante il lavoro (area regolativa, area del ragionamento strategico e area dell'elaborazione linguistica).

COMPRESENZA DI PIÙ FUNZIONI	LA RIPETIZIONE DELLE PAROLE DEL COMPAGNO	AREA REGOLATIVA	<ul style="list-style-type: none"> - Precisazioni ruoli e prestazioni del compagno; - Difficoltà ad interpretare i ruoli;
		AREA DEL RAGIONAMENTO STRATEGICO	<ul style="list-style-type: none"> - Applicazione positiva di strategie e acquisizione consapevole delle stesse. - Individuazione di ostacoli nell'applicazione delle strategie e criticità delle domande ricorrenti.
		AREA DELL'ELABORAZIONE LINGUISTICA	<ul style="list-style-type: none"> - Argomentazione e ragionamento nell'elaborazione linguistica scritta; - La microdiscussione; - Rilettura e controllo reciproco; - Comprendere per riassumere; - Riassumere senza comprendere; - Attenzione alle strutture formali; - Ripetizione congiunta e riformulazione.

Tab. 1. Sintesi dei fenomeni riscontrati nelle conversazioni

Tra i fenomeni comuni a tutte le conversazioni, la ripetizione delle parole del compagno è chiaramente orientata all'elaborazione del riassunto scritto, anche in termini di autodettatura e di tentativi ripetuti di scrivere e di non "rimanere indietro".

Per quanto riguarda invece i ragionamenti funzionali all'elaborazione linguistica, alcuni esempi piuttosto interessanti sono i seguenti. Nel primo episodio il discorso dei due bambini si snoda intorno alla rilevanza della parola "suoi", cercando di stabilire se è una informazione importante da riportare nel riassunto. Nel secondo e nel terzo episodio, invece, si può notare che i due componenti della coppia si pongono vicendevolmente domande, che vanno oltre le domande di sostegno alla comprensione proposte dal materiale e diventano domande autentiche per indagare il testo. In altre parole, i lettori sono del tutto coinvolti nell'analisi testuale, sono consapevoli di non aver compreso in modo completo il testo e si pongono quesiti rilevanti per loro stessi.

<p>I- Gianni L- Ed... no e... i suoi genitori I- E i genitori L- No, ed i genitori... no, e i genitori I- I suoi L- E... i I- Però i genitori possono essere di chiunque L- E i genitori. I- È meglio i suoi genitori, perché se no i genitori dopo potrebbero essere di un suo amico... e i suoi L- E i suoi genitori</p>
<p>...</p> <p>N- Sapevamo che la squadra dell'altra scuola, non gioca a scuola M.- Ma chi te l'ha detto che non si gioca... In palestra, mio fratello lo fanno giocare certe volte a calcio N- Va beh a calcio. Dove? A scuola. Come? Con un pallone. M- Ma che cosa stai dicendo? N- Vai, segna a scuola. M- La partita... N- La partita... ah, ma ancora la partita? M- Sì. N- La partita... scrivo poi qui va... la partita di calcio M- Chi te l'ha detto che è una partita di calcio? N - Senti M, qua c'è scritto la partita... non lo dice... dice la partita ma c'è scritto due gol a due... l'altra porta avversaria... cosa sarà mai...</p>
<p>...</p> <p>F- Perché ha salvato la sua vita, non ho capito? Gettando i sassi... E- Perché... se metti... cioè se tipo prendi un bicchiere, ci metti dentro... una gomma, l'acqua sale perché gli occupi spazio, quindi l'acqua è salita perché con i sassi gli ha occupato lo spazio. F- Aaahh. E- Ok, vai.</p>

Tab. 2. Esempi di episodi tratti dalle conversazioni nelle coppie (I parlanti sono identificati attraverso una lettera dell'alfabeto che non corrisponde all'iniziale del nome dei bambini)

L'analisi degli episodi ha permesso di rintracciare alcuni episodi sorprendenti, che permettono di constatare che i bambini, dopo aver risposto alle domande proposte dal compito di comprensione, si accorgono solo nella domanda finale di non conoscere il significato di un termine cruciale. Un esempio può essere il seguente.

C- [...] Io scrivo che la persuasione
D- Che la persuasione vince sulla...
C- Su tutto
D- Sulla...no, non su tutto, sulla... sulla violenza
C- Cos'è la persuasione?
D- Finito!
C- Ma cos'è la persuasione lo sai?
D- Lo chiedo...Chiediamolo.

Tab. 3. Episodio con elaborazione di risposte senza comprensione del testo.

Questo episodio di fatto suggerisce due aspetti importanti: in primo luogo, la presenza di un compagno ha offerto un feedback che ha permesso di rendersi conto di una lacuna nella comprensione. In secondo luogo, siamo autorizzati a pensare che, se la conversazione dei bambini non fosse stata raccolta, l'insegnante non si sarebbe accorto/a né della mancata comprensione iniziale né della consapevolezza finale dei due, che si sono posti in atteggiamento di ricerca di un significato importante ai fini della comprensione. In altre parole, il metodo di indagine qualitativo applicato agli esercizi di comprensione del testo praticati in coppia sottolinea l'importanza di un tipo di dato raccolto durante una pratica di pensiero ad alta voce, che la coppia rende possibile, diverso dalle risposte nei questionari di comprensione del testo e utile per la valutazione delle competenze del lettore.

3.2 *Produttività delle modalità organizzative*

In entrambe le procedure (tutoriale e congiunta), la verbalizzazione al compagno di ciò che ogni lettore ha capito è diventato strumento di controllo cognitivo e linguistico e ha assicurato un feedback tempestivo. Quando nelle interazioni si sono rese manifeste incongruenze o incomprensioni del testo, i due hanno spontaneamente scelto di rileggere e di tornare sul testo, per cercare una comprensione migliore o interrogare il testo stesso.

Per quanto riguarda le analisi quantitative relative al secondo e il terzo interrogativo di ricerca, si rimanda ad altri approfondimenti (Vezzani, 2020). Nel complesso, l'analisi quantitativa e qualitativa hanno evidenziato

che gli scambi all'interno della coppia sono stati in larga parte focalizzati sulle consegne e sui testi (in media gli interventi cognitivi sono stati il 79,57%; gli interventi regolativi il 10,26%; gli interventi affettivi 6,44%), con poche distrazioni (in media 5,93%). Osservando, inoltre, gli scambi nelle due procedure proposte, si è potuto osservare che anche nelle coppie congiunte uno dei due membri tendeva a prevalere, guidando il lavoro in modo più propositivo, mentre nelle coppie tutoriali non sempre tutor e tutee "restavano" nei propri ruoli secondo le istruzioni. Si è verificato spesso che il tutee non accogliesse il feedback del tutor, motivando la ragione della sua risposta e conducendo con il tutor un ragionamento davvero congiunto. Si può forse ipotizzare che il *ruolo* abbia nella pratica un'importanza un po' più sfumata rispetto a quanto la letteratura raccomanda per le esperienze cooperative. Tuttavia, questa considerazione deve essere verificata con ricerche successive, poiché questo fenomeno potrebbe essere anche dovuto al bisogno di formazione precedente in particolare all'esperienza di tutoring (Topping, 2014).

In particolare, rispetto al terzo interrogativo di ricerca, i dati emersi consentono di affermare che l'interazione nelle coppie non sembra avere le stesse caratteristiche se gli studenti affrontano congiuntamente il lavoro o se sostengono a turno il ruolo di tutor, perché il coinvolgimento sul testo sembra essere maggiore nelle coppie con procedura congiunta. Infatti, gli interventi cognitivi sono in media il 71,58% dei turni di parola utili nelle coppie tutoriali e raggiungono l'84% per le coppie congiunte. L'impatto degli interventi regolativi rispetto al totale dei turni di parola validi è minore nelle coppie congiunte (6,5%) rispetto alle coppie tutoriali (16,51%). L'analisi della varianza, infine, mostra che la differenza di interventi regolativi e cognitivi dipende più dalla procedura che dalla competenza iniziale dei bambini. Dunque, si può ipotizzare che il tempo e le interazioni nella coppia si siano meglio concentrate sull'analisi testuale quando i due hanno lavorato insieme senza ruoli predefiniti.

Infine, gli interventi affettivi sembrano non dipendere tanto dalla procedura seguita ma dalle competenze iniziali delle bambine e dei bambini.

Dalle verbalizzazioni raccolte, si conferma, dunque, che la coppia sembra comportarsi come un lettore abile e consapevole: sono evidenti, infatti, numerose interazioni centrate sulle elaborazioni linguistiche, confermando la centralità e l'utilità della scrittura nei processi di comprensione del testo.

Considerando i ragionamenti all'interno delle coppie, appare evidente come il limite del numero delle parole nella produzione del riassunto abbia sostenuto l'elaborazione strategica, perché i bambini e le bambine si sono fermati a soppesare la rilevanza di un'informazione e hanno scelto con cura quanto volevano precisare nel riassunto.

4. Conclusioni

La coppia sostiene diverse componenti della comprensione del testo, tra cui il ragionamento, le inferenze, la rielaborazione, la sintesi, la rilettura, la capacità di porsi domande.

Il lavoro condotto ha testimoniato episodi utili alla valutazione della comprensione del testo e dell'uso di strategie. La coppia ha sostenuto, nello stesso momento, le abilità organizzative e gestionali dei bambini e delle bambine e la capacità di autoregolazione e di autocontrollo, perché nel momento della pratica della strategia i bambini e le bambine hanno condotto autonomamente il lavoro sul testo, producendo come risultato un riassunto consapevole, frutto di un confronto. Come sanno fare i buoni lettori, i membri della coppia si sono accorti di incongruenze e passaggi non chiari, sono tornati sul testo per rileggerlo e hanno chiesto l'aiuto del compagno quando si sono accorti di non aver capito.

La ricerca ha confermato ancora una volta il forte legame tra comprensione e produzione scritta: i bambini e le bambine sapevano di dover produrre un elaborato con un numero contingentato di parole. La ripetizione delle parole del compagno, funzionale alla dettatura reciproca, ha sostenuto e consentito il "riaccolto" delle proprie verbalizzazioni. Ciò ha permesso l'autocorrezione, la rilettura e la discussione. Anche se sono necessari ulteriori studi e approfondimenti, può essere ipotizzato che la richiesta di elaborare insieme un piccolo testo abbia promosso l'attenzione sul compito di entrambi i membri della coppia, che hanno divagato dal loro lavoro davvero poco.

Le implicazioni per l'insegnante sono di notevole impatto anche per la gestione della classe e per la valutazione dei processi. Passando tra i banchi, oltre a rendersi conto di come leggono i bambini, l'insegnante può ascoltare (e se possibile registrare) i discorsi e i ragionamenti, inoltre può inoltre fermarsi ad aiutare le coppie più in difficoltà perché le altre possono procedere in autonomia. Le osservazioni che può trarre, *durante* il lavoro dei bambini, si traducono in raccolta di dati preziosi per la valutazione del processo, nella direzione suggerita dalle Linee guida O.M. 172/2020.

Infine, la presenza di episodi di produzione di risposte in assenza di una comprensione piena dovrebbe far capire agli insegnanti l'importanza dell'osservazione del ragionamento al fine di emettere una valutazione valida, e quanto sia indispensabile non accontentarsi degli esiti di un esercizio (in questo caso il riassunto o le risposte a domande di comprensione del testo) per valutare abilità così complesse come quelle sottese al processo di comprensione del testo. In altre parole, sembra determinante aggiungere alle prove più tradizionali diffuse a scuola l'analisi delle interazioni che avvengono all'interno delle coppie, perché gli scambi comunicativi, che ren-

sono visibile il pensiero del lettore, consentono di “vedere” le manifestazioni delle reali competenze di comprensione.

Riferimenti bibliografici

- Calvani, A., & Chiappetta Cajola, L. (eds.) (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*. Firenze: Sapie.
- Cardarello, R Bertolini C. (2020) *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*. Roma: Carocci
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. *What research has to say about reading instruction*, 4, 51-93.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2005). Peer-assisted learning strategies: Promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *The Journal of Special Education*, 39(1), 34-44.
- Hall, R. H., Dansereau, D. F., O'Donnell, A. M., & Skaggs, L. P. (1989). The effect of textual errors on dyadic and individual learning. *Journal of Reading Behavior*, 21(2), 127-140.
- Kagan, S. (2007). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Kovalainen, M., & Kumpulainen, K. (2005). The discursive practice of participation in an elementary classroom community. *Instructional Science*, 33(3), 213-250.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Roma- Bari: Laterza.
- Ministero dell'Istruzione (2020) Ordinanza ministeriale n. 172 del 4 dicembre 2020 e Linee Guida, Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria. https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/ordinanza-172_4-12-2020.pdf
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Skaggs, L. P., Rocklin, T. R., Dansereau, D. F., Hall, R. H., O'Donnell, A. M., Lambiotte, J. G., & Young, M. D. (1990). Dyadic learning of technical material: Individual differences, social interaction, and recall. *Contemporary educational psychology*, 15(1), 47-63.
- Staarman, J. K., Krol, K., & van der Meijden, H. (2005). Peer interaction in three collaborative learning environments. *Journal of classroom interaction*, pp. 29-39.
- Tarchi, C., & Pinto, G. (2016). Reciprocal teaching: Analyzing interactive dynamics in the co-construction of a text's meaning. *The Journal of Educational Research*, 109(5), 518-530.
- Topping, K. (2014). *Tutoring: L'insegnamento reciproco tra compagni*. Nuova edizione. Trento: Erickson.
- Vezzani, A. (2020). *Lavorare a coppie nella comprensione del testo. Modelli di riferimento e realizzazioni didattiche* (Tesi di dottorato). Università di Modena e Reggio Emilia.

IX.

La valutazione come problema. La scuola primaria e la sfida del cambiamento*

Assessment as a problem. Primary school and the challenge of change

Andrea Pintus – *Università di Parma*

Lucia Scipione – *Università di Modena e Reggio Emilia*

Chiara Bertolini – *Università di Modena e Reggio Emilia*

Agnese Vezzani – *Università di Modena e Reggio Emilia*

Abstract

Il presente contributo approfondisce gli esiti di una Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) in risposta alle richieste delle scuole del territorio di Reggio Emilia a seguito dell'OM 172/2020 (Agrusti, 2021), che richiama fortemente alla funzione formativa della valutazione (Benvenuto, 2021). In ottica mixed-method (Trincherò, Robasto, 2019) si propongono alcune analisi sui dati quantitativi e qualitativi raccolti durante il percorso, al fine di esplorare le modificazioni nelle rappresentazioni e negli atteggiamenti degli insegnanti coinvolti. Se la rilevazione iniziale fornisce un quadro generale e dettagliato del punto di vista dei docenti sulla valutazione (OECD, 2014), la rilevazione finale arricchisce la raccolta di documentazione avviata in sede di formazione attraverso diari di bordo e questionari. L'analisi qualitativa delle risposte aperte restituisce e conferma un miglioramento in conoscenza e accordo sul nuovo modello di valutazione. Tale dato mostra un cambiamento di consapevolezza rispetto alle scelte alla base della progettazione, non tanto come incremento quantitativo della padronanza, ma nell'articolazione degli oggetti di interesse.

* Benché il presente lavoro risulti connotato da un costante confronto a livello contenutistico e metodologico, si attribuisce ad Andrea Pintus il paragrafo 1 e il paragrafo 4.2, il paragrafo 2 a Chiara Bertolini, il paragrafo 3 e le conclusioni ad Agnese Vezzani, il paragrafo 4 e 4.3 a Lucia Scipione.

This contribution explores the results of a Teacher Professional Development Research (Asquini, 2018) to deal with the requests of the schools in the Reggio Emilia area (Italy) following the OM 172/2020 (Agrusti, 2021), that recommends that assessments in primary school respond to a formative function (Benvenuto, 2021). From a mixed-method perspective (Trincherò, Robasto, 2019), some analyses are proposed on the quantitative and qualitative data collected during the course, in order to explore the changes in the involved teachers' representations and attitudes. The initial survey provides a general and detailed picture of the teachers' point of view on assessment (OECD, 2014) and the final survey enriches the collection of documentation with participants' notes and questionnaires. The qualitative analysis of the open answers confirms an improvement in knowledge and agreement on the new evaluation model. This data shows a change in awareness with respect to the choices underlying the design, not as a quantitative increase in mastery, but in the articulation of the objects of interest.

Parole chiave: Scuola primaria; Valutazione; Formazione insegnanti; Ricerca-Formazione

Keywords: Primary School; Assessment; Teacher Training; Teacher Professional Development Research

1. Introduzione

Quello della valutazione scolastica è da sempre un tema complesso (Benvenuto, 2003; Vertecchi, 2003). Affrontarlo, anche per gli addetti ai lavori, ed in particolare per gli insegnanti, non è semplice, anche a causa della “giungla terminologica” (Popham, 1975) che lo contraddistingue, ovvero per i significati diversi e discordanti attribuiti – spesso – agli stessi termini e per un uso non sempre comprensibile dei sinonimi adoperati (Giovanni, 1994, p. 48). Questa confusione terminologica può aiutare a spiegare il disorientamento che si riscontra comunemente nel singolo docente chiamato a prendere delle decisioni pratiche riguardanti la valutazione (funzioni, tempi, luoghi, modalità, strumenti, ecc.) (Vannini, 2011). Alcuni degli assunti più comuni di ambito docimologico rappresentano, così, dei nodi critici su cui si sviluppano i maggiori fraintendimenti e su cui si esplicitano, di conseguenza, anche i maggiori bisogni di formazione nel contesto scolastico.

Se in un'organizzazione complessa come la Scuola un certo grado di

eterogeneità di posizioni è sempre presente e finanche auspicata, tuttavia, la condizione basilare perché tale eterogeneità da arricchente non diventi confusiva, è quella della costruzione di un vocabolario comune, ovvero della condivisione dei significati delle singole pratiche. Ciò è sempre vero, ma lo è soprattutto in momenti di forte cambiamento, come questo, dopo due anni di COVID-19, in cui le consuetudini ed i significati associati alle ordinarie pratiche didattiche sono state messe in forte crisi dall'urgenza di identificare soluzioni pratiche in tempi rapidi a problemi nuovi e bisogni emergenti (Lucisano et al., 2021).

È in questo contesto di ripensamento delle pratiche didattiche della scuola che il 4 dicembre 2020, il Ministro dell'istruzione ha licenziato l'Ordinanza 172, con la quale è stata modificata la disciplina della formulazione della valutazione periodica e finale degli apprendimenti degli alunni della scuola primaria. In particolare, l'Ordinanza ha prescritto, con decorso immediato, il superamento del voto espresso in decimi, introducendo, al loro posto, dei giudizi descrittivi per ciascuna delle discipline previste dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum, Educazione civica compresa.

Nel presente contributo presentiamo strumenti ed esiti di un percorso di Ricerca-Formazione (R-F), ideato e realizzato da un'unità operativa di 10 formatori¹ in risposta a numerose richieste pervenute dalle scuole del territorio in cerca di strumenti funzionali per poter meglio comprendere e applicare le novità normative portate con l'Ordinanza 172/2020. All'impianto della R-F e all'organizzazione della proposta didattica è seguita una dettagliata presentazione dello strumento di ricerca, un questionario semi-strutturato ideato da un lato per individuare abitudini sulla valutazione dei docenti coinvolti, dall'altro per considerare la percezione di auto-efficacia in relazione a modalità valutative, rilevando opinioni in merito alle nuove Linee Guida.

2. Impianto della Ricerca-Formazione

Per accogliere le numerose richieste di formazione pervenute dalle scuole del territorio, a fronte di una percezione di mancanza di preparazione rispetto alle novità normative portate con l'Ordinanza 172/2020, abbiamo progettato e proposto un percorso che potesse essere in grado di supportare

1 Chiara Bertolini, Pierina Giovanna Bertoglio, Barbara Bocchi, Laura Landi, Lorenza Montanari, Emanuela Maria Grazia Provenzani, Silvia Razzoli, Lucia Scipione, Agnese Vezzani, Andrea Zini, Università di Modena e Reggio Emilia; Andrea Pintus, Università di Parma.

processi di innovazione nella didattica, oltre a fornire una preparazione sui contenuti necessari. Si è così optato per un dispositivo formativo secondo il modello della Ricerca-Formazione, come elaborato dal centro di ricerca CRESPI (Asquini, 2018) (R-F). L'approccio R-F, come occasione di "formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e della riflessività dell'insegnante" (Asquini 2018, p. 9), è stato ritenuto funzionale oltre che per la promozione della conoscenza dei contenuti dell'Ordinanza e delle Linee Guida ad esse allegate, anche per il sostegno ad una professionalità riflessiva a partire da una sfida al cambiamento nella pratica didattica.

L'organizzazione della proposta formativa (par. 3), ridefinita in itinere anche per mezzo degli strumenti di formazione e ricerca utilizzati, ha previsto due diversi formati, ovvero un incontro in plenaria iniziale e un ciclo di laboratori (Bertolini, Pintus, 2022). Si è fatto ricorso a diversi strumenti:

- un focus group iniziale per la rilevazione delle pratiche valutative degli IC coinvolti e dei bisogni formativi, durante il quale i docenti hanno risposto a un questionario con domande aperte e chiuse. Nel focus group sono state discusse, inoltre, le risposte agli item di maggior complessità;
- un diario di bordo, condiviso al termine di ogni laboratorio in forma anonima con i ricercatori, inteso come strumento riflessivo per i docenti e strumento per orientare in itinere la proposta formativa, composto da tre domande aperte (potenzialità/applicabilità nella pratica didattica dello specifico tema trattato; difficoltà/ostacoli nella pratica dello specifico tema trattato; eventuali riflessioni ulteriori);
- esercitazioni, condotte in piccolo gruppo ed individualmente, guidate da strumenti di riflessione nella fase laboratoriale; tali esercitazioni sono state nel contempo occasioni di confronto e strumenti di ricerca atti ad indagare punti di forza e criticità dei docenti in formazione nei rispettivi temi esplorati;
- un questionario semi-strutturato per rilevare in entrata e in uscita abitudini di valutazione, percezione di auto-efficacia, condivisione e chiarezza sulle nuove Linee Guida; nella rilevazione finale sono state inserite, inoltre, due domande aperte per indagare l'esito della formazione in termini di guadagni apprenditivi e criticità.

Sul piano metodologico, al fine di ottenere una prima valutazione dell'impatto della formazione e per orientarci verso una ri-progettazione funzionale del percorso, è stato scelto un approccio Mixed-Methods (Trincherò, Robasto, 2019).

In questa sede presentiamo l'analisi quantitativa e una complementare e parallela analisi qualitativa dei dati raccolti con lo strumento del questionario.

3. Organizzazione della proposta formativa

L'obiettivo di tutti (Istituti Comprensivi e Università) era accompagnare i docenti ad una progressiva consapevolezza e comprensione significativa delle nuove Linee Guida, piuttosto che ad una mera applicazione. Il carattere riflessivo della Ricerca-Formazione ha suggerito, quindi, un'organizzazione che intercettasse sia i possibili incoraggi necessari per approfondire i temi connessi alla valutazione come ripensata nelle Linee Guida, sia le esigenze di contestualizzazione pratica portate dai docenti. Per queste ragioni, nonostante l'alto numero dei partecipanti, si è scelto di proporre attività prevalentemente centrate sul lavoro a piccolo gruppo.

3.1 *Destinatari*

Il corso è stato rivolto a 13 Istituti Comprensivi parte di uno stesso Ambito territoriale emiliano², i quali hanno individuato i docenti interessati. I 107 insegnanti, che hanno aderito alla proposta volontariamente, sono stati divisi in gruppi per approfondire la valutazione nel concreto delle specificità disciplinari: Italiano; Inglese; Matematica Scienze, Storia e Geografia. I 5 gruppi erano composti da un numero simile di partecipanti, circa 25 per gruppo.

3.2 *Tempi*

La formazione si è svolta prevalentemente tra la metà di aprile e la fine di maggio 2021, con un rilancio conclusivo proposto nel settembre 2021, per connettere meglio alla progettazione annuale le riflessioni condivise nella primavera. Gli incontri si sono tenuti attraverso un collegamento telematico sulla piattaforma Meet. Tale proposta si è necessaria per le misure di contenimento della pandemia in corso, ma è stata anche una soluzione funzionale per consentire agli insegnanti degli Istituti Comprensivi, distribuiti su un territorio vasto più di 500 Km², di partecipare senza problemi di spostamento dal proprio domicilio. Ogni singolo incontro, come da richiesta dell'Istituto Capofila, non ha superato l'ora e mezzo di collegamento, per evitare di sovraccaricare l'attenzione dei partecipanti.

2 Bagnolo, Cadelbosco Sopra, Campagnola, Correggio 1 e 2, Convitto, Fabbrico, Gualtieri, Poviglio, Luzzara, Reggiolo, S. Martino in Rio, Novellara

3.3 *Struttura della ricerca*

Il primo passo per entrare a contatto con le scuole è stata l'organizzazione di un focus group tra i referenti della valutazione dei diversi Istituti, per avere un primo monitoraggio delle diverse esperienze messe in campo autonomamente. È stato chiesto ai referenti di compilare un modulo di Google e, a partire dalle risposte date, ogni referente ha commentato e precisato oralmente la sua risposta, consentendo un primo confronto tra i referenti. È emersa una considerevole varietà di pratiche e la necessità di occasioni di confronto anche per i referenti della valutazione di uno stesso Ambito.

È stato successivamente proposto un questionario rivolto a tutti i docenti dell'istituto, per cogliere le rappresentazioni e le pratiche individuali dei docenti. In seguito, sono stati organizzati 7 incontri, di cui il primo di tipo seminariale e i successivi 6 a gruppi. Nell'incontro seminariale sono stati ripresi i principi cardine della legge, letti attraverso la discussione di esempi concreti presi dalle pratiche valutative più comuni, e si sono presentati i temi attorno ai quali si sono snodati gli incontri a gruppo.

Il primo degli incontri a gruppo si è poi focalizzato sugli obiettivi della valutazione, per comprendere come individuarli affinché siano da guida nella progettazione e nel documento di valutazione. L'attenzione si è focalizzata sulle scelte linguistiche più opportune e sulla individuazione degli indicatori più importanti, in connessione con le Indicazioni Nazionali.

Nel secondo incontro a gruppo il tema chiave è stata la progettazione didattica, pensata per fare emergere e raccogliere le evidenze, affinché l'apprendimento sia apprezzabile nelle sue dimensioni, così come esplicitate nelle Linee Guida.

Un terzo incontro si è focalizzato sulle pratiche di osservazione e di documentazione, con l'intento di offrire il monitoraggio del processo di apprendimento nel tempo.

Infine, un quarto incontro è servito per prendere in esame la comunicazione ai bambini e alle famiglie degli esiti e processi dell'apprendimento, prendendo anche come spunto di discussione gli errori più comuni.

L'équipe di ricerca che ha coordinato il percorso ha condiviso le linee guida di conduzione di ogni gruppo, affinché il taglio fosse operativo e, per quanto riguarda il primo approfondimento relativo agli obiettivi, ha proposto agli insegnanti un'esercitazione mirata a desumere gli obiettivi, da inserire nel documento di valutazione, dai traguardi attesi come enunciati nelle Indicazioni Nazionali. Tali obiettivi sono stati operazionalizzati per alcuni nuclei tematici, riservando particolare cura all'identificazione del verbo che richiama direttamente alla manifestazione dell'apprendimento attesa dallo studente.

4. La costruzione dello strumento di ricerca

Lo strumento, un questionario semi-strutturato, è stato costruito con la finalità di indagare le abitudini sulla valutazione, la percezione di auto-efficacia in relazione a modalità valutative e le opinioni sulla nuova modalità di valutazione, indagando il grado di competenza nel formulare obiettivi e la chiarezza nel descrivere gli apprendimenti come esito atteso dalla formazione. La somministrazione dei questionari in entrata e in uscita è avvenuta mediante l'utilizzo dell'applicazione Moduli di Google. Il questionario in entrata è stato somministrato nel mese di aprile 2021 mentre il questionario in uscita è stato condiviso nei rispettivi gruppi di lavoro al termine del quarto incontro di formazione, nel mese di maggio 2021. Oltre ad una rilevazione anagrafica relativa a genere, età, titolo di studio ed esperienza professionale, lo strumento di indagine ha previsto una sezione di domande a risposta chiusa, strutturate a partire dalla selezione e adattamento di item e scale per rilevare abitudini di valutazione, percezione di auto-efficacia e condivisione della nuova modalità di valutazione. Inoltre, il questionario ha incluso una sezione di domande aperte finalizzata, nello strumento in uscita, a raccogliere i punti di forza del percorso di formazione e i suggerimenti per una sua più efficace riprogettazione. Uno spazio finale libero e aperto è stata l'opportunità per i docenti di condividere eventuali commenti a margine o riflessioni ulteriori.

Per rilevare le abitudini di valutazione sono stati adattati e ampliati gli item del questionario TALIS 2013 sui Metodi di valutazione (tavola I.6.11, p. 88), ottenendo così 12 item³ misurati su scala Likert a 4 punti (1 = mai, 2 = qualche volta, 3 = spesso, 4 = sempre) al fine di indagare con quale frequenza i docenti impiegano i diversi metodi di valutazione degli apprendimenti degli studenti (i.e., *Faccio uso di sistemi di valutazione da me elaborati; Faccio uso si prove scritte.*). È stata visionata anche la scala delle convinzioni degli insegnanti relative agli approcci costruttivisti e tradizionali all'insegnamento e all'apprendimento di Woolley, Benjamin, & Woolley (2004), la quale presenta, tra i temi trattati, cinque specifici item sul

- 3 Item da noi individuati: Faccio uso di: sistemi di valutazione da me elaborati; prove comuni (di plesso/istituto/interclasse); prove orali individuali; prove scritte; rubrica valutative; prove personalizzate per livello di apprendimento; feedback per la restituzione sul lavoro/sul percorso degli studenti; strumenti per l'autovalutazione (che fornisco ai miei studenti; osservazioni degli studenti mentre lavorano su compiti specifici; raccolta di altri dati, oltre ai risultati delle prove; coinvolgimento degli studenti nell'analisi dell'errore; oltre ai momenti istituzionali richiesti (es. scrutini), condivido con i colleghi gli esiti delle mie valutazioni.

tema della valutazione che sono apparsi in linea con l'indagine delle abitudini di valutazione (i.e. *Baso i voti degli studenti principalmente su compiti, quiz e test*).

Per la rilevazione della percezione di efficacia dei docenti relativamente alle modalità valutative è stata utilizzata una selezione di item appartenenti alla scala di auto-efficacia TSES (Teachers' Sense of Efficacy Scale). La scala TSES indaga la percezione di auto-efficacia dei docenti individuando tre dimensioni, equivalenti a tre sub-scale, cioè quelle della *Gestione della classe* (Classroom Management), del *Coinvolgimento degli allievi* (Student Engagement) e quella delle *Strategie didattiche* (Instructional Strategies) (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001). Al fine di indagare aspetti strettamente inerenti alla dimensione valutativa, abbiamo selezionato esclusivamente gli item appartenenti alla sub-scala delle strategie didattiche, ovvero gli 8 item della sub-scala come da versione integrale da 24 item (traduzione ed adattamento di Cardarello et al., 2017)⁴. La scelta di selezionare questi item è stata motivata dal focus dell'indagine: sono presenti riferimenti espliciti rispetto a quanto il docente si percepisce efficace nell'utilizzare molteplici strategie di valutazione, ma anche nel valutare il grado di comprensione di quanto insegnato, e riferimenti alle percezioni di efficacia sull'utilizzo di strategie didattiche differenti e di strumenti alternativi, come spiegazioni o domande, in risposta alla rilevazione degli apprendimenti degli studenti. Per gli 8 item selezionati, le domande "in che misura si sente in grado di ..." sono state poste su una scala Likert a 10 punti (1 = per niente; 10 = tantissimo).

In entrambi i questionari, in entrata e in uscita, è stato chiesto ai docenti di dichiarare su scala Likert a 10 punti (1 = per niente; 10 = tantissimo) quanto risultasse chiara la nuova modalità di valutazione e quanto sentissero di condividerla, e di esprimere nuovamente la percezione di auto-efficacia relativamente agli item selezionati della "scala dell'Ohio".

Nella costruzione del questionario in uscita sono stati presi in considerazione aspetti da indagare in considerazione della partecipazione al percorso formativo. In tal senso è stato chiesto ai docenti consisti di condividere il quale misura il percorso di formazione a cui avevano preso parte fosse stato chiaro per quanto riguarda i contenuti affrontati, difficile da seguire e utile professionalmente, utilizzando la medesima scala Likert a 10 punti (1 = per niente; 10 = tantissimo). Per fare un affondo sull'efficacia della formazione in relazione a quelli che sono stati considerati i punti focali delle nuove Linee Guida, che avevano pertanto guidato e caratteriz-

4 In Talis (2013), short form 12 item e scala Likert a 4 punti.

zato il percorso, è stato chiesto ai docenti di condividere la percezione di efficacia nel formulare obiettivi e la percezione di chiarezza sulle modalità di descrivere gli apprendimenti tenendo conto delle sue dimensioni, due variabili che hanno contribuito a rilevare gli esiti attesi dalla formazione.

4.1 *Analisi quantitativa*

L'analisi dei dati relativi alle abitudini di valutazione ha messo in luce come tra l'inizio e la fine del percorso realizzato siano cresciuti in modo statisticamente significativo i valori riportati dagli insegnanti⁵ sia della chiarezza - da 6,45 a 7,12 ($F(1, 209) = 6,47, p < 0,05$) - che dell'accordo - da 6,59 a 7,30 ($F(1, 210) = 4,95, p < 0,05$) - rispetto la nuova modalità di valutazione (Fig. 1).

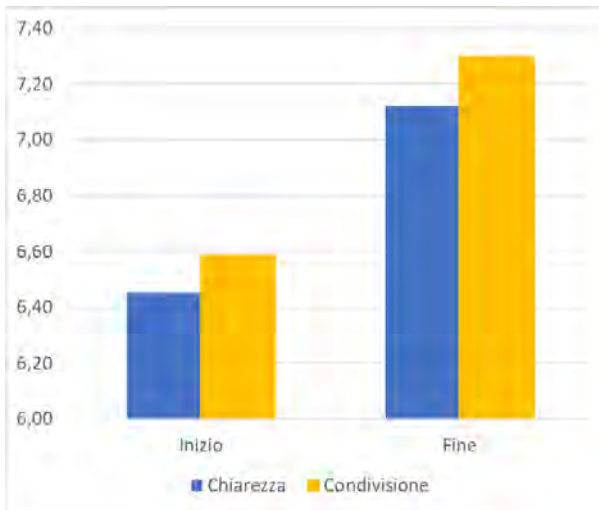


Fig. 1. Chiarezza e accordo rispetto la nuova modalità di valutazione ad inizio e a fine percorso

- 5 Età media dei docenti di 34 anni. Più della metà in possesso del diploma di istruzione superiore (55%), circa un terzo dichiara di possedere un diploma di laurea triennale (36%), una piccola percentuale in possesso del titolo di Laurea Magistrale (5,8). Come esperienza professionale la maggior parte dei partecipanti ha dichiarato di ricoprire un incarico di ruolo su posto curricolare.

Nel periodo preso in esame (inizio-fine percorso formativo), non emergono, invece, delle differenze statisticamente significative per quanto riguarda la percezione di autoefficacia degli insegnanti. Ciò che, tuttavia, risulta modificarsi nel corso del tempo è la struttura fattoriale degli item che compongono la scala utilizzata. In particolare, in modo coerente con quanto previsto dal modello sotteso alla TSES sviluppata da Tschannen-Moran e Hoy (2001), ad inizio percorso gli 8 item selezionati saturano tutti in un unico fattore, ovvero quello che rimanda alla dimensione delle strategie didattiche - *Instructional Strategies* (61% della varianza spiegata). A fine percorso, invece, come già rilevato in precedenti studi (Cardarello et al. 2017; Pintus et al. 2021) dall'analisi emergono due fattori distinti che spiegano complessivamente il 68% della varianza dei dati, il primo in cui saturano gli item che rimandano alle pratiche didattiche più consuete e tradizionali, centrate sul docente (*Teacher centered*), il secondo in cui saturano gli item che evocano una didattica indirizzata alla personalizzazione, centrata sull'apprendimento e sullo studente (*Learner centered*).

Il cambiamento che si registra, quindi, nel breve periodo trascorso, non è tanto sul piano quantitativo, ovvero di una maggiore padronanza didattica percepita in modo generico e complessivo, quanto sul piano qualitativo, ovvero di una differente sensibilità didattica dei docenti coinvolti, i quali sembrano differenziare meglio le diverse sotto-componenti delle scelte didattiche possibili.

Rispetto all'inizio del percorso, al suo termine si intensifica la correlazione tra la percezione di autoefficacia ed il grado di chiarezza ($r =$ da 0,381 a 0,494; $p < 0,01$) e di condivisione ($r =$ da 0,228 a 0,406; $p < 0,01$) rispetto l'O.M. 172. Ad essere, però, maggiormente correlate tra loro risultano essere, a fine percorso, la componente dell'autoefficacia riferita alle scelte didattiche centrate sull'apprendente e la chiarezza sulla nuova modalità valutativa ($r = 0,467$; $p < 0,01$).

4.2 *Analisi qualitativa*

A supporto e integrazione di quella quantitativa, restituiremo con questa analisi alcuni elementi emergenti dalle risposte aperte del questionario, in risposta all'esigenza di arricchire il quadro emerso e individuare, in linea con gli obiettivi del dispositivo formativo, criticità e punti di forza dell'esperienza. Le domande della sezione aperta hanno chiesto di indicare "un punto di forza del percorso formativo"; "Eventuali suggerimenti per la riprogettazione del percorso; altri "Commenti o riflessioni ulteriori". Per farlo è stata condotta un'analisi del contenuto di tipo "carta e matita" con un metodo di tipo induttivo. Ad una prima lettura individuale e parallela delle

risposte da parte di due ricercatori universitari è seguita una codifica testuale per elementi ricorrenti, riorganizzati a posteriori dai ricercatori (Trinchero, Robasto, 2019) a seguito di successivi momenti di condivisione dei contenuti emersi con il gruppo di lavoro allargato per la messa a fuoco dei nuclei tematici.

Rispetto alla didattica, i docenti che rispondono alle domande aperte condividono di aver riscontrato una applicabilità e utilità degli strumenti proposti nel proprio contesto scolastico, a riprova dell'effettiva ricaduta dell'esperienza formativa nella pratica. È stata riconosciuta l'attivazione di una dimensione riflessiva, che ha permesso di avere «contezza del processo» di valutazione e di rimodulare l'utilizzo di parole e verbi «per avere chiaro ciò che dovrò andare a valutare», acquisendo un lessico specifico, funzionale alla comprensione delle Linee Guida. In merito a queste, si condivide una maggiore chiarezza sui contenuti e sui «tanti dubbi», con miglioramento percepito nella declinazione degli obiettivi.

Per quanto riguarda il formato didattico, la collaborazione e il confronto tra colleghi, anche appartenenti a istituti scolastici differenti, è stato fortemente sottolineato dai docenti come punto di forza, ribadito anche nello spazio libero del questionario.

Dalla domanda sui suggerimenti per una riprogettazione funzionale del percorso emergono criticità di alcuni elementi del formato proposto e alcune difficoltà percepite dai docenti in termini di ricadute nella pratica. Spicca la variabile tempo, una criticità confermata anche nella domanda libera, per la durata non sufficiente del percorso e dei singoli laboratori, ma anche riferita al momento «sbagliato» dell'anno. I docenti dichiarano inoltre, a fronte dei vantaggi apprenditivi dichiarati sopra, di avvertire il bisogno di una formazione laboratoriale più consistente, con un maggior approfondimento di ciascun tema affrontato e una più ricca proposta di strumenti valutativi, di rubric, di esempi di giudizi descrittivi. Per alcuni docenti l'arricchimento è stato parziale e non ha in alcuni casi sciolto le criticità della nuova valutazione.

5. Conclusioni

La sfida al cambiamento è stata accolta, dai ricercatori e dai docenti, intraprendendo un percorso che può essere solo preliminare ad un ripensamento della didattica a partire da un nuovo modo di pensare la valutazione. I docenti riferiscono di aver colto, grazie al percorso di R- F, un miglioramento in chiarezza e accordo sulla nuova valutazione, anche in termini di una maggiore comprensione del linguaggio che porta con sé. A questo può aver contribuito il formato laboratoriale, con lavori strutturati a piccoli

gruppi, non tanto per la tipologia di attività proposte quanto per la possibilità di aver avuto un confronto produttivo con colleghi e ricercatori. Oltre alla dimensione collaborativa emerge anche l'attivazione di quella riflessiva, una delle finalità del dispositivo di R-F. Il cambiamento di consapevolezza rispetto ai piani di centratura dell'agire didattico non è stato tanto in termini di incremento quantitativo della padronanza, quanto di articolazione degli oggetti di interesse. In prospettiva, accogliendo le criticità e i bisogni formativi, il dispositivo può essere ripensato con tempi più appropriati e con una maggiore attenzione agli strumenti, nella direzione di una formazione che sappia supportare i docenti nella differenziazione critica e consapevole di scelte didattiche possibili.

Riferimenti bibliografici

- Agrusti G. (2021). Per un ritorno agli obiettivi. Come cambia la valutazione nella scuola primaria. *Cadmo*, 1, 5-20.
- Asquini G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienza e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Benvenuto, G. (2021). La valutazione formativa, per una didattica inclusiva. In Nigris, E., & Agrusti, G. (eds.), *La valutazione per l'apprendimento nella scuola primaria* (pp. 7-18). Pearson Italia: Milano-Torino.
- Bertolini, C., & Pintus, A. (2022). The Ministerial Decree 172/2020 and evaluation in primary school: a research-training path. *Pedagogia oggi*, 20(1), 93-100.
- Cardarello, R., Bertolini, C., Antonietti, M., Pintus, A. & Scipione, L. (2017). Dimensioni soggettive della qualità: self-Efficacy e giudizi di rilevanza per insegnanti in servizio della scuola secondaria. In P. Magnoler, A. Notti & Perla, L. (Eds), *Ricerche sulla formazione degli insegnanti* (pp. 129-147). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), 3-25.
- OECD (2019). TALIS 2018 Results. Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Pintus, A., & Bertolini, C. (2022). Osservare per valutare: la scuola primaria e la sfida del cambiamento. *LLL*, 40(18), 112 - 123.
- Pintus, A., Bertolini, C., Scipione, L., Antonietti, M. (2021). Validity and reliability of the Italian version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *International Journal of Educational Management*, 35, 6, 1166-1175.
- Popham, W.J. (1975). *Educational Evaluation*. New Jersey: Prentice-Hall Englewood Cliffs.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.

- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Woolley, S. L., Benjamin, W. J. J., & Woolley, A. W. (2004). Construct validity of a self-report measure of teacher beliefs related to constructivist and traditional approaches to teaching and learning. *Educational and psychological measurement*, 64(2), 319-331.
- Vannini, I (2011). Dalla diagnosi in ingresso alla valutazione sommativa. Il controllo degli apprendimenti per promuovere la cultura della valutazione all'interno delle scuole. In Capperucci D. (ed.), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione* (pp. 40-62). Milano: Franco Angeli.

Buone pratiche e strumenti di analisi per l'apprendimento, l'insegnamento e l'inclusione

Best practices and tools of analysis for learning, teaching & inclusion

Giuseppa Compagno – *Università degli Studi di Palermo*

Lucia Maniscalco – *Università degli Studi di Palermo*

Santina Sabrina Salemi – *Università degli Studi di Palermo*

Abstract

Il presente lavoro, nato in seno al progetto di ricerca “*Best practices and tools of analysis in schools and community contexts: learning, teaching & inclusion*”, avviato su fondi del Dipartimento SPPEFF dell'Università di Palermo, nel marzo 2019 e giunto alla sua seconda fase. La metodologia di ricerca utilizzata – perché ritenuta adeguata a perseguire le finalità fissate e a fornire una visione complessa ed articolata del fenomeno investigato – è stata quella del *Mixed Method*, con particolare riferimento all'*Explanatory Design: Participant Selection Model* di Creswell, Plano Clark, et al. (2003). L'«*Explanatory Design is a two-phase mixed methods design. The overall purpose of this design is that qualitative data helps explain or build upon initial quantitative results*» (Creswell, Plano Clark, et al., 2009, 216). I punti di forza di questo design sono la sua struttura a due fasi che lo rende semplice da implementare, perché il ricercatore conduce i due metodi in fasi separate e raccoglie solo un tipo di dati alla volta. Nello specifico si rende conto, in questa sede, della somministrazione e adeguamento dello strumento qualitativo, *UDL Reflection Questionnaire*, elaborato dal Ministero dell'Istruzione neozelandese per rilevare le percezioni sull'agire inclusivo degli insegnanti (TKI-CAST, 2018) e rispondente ai principi costitutivi dell'UDL (*Universal Design for Learning*), messo a punto, a partire dagli anni Ottanta, negli Stati Uniti e pubblicato nella sua versione definitiva nel 2011.

This work, born within the research project «Best practices and tools of analysis in schools and community contexts: learning, teaching & inclusion», started on funds from the SPPEFF Department of the University of Palermo, in March 2019 and reached its second phase. The research methodology used – because it was considered adequate to pursue the established aims and thus to provide a complex and articulated vision of the investigated phenomenon – was that of the Mixed Method, with reference to the Explanatory Design: Participant Selection Model by Creswell, Plano Clark, et al. (2003). The «Explanatory Design is a two-phase mixed methods design. The overall purpose of this design is that qualitative data helps explain or build upon initial quantitative results» (Creswell, Plano Clark, et al., 2009, 216). The strengths of this design are its two-phase structure which makes it simple to implement, because the researcher conducts the two methods in separate phases and collects only one type of data at a time. Specifically, here, we report about the administration and adaptation of the qualitative tool, UDL Reflection Questionnaire, developed by the New Zealand Ministry of Education to detect perceptions on the inclusive action of teachers (TKI-CAST, 2018) and responding to the principles constitutive of the UDL (Universal Design for Learning), developed in the 1980s in the United States and published, in its final version, in 2011.

Parole-chiave: ricerca qualitativa, neurodidattica, UDL, analisi dei cluster.

Keywords: qualitative research, neuroeducation, UDL, cluster analysis.

1. Introduzione¹

La ricerca può essere definita come un'indagine condotta con sistematicità e rigore, tendente ad approfondire, accrescere, o sottoporre a prova, il complesso di cognizioni, teorie, documenti, leggi inerenti ad una determinata disciplina (Semenaro, 2011). In qualsiasi campo questa venga condotta è

1 Il presente contributo, frutto della collaborazione tra le tre ricercatrici, è così suddiviso: Giuseppa Compagno è autrice dell'Introduzione e del "Quadro teorico"; Lucia Maniscalco è autrice dei paragrafi "L'Indagine" e le Conclusioni; Sabrina Santina Salemi è autrice del paragrafo "La struttura dello UDL Reflection Questionnaire".

identificabile con una indagine derivante da una attività di conoscenza sistematica sulla complessità di fenomeni che la comunità degli studiosi attribuisce come propri a tale campo, definendo il dominio di interesse scientifico. Su tale complesso si applicano i diversi settori di indagine che vengono continuamente articolandosi tramite diversi metodi di ricerca. Per tale ragione la ricerca non può essere progettata e realizzata secondo risultati definibili a priori, visto che la sua essenza consiste nella messa a prova di ipotesi che possono rivelarsi fallaci e nel conseguente perenne tentativo di ricercare visioni di realtà che risultino, nel tempo, sempre meno erranee.

Le ricerche di tipo qualitativo sono collegate ai paradigmi di complessità (multidimensionalità delle esperienze), di contestualità (i fenomeni vengono considerati tenendo conto delle realtà situazionali) e di processualità (i dati di indagine sono dipendenti dalla dimensione temporale che caratterizza il processo di ricerca). In sintesi, si può affermare con Denzin e Lincoln (2005) che la ricerca qualitativa è un'attività situata, che colloca l'osservatore nel mondo. Consiste in un insieme di pratiche interpretative che rendono visibile tale mondo trasformandolo. Coggi (2005, pp. 26-27) afferma che la ricerca qualitativa, applicata all'educazione in senso lato, ha lo scopo di "comprendere la realtà educativa indagata e approfondirne le specificità mediante il coinvolgimento e la partecipazione personale del ricercatore. Quindi, lo scopo della ricerca qualitativa è idiografico, ovvero tale approccio ha per oggetto di studio il particolare, il singolo, invece della legge generale che modifica e accomuna più casi, scopo quest'ultimo della ricerca quantitativa. La ricerca qualitativa procede in maniera induttiva: "dall'osservazione della realtà formula e riformula le sue interpretazioni" (Trincherò, 2004). Considerando tale prospettiva si può affermare che questi molteplici percorsi interpretativi della realtà permettono indagini in profondità che rendono possibili interpretazioni plurime.

A partire dall'A.A. 2015/2016, grazie al contributo del Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione dell'Università degli Studi di Palermo, è stata avviata una indagine esplorativa per la rilevazione delle pratiche di progettazione pedagogico-didattica inclusiva sia in ambito scolastico sia nei contesti comunitari e, in tal senso, il progetto "*Best practices and tools of analysis in schools and community contexts: learning, teaching & inclusion*", servendosi della ricerca di tipo qualitativo, mira ad analizzare tali pratiche con taglio comparativo alla luce degli assunti dell'UDL, con il tentativo di delineare il diverso ruolo dell'insegnante e dell'educatore nella progettazione e conduzione di percorsi inclusivi².

2 Il progetto "*Best practices and tools of analysis in schools and community contexts: le-*

2. Quadro teorico

Il progetto *Best practices and tools of analysis in schools and community contexts: learning, teaching & inclusion* prende le mosse dall'analisi delle pratiche di insegnamento, le quali costituiscono un interessante filone di indagine per studiare e verificare le competenze professionali dei futuri maestri in un sistema organizzato, come è la scuola. L'insegnamento è un agire orientato all'apprendimento degli alunni che si delinea nel corso delle pratiche realizzate. L'insegnamento è ancorato a specifici dispositivi teorici e si traspone, in senso didattico, in operatività simulata, in condizione controllata quale quella dell'ambiente laboratorio, per essere poi esperito e riflesso nel contesto concreto della classe.

Il D.M. 27/12/2012 e la successiva C.M. n. 8 6/3/2013, nonché la più recente normativa italiana (D.L. n. 96 del 7 agosto 2019 che ha corretto il D.L. n. 66 del 13 aprile 2017), volta a regolamentare la gestione dell'inclusione a scuola, non come fatto sporadico, ma come scelta pedagogica, ha reso necessario un costante lavoro di ripensamento e revisione dell'impianto didattico, in tutti gli ordini di scuola. In una prospettiva allargata a tutti i contesti di apprendimento e di educazione, scuole e comunità divengono luoghi di accessibilità condivisa, capaci di accogliere tutti, promuovendo la persona nella sua interezza e garantendo ad insegnanti e educatori una adeguata formazione all'inclusione che sia trasversale tanto alla complessa congerie dei bisogni educativi speciali quanto ai campi esperienziali, alle discipline, alle educazioni.

In quest'ottica, si rivelano particolarmente utili gli spunti derivanti dallo *Universal Design for Learning* (UDL), inteso come strumento di ri-

arning, teaching & inclusion" è stato l'esito di un concorso pubblico per l'attribuzione di una borsa di ricerca post-laurea della durata di mesi 6, gravante su fondi FFR Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Físico e della Formazione - FFR_D12, Responsabile Scientifico: Prof. Gioacchino Lavanco - Tutor: Prof.ssa Giuseppa Compagno, indetto con D.R. n° 1886 del 03/06/2019, Codice Progetto: FFR_12, visto il D.R. n. 2460 del 26/07/2019, con il quale la Dott.ssa Salemi Santina Sabrina, nominata vincitrice del concorso pubblico in oggetto, si è dedicata alla rilevazione delle abilità dei docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria, in Sicilia, sulla base di indicatori di competenza professionale e all'individuazione di pratiche inclusive in ambito educativo e didattico, attraverso l'utilizzo di due strumenti: il questionario QRQISI (Questionario di rilevazione della qualità inclusiva della scuola e delle competenze dell'insegnante) (Ferrara, 2016) e l'*UDL Reflection Questionnaire*, elaborato dal Ministero dell'Istruzione neozelandese per rilevare le percezioni sull'agire inclusivo degli insegnanti (TKI-CAST, 2018).

lettura e decodifica dei processi e percorsi di inclusione in ambito pedagogico-didattico. L'UDL rappresenta un quadro di riferimento valido atto a guidare la pratica educativa secondo un principio di flessibilità di modi e forme dell'apprendere, con un'evidente ricaduta in termini di promozione della persona e diversificazione di approcci e metodi.

Il progetto, ivi presentato, si propone di analizzare le pratiche educative e didattiche elaborate da insegnanti e educatori di comunità, in formazione, per rilevare proposte metodologiche orientate in prospettiva inclusiva, coerentemente con quanto delineato dai teorici dell'Universal Design for Learning.

Partendo da una indagine esplorativa delle pratiche di progettazione pedagogico-didattica inclusiva, sia in ambito scolastico sia nei contesti comunitari, il progetto mira ad analizzare tali pratiche con taglio comparativo, alla luce degli assunti dell'UDL, con il tentativo di delineare il diverso ruolo dell'insegnante e dell'educatore nella progettazione e conduzione di percorsi inclusivi.

Il quadro teorico è quello della Neurodidattica (o *Neuroeducation* o *Brain-based Studies*), crocevia tra i percorsi delle neuroscienze e delle scienze della formazione, al fine di fornire agli insegnanti gli strumenti necessari per arricchire le capacità funzionali dei loro studenti, grazie a una prospettiva tripartita: cognitiva, emotiva e motivazionale. Questa è caratterizzata da una serie di ricerche relative ai meccanismi cerebrali impiegati nell'azione apprenditiva. Tra questi, spiccano gli studi sull'applicazione delle metodologie Neurodidattiche: dallo studio della letto-scrittura (Wolfram, 2007), alla didattica differenziata su base psico-cognitiva e neurale all'interno di una *learner-friendly-classroom* (Sousa-Tomlison, 2012); dalla musica e percezione predittiva della competenza logico-matematica al principio di (pre)dominanza emisferica (Moreno, Bialystok, 2013, 2014) sino ai meccanismi della comunicazione e neurolinguistica (Dilts, Grinder, Bandler, Bandler, Delozier, 1980).

Emergente, in buona parte degli studi, è il tentativo di riconoscere i meccanismi neurali che regolano i processi di cognizione e relazione, nonché quello di demarcazione degli stili cognitivi (Battro, Fischer, Léna, 2010) e della specializzazione emisferica (Gülpinar, 2005), costrutti che sostanziano la ricerca di base che ha condotto il gruppo americano CAST (2011) alla messa a punto dello *Universal Design for Learning (UDL)*.

Elaborato a partire dagli anni Ottanta dal *Center for Applied Special Technology* (CAST), negli Stati Uniti, definito tra gli anni Novanta e pubblicato nella sua versione definitiva nel 2011, tradotto in italiano (Savia-Mulè, 2015) con la denominazione di 'Progettazione Universale per l'Apprendimento' (PUA, l'UDL nasce sulla scorta dell'innovazione architettonica, concettuale e culturale inaugurata da Ron Mace il quale delinea i principi

dello *Universal Design* (1985) identificabili in: equità, flessibilità, semplicità, percettibilità, tolleranza all'errore, contenimento dello sforzo fisico, misure e spazi sufficienti; tratti, questi, che preparano non solo l'impianto ideologico del lavoro del CAST, ma imprimono uno slancio 'universale' al senso e al costruito dell'includere.

A ciò si aggiungano, le stimolanti assonanze epistemico-concettuali derivanti dall'approccio dei *Disability Studies* che mira a 'disabilitare' la disabilità ricentrandolo il discorso della diversità sull'idea di 'contesto' (Oliver, 1990; D'Alessio, Vadalà, Marra, 2010; Medeghini et alii, 2013; Goodley et alii, 2018); 2) che deve essere pensato e concepito, ab initio, per qualsiasi persona e cui fa eco certamente la prospettiva dell'*Index for Inclusion* (Booth e Ainscow, 2002) secondo la quale parlare di pratiche inclusive è un'azione che necessariamente segue quella della costruzione di una cultura dell'inclusione e della gestione di politiche atte a includere.

L'intersezione tra costruito di 'inclusione' e quadro neurodidattico che si realizza nell'UDL si esplicita nella individuazione di tre reti neurali chiave, responsabili delle modalità cerebrali che si attivano nell'atto dell'apprendere: rete affettiva, rete rappresentazionale, rete strategica. Il principio di coinvolgimento, che riguarda la rete affettiva, risponde al "perché" dell'apprendimento (Cfr. Krashen, 1982; Damasio, 1994). Il principio di rappresentazione identificabile nella rete di riconoscimento indica il "cosa" dell'apprendimento (Cfr. Zeki, 1999; Kandel, 2012). Infine, il principio di azione ed espressione riconducibile alla rete strategica definisce il "come" dell'apprendimento (Cfr. Goswami, 2004; Rizzolatti, Sinigaglia, 2006).

2.1 *La struttura dello UDL Reflection Questionnaire*

L'*UDL Reflection Questionnaire* è uno strumento costruito nel 2018 da una équipe dell'*Inclusive Education Department* del Ministero dell'Istruzione Neozelandese ed esemplato sulle *Guidelines* dell'UDL, edite dal CAST nello stesso anno. Esito di una validazione ministeriale su un ampio campione della popolazione docente neozelandese degli ordini di scuola primaria, secondaria, esso ricalca le 3 aree delle UDL Guidelines (*engagement, representation, action & expression*), ulteriormente sotto-articolate in tre fasce tematiche (*access, build, internalize*).

Utilizzato grazie alla collaborazione dell'équipe TKI dell'*Inclusive Education Dept.*, che ha fornito indicazioni sulla traduzione in lingua inglese di alcuni lemmi in lingua maori, in una prima fase pilota, il questionario è stato tradotto e adattato al contesto italiano, quindi, somministrato a un campione pilota costituito da 443 docenti di sostegno in servizio sul ter-

ritorio palermitano (scuola dell'infanzia e primaria)³. Tale prima somministrazione ha permesso di verificare se la traduzione degli item funzionasse e, grazie ai suggerimenti dei docenti, sono state apportate ulteriori modifiche.

Il questionario, che muove dai 3 principi neurodidattici previamente illustrati (1. coinvolgimento, 2. rappresentazione, 3. azione ed espressione), contiene 9 linee guida, tre per ciascun principio o area, ossia:

1. Fornire opzioni per promuovere l'interesse;
2. Fornire opzioni per sostenere lo sforzo e la perseveranza;
3. Fornire opzioni per l'autoregolazione;
4. Fornire opzioni per la percezione;
5. Fornire opzioni per il linguaggio e i simboli;
6. Fornire opzioni per la comprensione;
7. Fornire opzioni per l'azione fisica;
8. Fornire opzioni per l'espressione e la comunicazione;
9. Fornire opzioni per le funzioni esecutive.

Per ciascuna delle tre aree neurodidattiche, poi, (accesso, sviluppo, potenziamento), il questionario prevede 30 punti di verifica o item quali, per esempio, "Come posso rendere più interessante ciò che dico?"; "Come posso ottimizzare la pertinenza, il valore e l'autenticità di ciò che spiego?"; "Come proporre e supportare nuove sfide?"; "Quali feedback o anticipazioni utili posso fornire ai miei alunni?" "Come posso attivare abilità e strategie di coping (gestione personale)?"; "Quali modalità posso utilizzare per diversificare la presentazione delle informazioni?"; "Come posso favorire la comprensione tra le diverse lingue?"; "Come posso supportare lo sviluppo delle abilità necessarie per la scelta degli obiettivi?"; "Come posso supportare lo sviluppo delle abilità necessarie per il monitoraggio dei progressi?"

3. L'indagine

Si è scelto di utilizzare il *Sequential Exploratory Design Strategy* perché, secondo quanto descritto da diversi studi è il più adeguato a svolgere «l'esplorazione del problema di ricerca. Questo modello utilizza in una prima fase

3 La rete dei soggetti che si sono prestati per la somministrazione dello strumento è stata individuata in occasione del IV ciclo del Corso di specializzazione per le attività di sostegno, tenutosi presso l'Università degli Studi di Palermo nell'A.A. 2019/2020.

un'impostazione di tipo qualitativa per esplorare l'esperienza dei partecipanti del fenomeno in studio, la loro cultura o i valori del gruppo, o la struttura dell'istituzione» (Ponce & Pagán-Maldonado, 2015, p. 118). Infatti, «la strategia esplorativa sequenziale prevede all'inizio la raccolta e l'analisi qualitativa dei dati, seguita da un secondo momento di raccolta e analisi quantitativa dei dati. Il focus centrale della ricerca è collocato all'inizio del processo e i dati vengono mescolati attraverso la connessione tra l'analisi dei dati qualitativi e la raccolta di dati quantitativi» (Creswell, 2009, p. 211).

L'indagine, seguendo il *Sequential Exploratory Design Strategy*, in particolare, propone un processo articolato in tre fasi (Creswell, Plano Clark, 2007):

- 1° Fase – *Raccolta e analisi dati qualitativi*. In questa fase l'indagine riguarda la traduzione e revisione del questionario UDL, la scelta del campione di riferimento a cui è stato somministrato il questionario (dicembre 2020).
- 2° Fase – *Creazione dello strumento quantitativo stilato dall'analisi dei dati qualitativi*. Sulla base dell'analisi del questionario somministrato verrà costruito lo strumento quantitativo.
- 3° Fase – *Somministrazione dello strumento quantitativo*

Per la presente indagine viene utilizzato il *Mixed Method Research* perché, come sottolineato da Creswell & Plano Clark (2007), Greene (2007), Teddlie e Tashakkori (2009) e Creswell (2015), utilizza sia metodi quantitativi sia quelli qualitativi permettendo allo studio di divenire più completo con elementi di analisi e di riflessione. In accordo a quanto prevede il metodo di indagine scelto si è partiti con la somministrazione di un questionario a risposta aperta, ai quali risultati è stata applicata un'analisi di tipo qualitativo. Lo strumento di analisi selezionato è l'analisi dei cluster, che prevede l'individuazione e il raggruppamento di elementi più o meno comuni all'interno delle risposte (cluster). Ad ogni domanda del questionario può corrispondere uno o più cluster; questi, nella seconda fase del modello, costituiranno gli item di un questionario a risposta chiusa, ai cui risultati applicare un'analisi quantitativa, oggetto della terza fase.

Per la costruzione dei cluster delle risposte ottenute dalla somministrazione del questionario UDL (Universal Design for Learning) si è proceduto dapprima con l'analisi delle prime 50 risposte alla domanda 6 «*Fornire opzioni per promuovere l'interesse. Come posso rendere più interessante ciò che dico?*».

Il primo step è stato quello della lettura attenta delle 50 risposte fornite; successivamente sono state individuate delle parole-chiave rappresentative

delle risposte. Per la domanda analizzata sono state individuate le seguenti parole-chiave: *coinvolgimento del gruppo, tic, attività laboratoriali, esperienza diretta, canali comunicativi, mimica facciale, regolazione del tono di voce, linguaggio del corpo, esempi di vita quotidiana, clima, strategie didattiche.*

Il terzo e quarto step riguarda l'individuazione di otto micro-categorie di risposta, a ognuna delle quali è stata associata ad un colore, e la successiva organizzazione delle risposte all'interno di esse. Le risposte sono state dunque evidenziate con colori differenti sulla base delle micro-categorie di appartenenza che si riportano di seguito:

1. coinvolgimento emotivo del gruppo;
2. mezzi multimediali;
3. canali comunicativi diversificati;
4. attività laboratoriali;
5. mimica facciale e linguaggio del corpo;
6. rendendo affascinante ciò che dico;
7. strategie didattiche diversificate;
8. clima e setting della classe.

Il quinto step riguarda l'analisi delle micro-categorie e la costruzione degli item: in tal senso sono state raggruppate le 8 microaree in 6 macro-categorie. Queste sono:

1. Coinvolgimento emotivo del gruppo;
2. Utilizzo di materiali multimediali e tecnologie didattiche innovative;
3. Comunicazione verbale, paraverbale e non verbale;
4. Utilizzo di strategie didattiche diversificate;
5. Esperienze dirette in assetto laboratoriale;
6. Strutturazione del setting e del clima classe.

Il sesto e ultimo step consta della creazione e applicazione della matrice binaria: ogni item è analizzato e associato a una o più delle 6 macroaree individuate precedentemente. Quando l'item rientra in una macroarea viene identificato con il codice "1", (1) quando l'item non corrisponde alla macroarea viene identificato con il codice "0" (2). Alcuni item possono appartenere a più macroaree (3).

	ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	ITEM 5	ITEM 6
RISPOSTA 1	1	0	1	0	0	0
RISPOSTA 2	0	1	1	0	0	0
RISPOSTA 3	1	0	0	0	0	0
RISPOSTA 4	0	0	1	1	0	0
RISPOSTA 5	0	0	0	0	1	0
RISPOSTA 6	0	1	0	1	0	1
RISPOSTA 7	0	0	1	0	0	0
RISPOSTA 8	1	1	0	0	1	0
RISPOSTA 9	0	1	0	0	0	0

Legenda

-  (1)
-  (2)
-  (3)

4. Conclusioni

L'analisi dei cluster condotta sui risultati dell'*UDL Reflection Questionnaire* non ha, in questa fase, la finalità di ottenere un risultato qualitativamente significativo, visto il campione ristretto, piuttosto ci si è focalizzati sullo studio dell'applicabilità del metodo. L'analisi dei cluster risulta un ottimo strumento di indagine che, esteso a un campione più ampio, è utile a costruire uno strumento di indagine quantitativo.

Riferimenti bibliografici

- Battro, A.M., Fischer, K.W., & Léna P.J. (2010). *The Educated Brain. Essays in Neuroeducation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CAST, (2011). *Universal Design for Learning*. Linee Guida. Versione 2.0, CAST, Wakefield (MA) (<http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines/downloads#translations>).
- Coggi C., & Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches* (3th ed.). USA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2015). Revisiting Mixet Methods and Advancing Scientific Practices. In S. Hisser- Biber & R. Burke Johnson (Eds.), *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Reserch Inquiry* (pp. 57-71). Oxford: Oxford Univerty Press.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. New York: Avon Books.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. London, Stage Publication.
- Dilts, R., Grinder, J., Bandler, R., Bandler, L., & Delozier, J. (1980). *Neuro-Linguistic Programming* (Vol. 1). Cupertino, CA: Meta Publications.
- Goswami, U. (2004). *Neuroscience and education*. British journal of Educational psychology, 74(1), 1-14.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Gülpinar, M. A. (2005). *The Principles of Brain-Based Learning and Constructivist Models in Education* 5(2).. Educational Sciences: Theory & Practice,
- Kandel E. (2012). *The Age of Insight*. Random Press. New York
- Krashen, S. (1982). *Principles and practices of second language acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Mace, R. (1985). Universal design: Barrier free environments for everyone. *Designers West*, 33(1), 147-152.
- Moreno, S., & Bialystok, E. (2013). Bilingualism interacts with domain in a working memory task: evidence from aging. *Psychology and aging*, 28(1), 28.
- Moreno, S., & Bialystok, E. (2014). Electrophysiological measures of attention during speech perception predict metalinguistic skills in children. *Developmental cognitive neuroscience*, 7, 1-12.
- Ponce O. & Pagán-Maldonado (2015). A mixed methods research in education: Capturing the complexity of the profession. *International Journal of Educational Excellence*, I (1), 111-135.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai: il cervello che agisce ei neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.

- Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian Journal of educational research*, (7), 97-106.
- Sousa, D., & Tomlinson, A. (2011). *Differentiation and the Brain: How Neuroscience Supports the Learner-Friendly Classroom*. Bloomington, IN: Solution Tree
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Trincherò R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Wolfram, H. (2007). *An essay on name and truth*. Oxford: Oxford University Press.

XI.

Innovazione della scuola e soft skills, il punto di vista dei Dirigenti scolastici*

School innovation and soft skills, the School leaders's point of view

Francesca Storai – *Indire*

Paola Nencioni – *Indire*

Valentina Toci – *Indire*

Abstract

Promuovere il cambiamento a scuola significa intervenire concretamente su una molteplicità di aspetti che coinvolgono i tempi, gli spazi, i processi organizzativi e didattici (Giunti et al., 2018). Una trasformazione importante che per attuarsi necessita di una forte condivisione e adesione da parte di tutta la comunità educante.

Lo studio è stato condotto su un campione di 50 DS di 52 scuole secondarie di secondo grado aderenti al Movimento di Avanguardie Educative (AE) distribuite su tutto il territorio nazionale, con l'obiettivo di comprendere la percezione dei DS in merito alle competenze dei docenti che vengono maggiormente promosse e impiegate per agire sulla trasformazione e l'innovazione della scuola. I risultati ci suggeriscono come queste scuole, ancor prima della crisi pandemica avevano intuito l'importanza di innovare al fine di acquisire strumenti utili a rispondere alle sfide che la contemporaneità ci presenta (Yamamura, Tsustsui; 2021) avendo fortemente investito nella formazione dei docenti, nella condivisione e collaborazione delle pratiche all'interno della scuola, con un'attenzione particolare al coinvolgimento delle agenzie del territorio e al dialogo costante e continuativo con le famiglie.

* Sebbene il contributo sia frutto del lavoro di tutte e tre le autrici l'introduzione e il Quadro di riferimento teorico sono da attribuirsi a Valentina Toci, la Metodologia, il campione e gli Indicatori e il sistema di elaborazione a Paola Nencioni, i Risultati e le Conclusioni a Francesca Storai.

Promoting change at school means concretely intervening in a multiplicity of aspects involving time, space, organizational and educational processes (Giunti et al., 2018). An important transformation that requires a strong sharing and adhesion on the part of the whole educational community.

The study was conducted on a sample of 50 school leaders from 52 secondary schools that are members of the Avanguardie Educative movement (AE) distributed throughout the country, with the aim of understanding school leaders' perceptions of the teacher competencies that are most promoted and employed to act on school transformation and innovation. The results suggest to us how these schools, even before the pandemic crisis had understood the importance of innovating in order to acquire useful tools to respond to the challenges that contemporaneity presents (Yamamura, Tsustsui; 2021) having strongly invested in teacher training, sharing and collaboration of practices within the school, with a focus on the involvement of community agencies and constant and ongoing dialogue with families.

Parole chiave: competenze, soft skills, Dirigenti scolastici, valutazione

Keywords: skills, soft skills, School leaders, evaluation

1. Introduzione

I cambiamenti intervenuti nel sistema socioeconomico nel corso degli ultimi decenni hanno influenzato la scuola che ha visto modificare le proprie finalità e le strategie educative, da una trasmissione di nozioni, allo sviluppo di un apprendimento attivo in cui, insieme ai saperi disciplinari, si promuovono anche lo sviluppo di competenze trasversali, di cittadinanza, necessarie nell'attuale panorama (OCSE, 2018). La questione è da anni al centro del dibattito internazionale, si rileva l'esigenza di intervenire sui processi di insegnamento e apprendimento, sulle strategie adottate, sugli spazi e sulle tecnologie che possono supportare tali cambiamenti (Becky et al., 2018; Collins, Halverson, 2018; Indelicato, 2019). Una trasformazione complessa che richiede alla scuola di agire come un organismo che lavora sinergicamente su più livelli, organizzativo, gestionale, didattico e di funzionare in modo sistematico e sistemico secondo l'intenzionalità pro-

gettuale e culturale condivisa (European Commission, 2018; Kools & Stoll, 2016; UNESCO, 2015).

Il Movimento di Avanguardie Educative (AE) promosso da Indire si colloca in un simile contesto. Il Movimento infatti nasce nel 2014 per intercettare proprio quella volontà di recepire le strategie e le innovazioni che si sviluppano dentro la scuola e che si realizzano sia a livello didattico, attraverso un miglioramento delle dinamiche di insegnamento/apprendimento, sia a livello organizzativo, nell’ottica di una propagazione e messa a sistema di nuove e più funzionali modalità di gestione delle attività scolastiche (Guida et al., 2019).

In questo scenario sono fondamentali la volontà dell’intera comunità educante di agire sinergicamente nel perseguimento degli obiettivi individuati e la capacità del Dirigente scolastico (DS) di supportare e indirizzare il cambiamento (Gurr et al., 2006; Kin, Kareem; 2019). Nel nostro studio vedremo come le soft skills si pongano alla base del processo di innovazione della scuola e come il Dirigente scolastico intervenga al fine di sollecitarne lo sviluppo e promozione in primis tra i propri insegnanti. I dati e le analisi proposte derivano da una più ampia ricerca sulla *Valutazione dei processi di innovazione* (Nardi et al., 2020) condotta da Indire nel corso dell’a.s. 2019/20, che ha coinvolto un campione di 52 scuole di AE su tutto il territorio nazionale.

2. Quadro di riferimento teorico

Diverse agenzie si sono confrontate in merito all’individuazione delle competenze necessarie nel 21° secolo e alle possibili risposte da parte dei sistemi educativi (Jenkins, 2007; OCSE, 2009). Tra queste la *Century Skills Development Partnership* (P21), l’organizzazione fondata nel 2002 in cui convergono vari settori, decisori politici, rappresentanti del settore educativo e la grande imprenditoria (tra questi Apple, Cisco Systems, Microsoft). Dal loro lavoro nasce il “Framework for 21st Century Learning” (noto come il framework P21) volto alla promozione di percorsi formativi basati sull’integrazione dei saperi e delle competenze considerate indispensabili per il successo formativo della persona nel 21° secolo (Partnership For 21st Century Skills, 2009). In particolare le 16 competenze chiave individuate dal framework (Trilling, Fadel, 2009, pp. 50-56) sono strutturate in tre ambiti:

- INFORMATION, MEDIA & TECHNOLOGY SKILLS, sono le abilità di base (letteraria, numerica, scientifica, digitale, finanziaria, culturale e civica).

- LIFE & CAREER SKILLS, sono le qualità caratteriali (curiosità, iniziativa, perseveranza, flessibilità, leadership, consapevolezza socio-culturale).
- LEARNING & INNOVATION SKILL, sono le competenze trasversali note come le quattro C dell'apprendimento. Il pensiero critico (capacità di analisi, comprensione, prendere decisioni, risolvere problemi); la comunicazione (capacità di ascolto verbale e non, di condivisione e confronto con gli altri); la collaborazione (capacità di lavorare in gruppo per raggiungere un obiettivo); la creatività (capacità pensare in modo creativo, di lavorare in gruppo su progetti nell'ottica dell'innovazione).

Il presente contributo rivolge la sua attenzione alle *Learning innovation skills*. La loro integrazione nei percorsi educativi promuove un circolo virtuoso: la condivisione valoriale all'interno della comunità ne sostanzia l'effettivo esercizio investendo una molteplicità di livelli della scuola (metodologico-didattico, organizzativo e infrastrutturale). Le competenze trasversali, intese come problem solving, abilità comunicative, flessibilità, apertura, capacità relazionali, empatia, sono riconosciute come l'elemento cardine della professione docente (Biasi, alia, 2019) e come tali dovrebbero essere promosse per migliorare la qualità dell'insegnamento (OCSE, 2018; Tang, 2020).

Alcuni studi hanno anche evidenziato una relazione positiva tra lo sviluppo delle competenze trasversali degli insegnanti e la pratica didattica (Gümüş, 2022), gli "insegnanti eccellenti" (Hattie, 2013) e "inclusivi" (Rivoltella, Rossi, 2012; Ciraci, Isidori, 2017) inoltre sono individuati come coloro che ricorrono maggiormente alle proprie competenze comunicative e relazionali.

3. Metodologia

Lo studio qui proposto ha utilizzato una metodologia quali-quantitativa servendosi di una parte delle rilevazioni del questionario somministrato ai Dirigenti all'interno della ricerca di Indire sopra citata. Tale questionario incentrato sulla dimensione della *Leadership e sviluppo organizzativo* è risultato funzionale all'obiettivo del presente studio: *Valutare la percezione dei DS in merito alla promozione delle competenze dei docenti della propria scuola al fine di agire sulla trasformazione e l'innovazione della scuola*.

Lo studio si è poi servito di quanto emerso dalle interviste semi strutturate ai DS delle scuole di AE sempre nell'ambito della ricerca sopra indicata. Per quanto riguarda l'analisi delle interviste ai DS erano disponibili

trascrizioni testuali di quanto emerso dagli incontri, nella prima fase i ricercatori hanno provveduto ad effettuare un'attenta lettura e uno studio delle interviste che è stata funzionale a determinare gli elementi utili per questo studio, emersi nel corso del dialogo tra DS e intervistatori. Ha seguito un lavoro di analisi a partire da un test su tre interviste, che sono risultate utili per identificare i codici di riferimento da utilizzare nell'analisi più estesa e a definire una procedura di lavoro congiunta finalizzata a codificare tutti i documenti disponibili.

Una volta allineati sul significato degli indicatori da osservare per l'analisi, i ricercatori hanno proceduto ad esaminare le interviste semi strutturate.

Lo studio ha previsto la codifica di quanto trascritto e l'individuazione di presenze di temi trattati dai DS nel corso delle interviste, secondo la suddivisione di codici e sub-codici che era stata decisa dai ricercatori. L'ultima fase è stata finalizzata a rilevare il livello di associazione tra le tematiche individuate e a determinare una riflessione in ottica valutativa delle competenze trasversali maggiormente promosse dai DS nelle loro scuole.

4. Il campione

L'indagine condotta è riferita alle rilevazioni svolte durante l'anno scolastico 2019/20 su un campione di 50 Dirigenti scolastici che operavano in 52 scuole di secondo grado (20 Licei, 10 Istituti Tecnici, 3 Istituti Professionali, 19 Istituti di Istruzione Superiore con vari indirizzi) facenti parte del Movimento di Avanguardie Educative (AE) promosso da Indire.

I 50 rispondenti sono nella quasi totalità (49) titolari del ruolo, mentre in un solo caso si tratta di una reggenza, con un'anzianità media di servizio nella scuola AE di 7 anni circa. Si tratta di DS con un'età media di 56,4 anni che hanno un'anzianità di servizio media come DS di 10,5 anni e un'ampia esperienza come insegnanti, in media 19,6 anni.

5. Indicatori e sistema di elaborazione

Per l'indagine di tipo qualitativo rivolta ai Dirigenti delle scuole selezionate nel campione è stato fatto ricorso a un modello di intervista di tipo semi strutturato. Le interviste dei DS sono state registrate, trascritte, analizzate e riviste dai ricercatori di Indire in modo da garantire il più possibile una restituzione di quanto emerso durante l'incontro con gli intervistati. Per l'analisi testuale, tra le numerose possibilità proposte, è stata scelta il soft-

ware MAXQDA, che è risultato essere uno strumento adatto ad esplorare liberamente il testo con la possibilità di verificare il lessico utilizzato dai diversi attori nelle varie situazioni.

Le trascrizioni sono state raccolte e archiviate nello spazio predisposto all'interno del software per poter poi effettuare l'analisi testuale. Successivamente sono stati individuati i temi centrali presenti nel materiale, in relazione alla domanda di ricerca. Creando un "primo livello" di analisi, sono stati individuati i seguenti indicatori:

- Pensiero critico e problem solving;
- Creatività e innovazione;
- Comunicazione;
- Collaborazione e condivisione.

Lo studio è proseguito concentrandosi sui temi strutturali emersi e costruendo il secondo livello di tematizzazione (Van Manen, 1990) in modo da individuare relazioni esistenti tra le tematiche, evidenziando le parti di testo che costituivano un'associazione tra due temi. Il secondo livello di tematizzazione ha permesso una lettura più analitica dei documenti e ha consentito di effettuare interrogazioni in profondità attraverso le funzioni di ricerca del software. Lo scopo di queste analisi è stato quello di comprendere in modo più profondo i significati espressi dai partecipanti, anche attraverso un'attenzione al lessico scelto.

La definizione degli indicatori è stata avviata considerando come riferimento principale il *Framework for 21st Century Learning*, la fase di analisi e codifica del testo ha determinato la ridefinizione degli indicatori in considerazione del contesto scolastico e funzionali al nostro obiettivo di indagine.

È seguita, successivamente, una codifica di secondo livello del testo attraverso la selezione delle singole porzioni. Tra gli indicatori presi in esame per rilevare la percezione dei DS in merito alla promozione delle competenze dei docenti, volte alla trasformazione e l'innovazione della scuola, sono stati individuati:

- Flessibilità e adattamento, Analisi e riflessione (*Pensiero critico e problem solving*)
- Metodologie e pratiche didattiche, Ambienti apprendimento spazi tempi infrastrutture (*Creatività e innovazione*)
- Comunicazione interna, Comunicazione famiglia, Comunicazione stakeholder (*Comunicazione*)
- Formazione e accompagnamento, Documentazione, Collaborazione stakeholder, Collaborazione famiglia (*Collaborazione e condivisione*)

L'analisi del testo e la conseguente attribuzione dei codici e sub-codici ha permesso l'elaborazione dei risultati che vengono descritti in questo studio nel paragrafo che segue.

6. Risultati

Dall'analisi quantitativa svolta sul campione risulta che nel triennio che va dal 2016 al 2019, periodo in cui è stata svolta la sperimentazione, le azioni di formazione attivate all'interno delle scuole si sono rivolte quasi per la totalità a promuovere corsi di formazione su metodologie innovative (98%) e di didattica digitale (96%), su aspetti trasversali come quelli pedagogico-relazionali e sull'organizzazione didattica nell'ambito dell'autonomia (72%). Risultano meno numerosi quelli sulle competenze disciplinari e trasversali anche se superano il 50% (rispettivamente 54% e 52%) dei rispondenti. Per quanto riguarda la partecipazione dei docenti alle attività formative proposte dalla scuola la frequenza ai corsi risulta abbastanza alta, poiché secondo i DS intervistati, nel triennio, si è attestata dal 26% al 50% dei docenti per il 50% e dal 51% al 75% per il 28% dell'intero collegio. Alla domanda che chiedeva se gli ambienti della propria scuola fossero ottimizzati per riflettere le caratteristiche dell'apprendimento nell'era digitale e per promuovere le competenze per il futuro il 32% ha risposto affermativamente e il 64% in parte. Nello specifico i DS hanno indicato l'allestimento nella scuola di aule flessibili polifunzionali e di aule 3.0 (77,1%) oltreché spazi ripensati all'interno della scuola in ottica di attività extra-didattiche, di accoglienza ecc. (56,3%; 51,2%). C'è da notare che per ciò che riguarda quest'ultimo risultato i DS del campione hanno risposto prima dell'emergenza pandemica, ciò denota che le scuole erano già attrezzate in tal senso. L'importanza di uno staff efficace come riportato dalla letteratura (Kruger, 1997; Williford et al., 2021) è un elemento di forza all'interno della scuola, sia per la capacità di funzionamento (Grazioli, 2020), sia per la continuità che tale elemento può dare all'organizzazione interna /esterna a prescindere dalla presenza continuativa del DS nella stessa scuola. Alla domanda con quale criterio prioritario il DS seleziona le figure di sistema, l'82,4% sceglie in base al riconoscimento da parte dei colleghi e il 68,1% in base al possesso di competenze professionali specifiche e solo il 4% riguarda la fiducia riposta nel docente.

Per quanto riguarda i risultati dell'analisi quantitativa sono state analizzate le interviste ai DS, ricavando N. 1.476 segmenti di testo che sono stati elaborati attraverso una codifica secondo quattro codici principali: *Collaborazione e condivisione*, *Comunicazione*, *Creatività e Innovazione*, *Pensiero critico e problem solving*, che rispondono alle dimensioni indicate nel framework del P21 e un successivo e ulteriore approfondimento come descritto sopra.

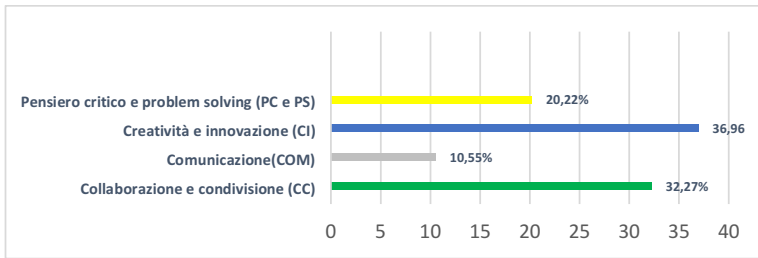


Fig. 1. Codici principali

In generale il codice che è risultato maggiormente selezionato (Fig.1) è quello della Creatività e dell'innovazione (36,96%), insieme a quello della Collaborazione e condivisione (32,27%), risultato che si pone in linea con l'analisi quantitativa circa l'allestimento di aule e ambienti di apprendimento, che riflettono caratteristiche dell'apprendimento nell'era digitale e alla formazione, orientata soprattutto a corsi su metodologie e pratiche didattiche innovative volte a promuovere competenze trasversali.

Si sono inoltre incrociati i codici principali con i sub-codici per rilevare il numero di occorrenze che ricorreva maggiormente. È risultato che il codice principale Collaborazione e condivisione (occ. N. 147) ha registrato compresenza di codici e sub-codici principalmente con: Formazione e accompagnamento (occ.N.30), Collaborazione con gli stakeholder (occ. N.33), Metodologie e pratiche didattiche (occ. N.34), Ambienti di apprendimento (occ. N.34), Creatività e innovazione (occ. N. 32). Quest'ultimo si rivela in linea con quanto riportato dai risultati del questionario rispetto ad un'attenzione particolare da parte dei DS alla formazione dei docenti della propria scuola su tematiche innovative. Il codice principale Comunicazione (occ. N. 55) è legato principalmente ai codici e sub-codici Metodologie didattiche (occ. N. 21), Ambienti di apprendimento (occ. N.20) e Creatività e innovazione (occ. N.20). Il codice principale Creatività e Innovazione ha connessioni in maggior misura con Collaborazione con gli stakeholder (occ. N. 38), Metodologie e pratiche didattiche (occ. N. 43) e Ambienti di apprendimento (occ. N.39). Il codice principale relativo al Pensiero critico e problem solving ha maggior compresenza con i sub-codici della Formazione e accompagnamento (occ. N. 23), con le Metodologie didattiche (occ. N.26) e gli Ambienti di apprendimento (occ. N.24) *«I cambiamenti pongono problemi da risolvere e comportano lavoro e non si può pensare che uno all'improvviso diventa innovativo, quindi l'innovazione comporta un lavoro, un lavoro di formazione, comporta un lavoro di sperimentazione in classe con gli alunni, un lavoro di adattamenti reciproci degli alunni e del docenti».*

Al fine di approfondire ulteriormente gli aspetti interni alle dimensioni e per restituire un'analisi più dettagliata di quanto emerso dallo studio, sono state anche analizzate, come descritto nella metodologia, le compresenze di ciascun sub-codice con gli altri codici e sub-codici. Di seguito e per ragioni di spazio, saranno riportati solo i grafici e i dati relativi a uno dei sub-codici appartenenti ad un codice principale e le loro maggiori connessioni con altri codici e sub-codici che risultano particolarmente interessanti ai fini dell'obiettivo dello studio.

Un affondo sul subcodice della Formazione (cod. princ. Collaborazione e condivisione) con altri codici e sub-codici, permette di capire quali sono i temi che sono maggiormente collegati.

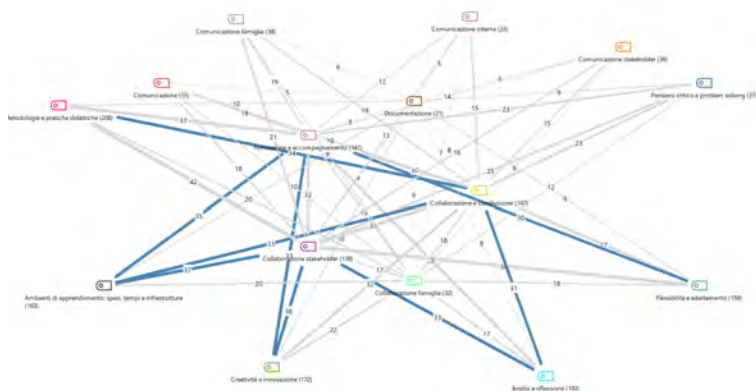


Fig. 2. Sub-codice Formazione e accompagnamento

Subcodice	N. di segmenti in compresenza	Codice/subcodice
Formazione e accompagnamento	33	Creatività e innovazione
	37	Metodologie didattiche
	35	Ambiente di apprendimento: spazi e infrastrutture
	30	Flessibilità e adattamento

Tab 1. Sub-codice Formazione e accompagnamento

Come si può evincere dai dati riportati nella Fig. 2 e Tab. 1 i DS intervistati legano il tema della Formazione soprattutto a quello delle Metodo-

logie didattiche ma con attenzione all’Innovazione e agli ambienti di apprendimento «*Dopo aver comprato l’attrezzatura per le aule, aver formato i docenti su metodologie innovative, adesso stiamo iniziando a sperimentare con i ragazzi grazie ad un Pon*».

Nell’osservare come il sub-codice (Fig. 3 e Tab. 2) relativo alla Comunicazione con le famiglie (cod. princ. Comunicazione) si lega con gli altri codici e sub-codici possiamo rilevare che le connessioni con Metodologie e Ambienti di apprendimento, dimostrano un’attenzione particolare delle scuole nel far conoscere alle famiglie l’impegno dell’istituzione scolastica nell’innovazione legata all’aspetto legato della didattica che a quello degli spazi «*Quando abbiamo informato le famiglie, che facevamo la compattazione dell’orario si sono un attimo spaventate, hanno immaginato che i propri figli potessero fare un blocco di discipline in un periodo dell’anno e dunque essere valutati e poi tutto l’altro blocco nell’altro anno, abbiamo intercettato queste paure e cercato di dosarle, facendo molti incontri e parlando con loro*».



Fig. 3 Sub-codice Comunicazione famiglia

Subcodice	N. di segmenti in compresenza	Codice/subcodice
Comunicazione famiglia	21	Metodologie e pratiche didattiche
	22	Ambienti di apprendimento spazi e infrastrutture

Tab 2. Sub-codice Comunicazione famiglia

Analizzando in profondità il sub-codice delle Metodologie e pratiche didattiche (cod. princ. Creatività e Innovazione) emerge che le maggiori connessioni (Fig. 4 e Tab. 3) in termini di n. di segmenti in compresenza riguardano una parte legata alla Collaborazione con soggetti privati e pubblici esternamente ma anche internamente alla scuola dove viene dimostrato un elevato impegno da parte dei DS «...ho investito molto in termini di sviluppo di competenze dei docenti per rendere la sua scuola capace di avere relazioni costruttive con l'esterno, con il territorio e le famiglie, con enti e agenzie di supporto, con le università, ma punto molto anche ad una riflessione su ciò che viene fatto dentro la scuola come ricerca di innovazione e creatività, ogni tanto è importante fermarsi a riflettere».

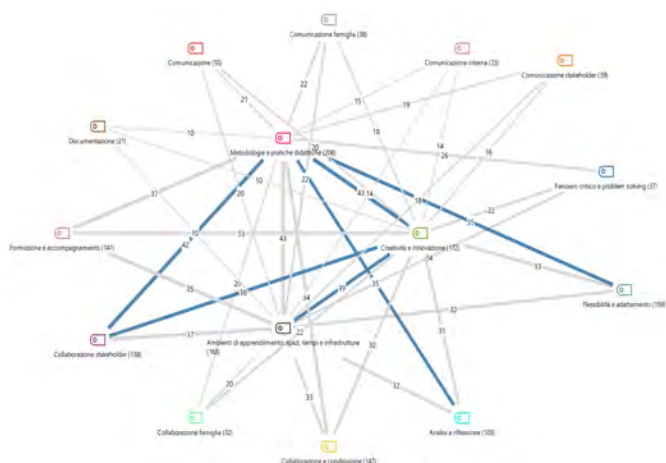


Fig. 4 Sub-codice Metodologie e pratiche didattiche

Subcodice	N. di segmenti in compresenza	Codice/subcodice
Metodologie e pratiche didattiche	42	Collaborazione stakeholder
	35	Analisi e riflessione
	43	Creatività e innovazione

Tab. 3. Sub-codice Metodologie e pratiche didattiche

La Fig. 5 e la Tab. 4 mostra un approfondimento di due sub-codici: Flessibilità e adattamento e Analisi e riflessione (cod. princ. Pensiero critico e problem solving) con gli altri codici e sub-codici. Come si può evincere dai numeri dei segmenti risultano compresenti in misura maggiore quello di Metodologie didattiche (entrambi con occ. N.35) che i DS considerano un aspetto sul quale è stata posta particolare attenzione nelle proprie scuole «La trasformazione delle pratiche di apprendimento, delle metodologie, e dei metodi di valutazione è un'azione sulla quale la scuola ha investito e che investe tutti i piani della didattica e dell'organizzazione» anche rispetto all'innovazione «L'innovazione della nostra scuola si basa sulla passione di docenti che credono che oggi gli studenti di una società liquida e complessa abbiano bisogno di nuove strade per apprendere e per acquistare sicurezza».

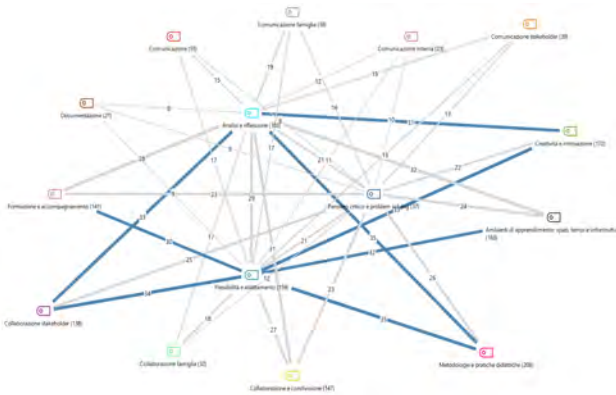


Fig. 5. Sub- codici Flessibilità e adattamento, Analisi e riflessione

Subcodice	N. di segmenti in compresenza	Codice/subcodice
Flessibilità e adattamento	34	Collaborazione stakeholder
	30	Formazione e accompagnamento
	35	Metodologie didattiche
	32	Ambienti di apprendimento spazio, tempo...
	33	Creatività e innovazione
Analisi e riflessione	31	Creatività e innovazione
	35	Metodologie didattiche
	33	Collaborazione stakeholder

Tab. 4. Sub-codici Flessibilità e adattamento, Analisi e riflessione

7. Conclusioni

Ai fini di una lettura complessiva delle interviste nell'ottica di una valutazione complessiva dei risultati, è importante ricordare due aspetti principali che caratterizzano il nostro studio. Il primo riguarda il campione di scuole, che risultano tutte appartenenti al Movimento delle Avanguardie Educative, il secondo è il periodo nel quale sono state svolte le interviste e somministrati i questionari, ovvero nel 2019 prima della chiusura delle scuole a causa dell'emergenza pandemica. Entrambi i fattori giocano un ruolo fondamentale nello spiegare i risultati ottenuti. Il primo aspetto relativo all'adesione al Movimento spiega la motivazione dei DS a riorientare le pratiche didattiche e organizzative verso l'innovazione e contestualmente a promuovere nei docenti competenze in grado di supportare tali pratiche. È noto, infatti, come il DS sia il primo agente di cambiamento della propria scuola (Leithwood, Jantzi, 2000) e come il suo ruolo risulti fondamentale nell'attivare azioni di trasformazione del modello scolastico (Hargraves & O'Connor, 2018). L'altro aspetto restituisce una fotografia di scuole che ancor prima della richiesta di chiusura forzata per il COVID19, erano attrezzate con ambienti di apprendimento innovativi e che si sono poi dimostrati funzionali per accogliere e gestire la didattica on line. A conferma di quanto indicato, la volontà di innescare il cambiamento nelle scuole campione è avvalorato sia dalle rilevazioni quantitative che dai temi che ricorrono con maggiore frequenza nelle interviste dei DS. Dallo studio emerge, infatti, che i temi maggiormente trattati guardano soprattutto: la creatività e l'innovazione, la riflessione sulle metodologie didattiche e sugli ambienti di apprendimento. Si rileva inoltre un forte impegno, da parte delle scuole, per quanto riguarda la condivisione interna delle pratiche didattiche e organizzative e la comunicazione con l'esterno al fine di informare sui processi di cambiamento e le innovazioni in atto. Se pur con i limiti che lo studio presenta, primo tra tutti quello di non aver un riscontro da parte dei docenti che confermi quanto i DS dichiarano, alcune direzioni rilevanti vengono indicate e riportiamo di seguito: l'importanza di una formazione specifica sulle competenze trasversali che poggia su metodologie didattiche innovative, la consapevolezza che la sedimentazione di tali pratiche necessita di un tempo congruo all'interno della scuola, l'esigenza di sviluppare competenze di collaborazione per coinvolgere famiglie e soggetti esterni presenti nel territorio nell'ottica di informazione e rendicontazione sociale.

Riferimenti bibliografici

- Becky, T., Becky, F., Nicole, C., Archer, L., Hodgen, J., Mazenod, A., Tershchenko, A., & Pepper, D. (2018). Why is it Difficult for Schools to Establish Equitable Practices in Allocating Students to Attainment 'Sets'? *British Journal of Educational Studies*, 67(1), 5-24.
- Biasi, V., Caggiano, V., & Ciraci, A. M. (2019). Soft Skills degli insegnanti: verso un nuovo ambito di ricerca e formazione nella scuola secondaria italiana. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17(3), 92-10
- Ciraci, A. M., Isidori, M. V. (2017). Insegnanti inclusivi. Un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 207-234.
- Collins, A., & Halverson, R. (2018). *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America*. Teachers College Press.
- European Commission. (2018). *Supporting School Innovation Across Europe. Final Report to DG Education and Culture of the European Commission*. Report prepared by PPMI. Publications Office of the European Union. (<https://op.europa.eu/s/n39g>).
- Giunti, C., Naldini, M., & Orlandini, L. (2018). Professional development to support teaching innovation. The experiences of the schools leading the Avanguardie Educative Movement. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 18(2), 103-115.
- Grazioli, D. (2021). I patti territoriali: una soluzione organizzativa a istanze educative. *Dirigenti Scuola*, pp.185.
- Guida, M., Mosa E., & Panzavolta S. (2019). Festina Lente, cambiare con lentezza a ritmo veloce. In Giannelli, A. (ed.), *Rivoluzionare la scuola con gentilezza. Idee proposte didattiche per vincere una delle maggiori sfide del XXI secolo*. Guerini e Associati.
- Gümü , A. (2022). Twenty-First-Century Teacher Competencies and Trends in Teacher Training. In Alpaydın, Y., & Demirli, C. (eds.), *Educational Theory in the 21st Century. Maarif Global Education Series*. Palgrave Macmillan, Singapore.
- Gurr, D., Drysdale, L., & Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School leadership and management*, 26(4), 371-395.
- Hattie, J. (2013). Di che natura è l'evidenza che fa la differenza per l'apprendimento? *Form@re*, 13(2).
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Indellicato, R. (2019). Ripensare la scuola come luogo privilegiato di educazione, *Civitas et Lex*, 1(21), 37-44.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of educational administration*.
- Yamamura, E., & Tsustsui, Y. (2021). The impact of closing schools on working

- from home during the COVID-19 pandemic: evidence using panel data from Japan. *Review of Economics of the Household*, 19(1), 41-60.
- Jenkins, H. (2007). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century (Part One). *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2(1), 23-33.
- Kin, T. M., & Kareem, O. A. (2019). School leaders' Competencies that make a difference in the Era of Education 4.0: A Conceptual Framework. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(5), 214-225.
- Kruger, L. J. (1997). Social support and self-efficacy in problem solving among teacher assistance teams and school staff. *The Journal of Educational Research*, 90(3), 164-168.
- Nardi, A., Rossi, F., & Toci, V. (2020). Le dimensioni dell'innovazione: Un framework per la valutazione dei processi di innovazione scolastica. *IUL Research*, 1(1), pp.144-159. (<https://doi.org/10.57568/iulres.v1i1.25>).
- OCSE. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries skills. OECD Publishing.
- OCSE. (2018). Skills for the 21st century: Findings and policy lessons from the OECD survey of adult skills. OECD Publishing.
- Partnership For 21st Century Skills. (2009), *Framework for 21st century learning*. Available online at: (http://www.p21.org/documents/P21_Framework.pdf).
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (eds.), (2012). *L'Agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Tang, K. N. (2020). The importance of soft skills acquisition by teachers in higher education institutions. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 41(1), 22-27.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- UNESCO. (2015). *Rethinking Education? Towards a global common good*. UNESCO publishing.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- Williford, A., DePaolis, K. J., & Colonnies, K. (2021). Differences in school staff attitudes, perceptions, self-efficacy beliefs, and intervention likelihood by form of student victimization. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 12(1), 83-107.

XII.

Disposizioni interiori, dispositivi valutativi e azione educativa*

Internal disposition, assessment dispositives, and educational action

Vincenzo Bonazza – *Università Telematica Pegaso*

Andrea Giacomantonio – *Università Telematica Pegaso*

Abstract

La domanda di *soft skills* interroga la ricerca didattica sul piano epistemologico, teorico ed applicativo. In un ampio programma di ricerca, un'équipe di studiosi coordinata da Michele Pelleray ha reinterpretato le competenze personali generali come competenze strategiche. Sul piano teorico, sono state formulate delle congetture sulle loro proprietà rileggendo Aristotele ed elaborata un'articolata teoria psico-pedagogica relativa ai processi di auto-direzione.

Sul piano docimologico sono stati elaborati diversi questionari autodescrittivi per la valutazione della padronanza delle competenze strategiche e su quello didattico delle ipotesi educative finalizzate ad accrescere la padronanza delle stesse risorse.

L'obiettivo dello studio è principalmente, ma non esclusivamente, quello di contribuire all'individualizzazione dei processi educativi finalizzati allo sviluppo delle competenze strategiche.

A tal fine vengono analizzati i dati raccolti con il QSAr e con una prova di comprensione della lettura su 1721 studenti iscritti al primo anno della scuola secondaria di I grado attraverso una procedura di *cluster analysis* che integra il metodo gerarchico con quello a partizioni ripetute.

I risultati appaiono capaci di orientare i processi di individualizzazione della proposta educativa. Ma è ipotizzabile che siano necessari, da una parte, ulteriori ricerche e, dall'altra, l'integrazione dei

* The layout and contents of this essay were jointly defined by the two authors. However, Vincenzo Bonazza wrote up sections 1, 2, and 3; while the remaining sections – 4 e 5 – were drafted by Andrea Giacomantonio.

questionari autodescrittivi in più ampi dispositivi di valutazione delle competenze strategiche.

The request for soft skills poses a significant challenge to educational research at epistemological, theoretical and practice levels. In a wider research program, a research team led by Michele Pellerey reinterpreted the general individual competencies as strategic competencies. At the theoretical level, the team formulated some hypotheses on their properties based on Aristotle and built a complex psycho-pedagogical theory about the self-direction processes. At the docimological level, the team built several self-assessment tests to evaluate strategic competencies' management. At the didactic level, educational hypotheses were formulated to improve the same competencies.

The aim of this paper is mainly to contribute to the individualization of educational processes involved in the development of strategic competencies.

We will analyze data gathered with the QSAr and with a reading comprehension test proposed to 1721 students in the first year of middle school. We employed cluster analysis integrating hierarchic methods with repeated partitions.

The results look helpful for the direction of individualization processes in educational projects. Nevertheless, further research could be necessary, and, on the other side, self-assessing questionnaires should be integrated into more large-scope instruments for assessing strategic competencies.

Parole chiave: competenze strategiche; dispositivi di valutazione; individualizzazione; cluster analysis.

Keywords: strategic competences; assessment dispositives; individualization of teaching-learning dispositives; cluster analysis.

1. Introduzione

La domanda di *soft skills*, di competenze personali generali sembra crescente (Pellerey, 2017). Ne consegue un impegno di un certo rilievo per la ricerca didattica. Su diversi fronti.

In primo luogo, l'epistemologico. Un esempio. Proliferano i dispositivi di valutazione delle competenze personali generali. Numerosi i questionari autodescrittivi. Entrambi – è ipotizzabile – strumenti di “confessione” di massa (Davidson, 2012). Funzionali a *La volonté de savoir* (Foucault,

1976), epifenomeno dell'egemonia dei dispositivi di governo biopolitici (Agamben, 1995; Foucault, 2004). L'indecidibile intreccio al loro interno tra tecniche di potere e di cura del sé (Martin *et alii*, 1988) genera processi di soggettivazione il cui esito, almeno in parte imprevedibile, è l'assoggettamento o la liberazione. Considerazioni inusuali che, riteniamo, interrogano la nostra comunità scientifica. La posta in gioco è la democrazia. Quella democrazia che, *vox populi*, i nostri dispositivi – progettuali, d'istruzione, d'educazione, di valutazione o di ricerca – dovrebbero contribuire a realizzare.

Una seconda domanda posta alla ricerca didattica è di carattere teorico. Si tratta di formulare ipotesi sulle proprietà costitutive delle competenze personali generali. Il campo semantico è vasto. Competenze trasversali (ISFOL, 1993; Rey, 2003), *life skills* (WHO, 1994a, 1994b), competenze chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione Europea, 2018), *character skills* (Heckman *et alii*, 2014; Chiosso *et alii*, 2021), *social and emotional skills* (OECD, 2021). Elenco lontano dall'essere esauriente. Concetti irriducibili l'uno all'altro, nonostante siano innegabili le wittgensteiniane somiglianze di famiglia. Il gruppo di ricerca coordinato da Michele Pellerey ha reinterpretato le competenze generali personali come competenze strategiche. È sviluppato un programma di ricerca fecondo sia sul piano teorico sia su quello didattico e docimologico. Su entrambi i piani le ipotesi hanno un alto contenuto empirico. Il concetto di competenza strategica si inserisce all'interno di una teoria dell'azione che affonda le sue radici nell'*Etica a Nicomaco* di Aristotele (Grządziel, 2014; Pellerey, 2019). E che si sviluppa con una certa coerenza sul piano psico-pedagogico: nel concetto di auto-direzione, il prodotto del combinato disposto di processi di auto-determinazione e di auto-regolazione (Margottini, 2017; Pellerey, 2006). È, quindi, ipotizzabile che boudierianamente le competenze strategiche rappresentino le *disposizioni interne durature* costitutive di un *habitus* (Bourdieu, 1980).

Il programma di ricerca formula ipotesi di risposta anche alla terza domanda posta all'indagine didattica dalla crescente richiesta di competenze personali generali. Si tratta della domanda riguardante i dispositivi di valutazione e quelli educativi finalizzati all'accrescimento della padronanza di queste risorse. Sono noti i questionari autodescrittivi elaborati dal gruppo di ricerca coordinato da Pellerey (1996; Pellerey, Orio, 2001; Bay, Grządziel, Pellerey, 2010; Margottini, 2018). Vi si affianca un interessante dispositivo educativo (Ottone, 2014).

In merito Enrica Ottone formula una proposta interessante: «si potrebbe considerare e verificare l'opportunità di raggruppare i fattori intorno ad alcune dimensioni in modo da formare dei nuclei di competenze strategiche affini intorno ai quali prospettare interventi specifici» (Ottone,

2014, 58). L'ipotesi di lavoro è interessante. Potrebbe facilitare, infatti, l'individualizzazione dei processi educativi (Baldacci, 1993; Bonazza, 2021). La Ottone sviluppa l'ipotesi valorizzando le relazioni teoriche esistenti tra le competenze strategiche. In questo studio intendiamo contribuire allo sviluppo di questa congettura sul piano empirico.

In un precedente lavoro si è esaminata la relazione tra il livello di padronanza percepita di sei competenze strategiche da parte degli studenti del primo anno della scuola secondaria di I grado e le capacità di comprensione della lettura (Giacomantonio, 2020). L'obiettivo era di studiare la relazione tra i due costrutti – competenze strategiche e comprensione della lettura – per mezzo di tecniche di analisi statistiche che non presupponessero un rapporto lineare. Per questa ragione è stata utilizzata l'analisi delle corrispondenze multiple – una tecnica non parametrica, esplorativa, che non formula ipotesi sulla relazione tra le variabili e permette di sintetizzare l'informazione contenuto in una matrice di dati in un numero ridotto di dimensioni o gruppi.

I risultati permettono di ipotizzare l'esistenza di quattro gruppi di studenti che, a coppie, hanno proprietà opposte. Nel primo gruppo un'alta capacità di comprensione della lettura sembra associarsi a un'elevata abilità di gestire l'ansia, a una bassa tendenza ad attribuire il proprio successo o il proprio insuccesso a cause incontrollabili e a un'alta presenza di libri nell'abitazione dell'intervistato. Nel gruppo con le proprietà opposte, una bassa capacità di comprensione della lettura appare associarsi alla presenza di un numero esiguo di volumi nell'abitazione dello studente, a valori elevati di ansia scolastica e alla propensione ad attribuire il successo o il fallimento a cause incontrollabili. Nel terzo gruppo sono probabilmente associate l'elevata percezione di padronanza delle strategie elaborative, della volizione e dell'autoregolazione, della percezione di competenza con un uso frequente degli organizzatori semantici. Il quarto gruppo è costituito dai valori bassi di queste stesse competenze strategiche.

Per i nostri scopi ci sembra opportuno sottolineare due caratteristiche di questi risultati. Da una parte, per il suo valore sul piano didattico, è interessante notare come la capacità di comprensione della lettura sembra avere l'associazione più intensa con competenze strategiche di carattere affettivo – l'ansia scolastica e l'attribuzione del successo a cause incontrollabili. Fenomeno che non autorizza a ipotizzare che le altre competenze strategiche – tra le quali strategie elaborative, percezione di competenza, volizione e autoregolazione – abbiano un ruolo secondario nell'ambiente scolastico. Si tratterebbe di un'interpretazione strumentale (Marcuccio, 2016), incapace di cogliere il valore educativo intrinseco e indipendente dal rendimento scolastico (misurato, inoltre, solo con una prova di comprensione della lettura) di queste risorse individuali. Dall'altra parte, è bene

rilevare le “assenze”. I dati, infatti, non permettono di formulare alcuna ipotesi sulla padronanza media della comprensione della lettura e delle competenze strategiche.

Lo studio, quindi, fornisce informazioni rilevanti sulla non-linearità della relazione tra i due costrutti esaminati; ma, sul piano didattico ha un ridotto potenziale di orientamento dei processi di individualizzazione.

2. Obiettivi della ricerca

Il fine di questo studio è di esplorare per mezzo di tecniche statistiche diverse le relazioni tra le stesse variabili: le competenze strategiche e la comprensione della lettura. Gli obiettivi sono due:

1. classificare gli studenti in gruppi per formulare prime ipotesi di orientamento dei dispositivi didattici di individualizzazione;
2. approfondire l'esame della relazione probabilmente non-lineare tra le sette variabili relative ai livelli di padronanza delle competenze strategiche e alla comprensione della lettura.

3. Campione, strumenti e piano di analisi.

Il campione di convenienza (Cohen *et alii*, 2018), lo stesso su cui è stato svolto lo studio presentato in precedenza (Giacomantonio, 2020), è costituito da 1721 studenti normotipici iscritti al primo anno delle scuole secondarie delle province di Parma e Piacenza¹. Al netto delle omissioni, pari a 51, il 47,5% degli intervistati è di genere femminile, il restante 52,5% di genere maschile. Escluse 63 omissioni, il range dell'anno di nascita dei rispondenti varia tra il 2002 e il 2005; il valore modale della distribuzione è il 2005, anno nel quale è nato l'87,5% dei rispondenti, ovvero 1477 studenti.

Tra ottobre e dicembre del 2016, ai partecipanti sono stati somministrati la forma cartacea del QSAr (Margottini, 2018; Giacomantonio, 2019), di una prova di comprensione della lettura che rappresenta una ri-

1 Le scuole che hanno partecipato alla ricerca sono state l'Istituto Comprensivo (da ora IC) *D'Acquisto*, l'IC *Ferrari*, IC di Fiorenzuola D'Arda, l'IC *Guatelli*, l'IC *Malaguzzi*, l'IC *Pallavicini-Bachelet*, l'IC *Parini*, l'IC *Puccini*, IC di Salsomaggiore Terme, l'IC *San Vitale*, l'IC *Toscanini*, IC di Traversetolo, l'IC *Zani*, le Scuole Secondarie di I grado *Frank-Nicolini-Mazzini-Alberoni* e *Dante-Carducci*.

duzione di quella elaborata e validata da Maria Lucia Giovannini e Margherita Ghetti (2015)² e di un brevissimo questionario studente costituito da 4 quesiti.

La somministrazione è durata due ore. Nella prima è stata compilata la prova; dopo 15 minuti di pausa, è stato somministrato il questionario.

I dati sono stati analizzati attraverso la *cluster analysis*, una tecnica non parametrica, esplorativa e di carattere induttivo (Lucchini, 2007). Abbiamo utilizzato una procedura che integra il metodo gerarchico con quello a partizioni ripetute (Barbaranelli, 2003). Con il primo abbiamo determinato il numero dei gruppi da prendere in esame. Con quello a partizioni ripetute, lanciato assumendo come semi iniziali i centroidi delle soluzioni ottenute con il metodo gerarchico, abbiamo ottimizzato la distribuzione degli studenti negli stessi gruppi. Operando con variabili cardinali e quasi-cardinali, nel metodo gerarchico abbiamo stimato la distanza tra le unità attraverso la distanza euclidea al quadrato e abbiamo classificato le stesse unità per mezzo del metodo di Ward. Nel metodo a partizioni ripetute, abbiamo utilizzato la tecnica *k-means* che, ricordiamo, stima la distanza tra le unità attraverso la distanza euclidea. Per questa via, la funzione-obiettivo dell'analisi è di minimizzare la traccia di \mathbf{W} ; in altre parole, con questa soluzione si minimizza la variabilità interna di ciascun gruppo e si massimizza quella tra i gruppi. La stabilità delle soluzioni ottenute con i due metodi – quello gerarchico e quello a partizioni ripetute – è stata stimata attraverso l'indice di concordanza *kappa* di Cohen (Barbaranelli, D'Olimpo, 2007).

Abbiamo deciso di operare sul punteggio grezzo delle variabili. La *cluster analysis* è sensibile all'estensione della scala e alla deviazione standard delle quantità su cui opera. In merito i valori più elevati si registrano in corrispondenza del punteggio complessivo conseguito dagli studenti nella prova di comprensione della lettura (il cui range varia tra 0 e 34 e la deviazione standard è pari a 5,9). È prevedibile, quindi, che questa variabile sarà quella con maggior valore discriminativo. Se in generale quest'effetto può essere interpretato come una distorsione, per i nostri scopi – facilitare i processi di individualizzazione – potrebbe essere auspicabile.

2 Per una breve descrizione del quadro di riferimento della prova e una sintetica presentazione dei risultati dell'item analysis classica cfr. Giacomantonio, 2020.

4. Le analisi dei dati

Applichiamo la *cluster analysis* sul punteggio complessivo ottenuto dagli studenti nella prova di comprensione della lettura e su quello relativo alle 6 competenze strategiche di cui il QSAr stima la padronanza percepita: A1 - Volizione e autoregolazione, A2 - Ansia scolastica, A3 - Percezione competenza, A4 - Attribuzione a cause incontrollabili, C1 - Strategie elaborative, C2 - Uso degli organizzatori semantici. Ricordiamo che quando l'etichetta della competenza inizia per "A", la stessa ha un carattere affettivo; quando inizia per "C", invece, cognitivo.

L'analisi degli incrementi relativi del coefficiente di fusione (Tab. 1) e del dendrogramma (Fig. 1), prodotti dalla procedura gerarchica della *cluster analysis*, suggerisce diverse soluzioni. Le più parsimoniose sono quelle a 2 o 3 gruppi. Ma le soluzioni a 4 e 5 gruppi sono quelle che hanno la maggior probabilità di orientare i processi di individualizzazione.

Stadio	Gruppi stadio precedente	Coefficienti	Incremento relativo
...
1715	7	113884,46	0,038
1716	6	121099,03	0,063
1717	5	129300,11	0,068
1718	4	143260,39	0,108
1719	3	160769,47	0,122
1720	2	196956,33	0,225

Tab. 1. Incrementi relativi del coefficiente di fusione attraverso gli ultimi 7 stadi

Lanciamo, quindi, la *k-means* assumendo come semi iniziali i centroidi di queste due ultime soluzioni.

Per identificare la più stabile, calcoliamo l'indice *kappa* sia per le due classificazioni a 4 gruppi ottenute l'una con il metodo gerarchico e l'altra con quello a partizioni ripetute sia per i due raggruppamenti a 5 gruppi. Nel primo caso, il valore dell'indice è pari a 0,57 ($p.=0,000$), nel secondo a 0,65 ($p.=0,000$). La soluzione a 5 gruppi, quindi, appare più stabile. Scegliamo di operare con il raggruppamento generato dalla procedura a partizioni ripetute: come s'è detto, distribuisce le unità, gli studenti, in modo più equilibrato all'interno dei gruppi.

Com'è costume, utilizziamo l'analisi della varianza per attribuire un si-

gnificato ai risultati che abbiamo ottenuto. Come effetto post-hoc, calcoliamo quello denominato Tukey's b (*Honest Significant Difference*, HSD). Nelle tabelle seguenti, oltre alla media e alla deviazione standard, riportiamo altri due valori per ogni variabile. Il primo è l'HSD. È presentato come differenza tra la media del gruppo e quella complessiva di ogni singola variabile. Quando non si rilevano differenze significative tra le medie di due gruppi, abbiamo calcolato prima la loro media e poi la differenza. I casi sono identificabili perché il valore assunto dall'indice, dall'HSD, è preceduto dal simbolo “~”. Il secondo valore è rappresentato dai punti stannine. Per le competenze strategiche, li calcoliamo assumendo come norma la media e la deviazione standard dei 3091 studenti del campione di validazione (Giacomantonio, 2019); per la prova, assumiamo come norma la media e la deviazione standard di questo campione.

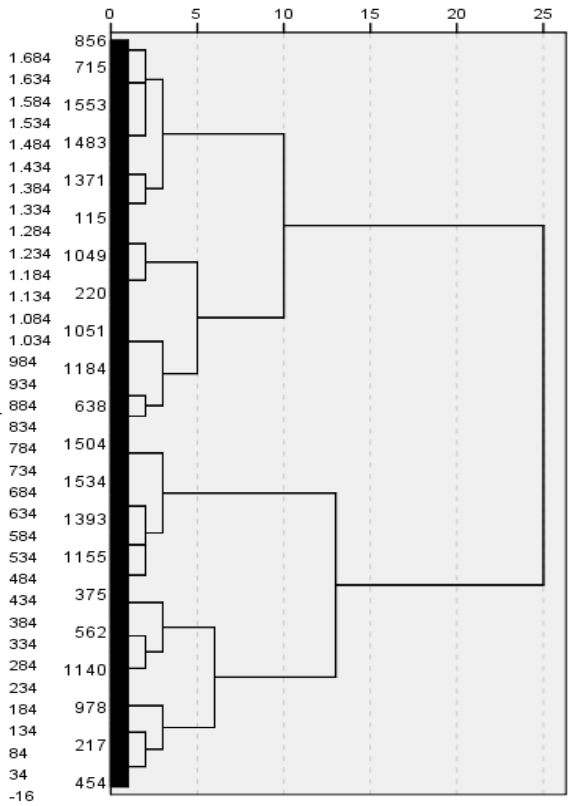


Fig. 1. Dendrogramma

Riteniamo che quando i punti stanine assumono un valore superiore a 6 e al massimo uguale a 7, la media del gruppo sia *leggermente superiore* a quella del campione di riferimento; quando il valore è maggiore di 7 e al massimo pari a 8, la media è *superiore*; quando il valore è maggiore di 8, è *decisamente superiore*. Con perfetta simmetria, applichiamo la stessa scala con i valori dei punti stanine inferiori a 5: *leggermente inferiore* ($4 < PS \leq 3$), *inferiore* ($3 < PS \leq 2$), *decisamente inferiore* ($PS < 2$).

Un'ultima nota. Nell'analisi dei dati attribuiremo un rilievo particolare ai punti stanine. Questa procedura consente di individuare le differenze di maggior rilievo tra i gruppi, sottostimando quelle d'intensità inferiore anche se statisticamente significative.

Il valore della F di Fischer calcolato nell'analisi della varianza consente di individuare le variabili con il maggior potere discriminativo (Lucchini, 2007). Come previsto, il valore di F più elevato si registra per la prova di comprensione della lettura ($F = 965,5$); seguono la volizione e l'autoregolazione ($F = 310,7$) e l'ansia scolastica ($F = 284,2$).

Il primo gruppo (Tab. 2) sembra avere una capacità di comprensione della lettura inferiore alla media del campione ($PS = 2,3$). Vi si associano una capacità di volizione e autoregolazione leggermente inferiore alla media del campione di validazione ($PS = 3,2$) e una tendenza ad attribuire il proprio successo o il proprio fallimento a cause incontrollabili ($PS = 6,7$) leggermente superiore. È probabile – ma lo ipotizziamo con estrema cautela – che a questo gruppo appartengano gli studenti con una bassa motivazione all'apprendimento.

Competenze strategiche e prova	Media	Dev. std.	HSD	PS _{val}
A1 - Volizione e autoregolazione	26,9	3,8	-3,6	3,2
A2 - Ansia scolastica	15,4	3,6	1,5	5,6
A3 - Percezione competenza	12,7	2,5	-1,4	4,1
A4 - Attribuzione a cause incontrollabili	14,3	2,9	⊕2,0	6,7
C1 - Strategie elaborative	17,3	3,0	-1,1	4,6
C2 - Uso degli organizzatori semantici	13,5	3,2	-0,1	5,0
IT 11 - Comprensione lettura	13,1	3,1	-7,9	2,3

Tab. 2. Descrittive del gruppo 1 (N=319)

È ipotizzabile che il secondo insieme di studenti (Tab. 3) abbia medie capacità di comprensione della lettura ($PS = 5,1$). La padronanza percepita delle competenze strategiche appare costantemente di segno negativo con valori leggermente inferiori alla media (o, nel caso dell'attribuzione causale,

leggermente superiore). Unica eccezione l'ansia scolastica il cui valore è superiore a quello medio (PS=7,2). È probabile che questo gruppo sia costituito da studenti con modeste capacità di autoregolazione e, ipotizziamo, con una percezione relativamente bassa di benessere scolastico.

Competenze strategiche e prova	Media	Dev. std.	HSD	PS _{val}
A1 - Volizione e autoregolazione	28,2	3,6	-2,2	3,9
A2 - Ansia scolastica	18,7	2,7	4,8	7,2
A3 - Percezione competenza	12,1	2,7	-2,0	3,7
A4 - Attribuzione a cause incontrollabili	13,8	3,0	≈2,0	6,4
C1 - Strategie elaborative	15,9	3,4	≈-2,4	3,9
C2 - Uso degli organizzatori semantici	11,3	3,1	≈-2,6	3,9
IT 11 - Comprensione lettura	21,3	3,4	0,3	5,1

Tab. 3. Descrittive del gruppo 2 (N=287).

Competenze strategiche e prova	Media	Dev. std.	HSD	PS _{val}
A1 - Volizione e autoregolazione	29,9	3,0	-0,6	4,7
A2 - Ansia scolastica	11,5	2,6	≈-2,3	3,7
A3 - Percezione competenza	13,7	2,4	-0,4	4,8
A4 - Attribuzione a cause incontrollabili	11,0	2,3	-1,1	4,6
C1 - Strategie elaborative	16,1	3,0	≈-2,4	4,0
C2 - Uso degli organizzatori semantici	10,9	2,8	≈-2,6	3,7
IT 11 - Comprensione lettura	24,0	3,8	3,0	6,0

Tab. 4. Descrittive del gruppo 3 (N=356).

Il gruppo successivo, il terzo (tab. 4), ha probabilmente una capacità di comprensione della lettura leggermente superiore alla media (PS=6,0). La padronanza percepita delle competenze strategiche appare prossima alla media (anche se per difetto). L'uso degli organizzatori semantici sembra leggermente inferiore (PS=3,7), mentre la capacità di gestire l'ansia leggermente superiore (PS=3,7). A questo gruppo probabilmente appartengono studenti con una moderata capacità di autoregolazione.

Nel quarto gruppo (tab. 5), la capacità di comprensione della lettura sembra superiore alla media e la percezione di padronanza delle competenze strategiche sembra quella auspicabile: leggermente inferiore alla media in ansia scolastica (PS=3,8) e attribuzione a cause incontrollabili

(PS=3,8) e leggermente superiore negli altri casi (solo per l'uso degli organizzatori semantici, PS=5,8). Gli studenti sembrano ben autoregolati; ipotizziamo, à la Bourdieu, che abbiano un'elevata disposizione scolastica (Bourdieu, 1997).

Competenze strategiche e prova	Media	Dev. std.	HSD	PS _{val}
A1 - Volizione e autoregolazione	33,5	2,0	3,0	6,5
A2 - Ansia scolastica	11,7	3,4	≈-2,3	3,8
A3 - Percezione competenza	15,7	2,4	≈1,5	6,1
A4 - Attribuzione a cause incontrollabili	9,6	2,2	-2,4	3,8
C1 - Strategie elaborative	20,9	3,0	≈9,5	6,5
C2 - Uso degli organizzatori semantici	15,1	3,7	1,4	5,8
IT 11 - Comprensione lettura	27,3	3,0	6,3	7,2

Tab. 5. Descrittive del gruppo 4 (N=378)

Nel quinto gruppo (tab. 6), i risultati nella prova di comprensione sono prossimi a quelli medi. In merito alle competenze strategiche, la loro padronanza percepita è leggermente superiore a quella media nel caso delle due cognitive e per la volizione e l'autoregolazione (PS=6,2). Un profilo auspicabile: il migliore dopo quello del gruppo 4. Ma i risultati nella comprensione della lettura – nei quali tutte le differenze sembrano statisticamente significative – sono superiori solo a quelli del primo gruppo. Ipotizziamo con molta cautela – e lo sottolineiamo – che gli studenti di questo gruppo mobilitino le proprie competenze strategiche per conseguire i risultati minimi socialmente apprezzati.

Competenze strategiche e prova	Media	Dev. std.	HSD	PS _{val}
A1 - Volizione e autoregolazione	32,8	2,3	2,3	6,2
A2 - Ansia scolastica	13,5	3,3	-0,4	4,7
A3 - Percezione competenza	15,5	2,4	≈1,5	6,0
A4 - Attribuzione a cause incontrollabili	12,2	3,3	0,1	5,4
C1 - Strategie elaborative	20,8	2,9	≈9,5	6,4
C2 - Uso degli organizzatori semantici	16,8	3,2	3,1	6,6
IT 11 - Comprensione lettura	18,3	3,1	-2,7	4,1

Tab. 6. Descrittive del gruppo 5 (N=381)

5. Conclusioni

Le tabelle precedenti mostrano chiaramente come non esista una relazione lineare tra la padronanza percepita delle competenze strategiche e la comprensione della lettura. La tabella seguente (tab. 7) lo mostra a nostro avviso con maggiore evidenza. Al suo interno abbiamo inserito un “-” quando i punti stanine sono leggermente inferiori rispetto alla media del campione di validazione e “- -” quando sono inferiori. In modo perfettamente simmetrico, abbiamo utilizzato “+” e “++”. Unica eccezione la comprensione della lettura. Anche se il gruppo 5 il valore corrispondente in punti stanine è 4,1, dato che le differenze tra i gruppi sono tutte statisticamente significative, abbiamo inserito un “-”.

Competenze strategiche e prova	Gruppi				
	1	5	2	3	4
A1 - Volizione e autoregolazione	-	+	-	0	+
A2 - Ansia scolastica	0	0	- -	+	+
A3 - Percezione competenza	0	+	-	0	+
A4 - Attribuzione a cause incontrollabili	-	0	-	0	+
C1 - Strategie elaborative	0	+	-	0	+
C2 - Uso degli organizzatori semantici	0	+	-	-	0
IT 11 - Comprensione lettura	- -	-	0	+	++

Tab. 7. Rappresentazione sintetica dei risultati della *cluster analysis*

Si osservi il gruppo 4, quello che ha probabilmente una buona disposizione scolastica. Se ragionissimo in termini lineari il gruppo 2 dovrebbe avere una bassa capacità di comprendere ciò legge. Mentre la ha media. Potremmo produrre ulteriori esempi. Ma lo riteniamo inutile.

È, invece, importante sottolineare come sembrino necessarie ulteriori indagini per tentare di falsificare questi risultati. E qualora fossero corroborati, sarebbe opportuno interrogare i partecipanti con altri strumenti, di carattere probabilmente idiografico, per formulare ipotesi esplicative dei dati. Solo in ultima istanza sarebbe opportuno uno studio finalizzato alla formalizzazione delle relazioni non-lineari, da un lato, tra le competenze strategiche e, dall'altro tra queste ultime e la prova di comprensione.

Questi risultati indubbiamente possono concorrere a orientare i processi di individualizzazione finalizzati allo sviluppo delle competenze stra-

tegiche. Si pensi, a mo' d'esempio, come sarebbe importante per un'équipe di docenti o di educatori sapere che nel primo gruppo è forse opportuno lavorare prioritariamente all'incremento della padronanza di due competenze strategiche. Riteniamo, quindi, questi dati necessari per orientare i processi di individualizzazione, ma non sufficienti. La ragione è la stessa che ci spinge ad auspicare lo svolgimento di ulteriori indagini. Un esempio. Il quinto gruppo. Abbiamo ipotizzato che possa essere costituito da studenti che mobilitano le loro competenze strategiche per conseguire i risultati minimi accettabili all'interno della comunità scolastica. Ma la nostra congettura, lo abbiamo sottolineato, è cauta. All'interno dello stesso gruppo potrebbero esserci studenti che hanno risposto tentando di compiacere il valutatore. Anche questa è un'ipotesi che formuliamo con molta prudenza. Per individualizzare, sembra quindi necessario inserire i questionari autodescrittivi, come il QSAr, all'interno di un dispositivo di valutazione più ampio. Strutturato, per esempio, in modo fedele al principio della triangolazione (Pellerey, Grządziel, 2013). Al suo interno le informazioni raccolte per mezzo di colloqui, osservazioni occasionali e sistematiche e compiti autentici, potrebbero contribuire ad adattare i processi di individualizzazione alle proprietà degli studenti.

È probabile che per questa via si possa accrescere la capacità inclusiva di una scuola o di qualsiasi altra agenzia educativa. Sappiamo qual è il rischio. Verità e potere. Il dispositivo di valutazione a cui si accenna preleva informazioni finalizzate ad accrescere l'efficacia di un esercizio di potere: quello educativo. È probabilmente innegabile il legame tra educazione e potere. Come se l'asserto fosse un giudizio analitico. Tuttavia è ipotizzabile che, come la didattica per competenze, qualsiasi lavoro sulle competenze generali personali possa essere l'operatore attraverso il quale i dispositivi di governo biopolitici esercitano una presa sulla stessa educazione. Qual è, dunque, il rischio? Quello di includere per limitare una libertà già fragile.

Riferimenti bibliografici.

- Agamben, G. (1995). *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*. Torino: Einaudi.
- Baldacci, M. (1993). *L'istruzione individualizzata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Barbaranelli, C. (2003). *Analisi dei dati. Tecniche multivariate per la ricerca psicologia e sociale*. Milano: LED.
- Barbaranelli, C., & D'Olimpo, F. (2007). *Analisi dei dati con SPSS. I. Le analisi di base*. Milano: LED.
- Bay, M., Grządziel, D., & Pellerey, M. (2010). *Promuovere la crescita delle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*. Roma: CnoS-FAP.

- Bonazza, V. (2021). *Individualizzazione e scuola. Il modello di apprendimento, la strategia didattica, la ricerca empirica*. Milano: FrancoAngeli.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris: Éditions du Seuil.
- Chiosso, G., Poggi, A.M., & Vittadini, G. (eds.) (2021). *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. Bologna: il Mulino.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). New York (NY): Routledge.
- Consiglio dell'Unione europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Bruxelles, 9009/18.
- Davidson, A.I. (2012). Postfazione. Sulla fine dell'ermeneutica del sé. In M. Foucault, *Sull'origine dell'ermeneutica del sé* (pp. 99-114). Napoli: Cronopio.
- Foucault, M. (1976). *La volonté de savoir. Histoire de la sexualité 1*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2004). *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1978-1979)*. Paris: Seuil, Gallimard.
- Giacomantonio, A. (2019). Valutare le soft skills: la struttura fattoriale del QSA-R. *QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies*, 9(2), 56-70.
- Giacomantonio, A. (2020). Competenze strategiche e learning outcomes. In M. Pellerey, M. Margottini, & E. Ottone (Eds.), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategie.it. Strumenti e applicazioni* (pp. 163-172). Roma: Roma TrePress.
- Giovannini, M.L., & Ghetti, M. (2015). *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di I grado. I. In entrata e in uscita dalla classe prima*. Milano: Led.
- Grządziel, D. (2014). *L'educazione del carattere. Per una pratica educativa teoricamente fondata*. Roma: LAS.
- Heckman, J.J., Kautz, T., & Humphries, J.E. (2014). *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American life*. Chicago-London: The University of Chicago Press.
- ISFOL (1993). *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia*. Milano: FrancoAngeli.
- Lucchini, M. (2007). L'analisi dei gruppi. In A. de Lillo, G. Argentin, M. Lucchini, S. Sarti, M. Terraneo, *Analisi multivariata per le scienze sociali* (pp. 197-245). Pearson, Paravia, Bruno Mondadori.
- Marcuccio, M. (2016). *Imparare a imparare nei contesti scolastici. Prospettive e sfide per l'innovazione didattica*. Roma: Armando.
- Margottini, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagine empiriche e interventi formativi*. Milano: LED.
- Margottini, M. (2018). Validazione del QSA ridotto. In M. Pellerey (ed.), *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente* (pp. 257-304). Roma: CnoS-FAP.
- Martin, L.H., Gutman, H., & Hutton, P.H. (Eds.) (1988). *Technologies of the Self. A seminar with Michel Foucault*. London: Tavistock Publications.
- OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD.

- Ottone, E. (2014). *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*. Roma: Anicia.
- Pellerey, M. (1996). *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*. Roma: LAS.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e auto-regolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CnoS-FAP.
- Pellerey, M. (2019). La competenza nel pensare. Una rilettura in ambito educativo delle virtù dianoetiche. *Scuola democratica*, 1, 183-164.
- Pellerey, M., Grządziel, D. (2013). Il quadro di riferimento teorico e gli strumenti valutativi ed auto-valutativi valorizzati e un approfondimento del concetto di competenza strategica come abiti o disposizioni operative stabili della persona. In M. Pellerey, D. Grządziel, M. Margottini, E. Epifani, & E. Ottone, *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro* (pp. 9-53). Roma: CnoS-FAP.
- Pellerey, M., & Orio, F. (2001). *QPCC. Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Rey, B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano: Franco Angeli.
- WHO, (1994a). *Life Skills Education for Children and Adolescent in Schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*. Geneva: WHO.
- WHO, (1994b). *Training Workshop for the Development and Implementation of Life Skills Programme. Part 3 of the Document of Life Skills Education in Schools*. Geneva: WHO.

XIII.

Sviluppo di una cultura collaborativa e soft skills

Collaborative culture development and soft skills

Ilaria Salvadori – *Università degli Studi di Firenze*

Abstract

Nella nostra era globale caratterizzata dall'interazione di sistemi complessi, non bastano più soltanto capacità tecniche e specialistiche per inserirsi e rimanere nel mondo lavorativo, ma occorre anche acquisire e coltivare una pluralità di competenze di natura trasversale chiamate *soft skills*, una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti ritenuti indispensabili, tratti personali e abitudini, modi di essere, competenze emotive, relazionali e cognitive che anche gli insegnanti devono coltivare assieme a competenze di carattere organizzativo-gestionale, socio-relazionale e comunicativo nell'interdipendenza tra sviluppo personale e crescita professionale. Partendo da alcune domande che hanno guidato la riflessione teorica sulla tematica delle soft skills in contesti educativo-formativi, il contributo riassume gli esiti principali di una ricerca empirica che ha inteso indagare la percezione della dimensione della collaborazione docente tramite la somministrazione del questionario *Teacher Leadership Model Standards* (2011) a 561 insegnanti di scuola primaria. In sintesi, si può rilevare che la capacità di saper lavorare in gruppo, di creare una cultura collaborativa con pratiche di leadership distribuita (Spillane, 2012) e di *collaborative professionalism* (Hargreaves e O'Connor, 2018) viene evidenziata come valore indispensabile e strategico della professionalità docente.

In our modern society characterized by the interplay of complex systems, possessing adequate technical and specialized skills to enter and remain in the labour market, is no longer a prerequisite for ensuring success; it is also necessary to acquire and cultivate a plurality of competences of a transversal nature called soft skills.

These are a combination of knowledge, skills and attitudes considered essential, personal traits and dispositions, ways of being, emotional, relational and cognitive competences that teachers also need to cultivate together with organizational-managerial, social-relational and communicative skills, in the interdependence between personal development and professional growth. Starting from some questions that have guided theoretical reflection on the topic in educational-training contexts, the contribution summarizes the main outcomes of an empirical research that aimed to investigate the perception of the dimension of teacher collaboration through the administration of the *Teacher Leadership Model Standards* questionnaire (2011) to 561 primary school teachers. In summary, it can be noted that the ability to know how to work in a team, to create a collaborative culture with distributed leadership practices (Spillane, 2012) and collaborative professionalism (Hargreaves and O'Connor, 2018) is highlighted as an essential and strategic value of teaching professionalism.

Parole chiave: Cultura collaborativa, professionalità collaborativa, valorizzazione dell'insegnante, soft skills.

Keywords: Collaborative learning culture, collaborative professionalism, teacher empowerment, soft skills.

1. Introduzione. Verso una professionalità collaborativa

La figura dell'insegnante ha progressivamente assunto un ruolo centrale nell'operare azioni incisive di cambiamento e miglioramento per gli apprendimenti degli alunni e i processi educativi e formativi in generale. Diversi attributi e definizioni sono state impiegati per questo profilo dalla natura multi prospettica, sottolineandone di volta in volta le capacità riflessive (Schön, 2006), l'efficacia (Creemers e Kyriakides, 2013; Scheerens, 2018), la razionalità tecnica caratterizzata da un sapere in grado di promuovere pensiero scientifico (Domenici, 2017), la dimensione di consapevolezza e l'agire inclusivo (Bocci, 2018; Franceschini, 2019; Isidori, 2019), la disponibilità a porsi in ricerca-formazione (Asquini, 2018); la qualità dei processi formativi attuati (Margiotta, 1999), l'esercizio di una leadership distribuita (Harris, 2009; Spillane, 2012), ibrida (Gronn, 2009) e praticata in collaborazione con i colleghi e il dirigente dentro e fuori la scuola (Hargreaves e O'Connor, 2018; Paletta et al., 2022).

Ci stiamo muovendo all'interno del dibattito sulle competenze: accanto

a quelle specifiche che caratterizzano la professione (metodologiche, didattiche, psicopedagogiche, disciplinari, progettuali e valutative) e definiscono il ruolo istituzionale del docente, vengono coinvolte anche altre competenze non specifiche riferite alla capacità di un individuo di inserirsi in qualsiasi posto di lavoro in maniera efficace (Pellerey, 2016). Si tratta di competenze di carattere trasversale di tipo sociale, relazionale e comunicativo, organizzativo e gestionale (La Marca, Longo, 2018), motivazionale e valoriale, che strutturano la dimensione di personalità e di crescita professionale degli insegnanti. Queste abilità, chiamate anche *soft skills*, indirizzano verso nuovi percorsi formativi per gli insegnanti delineando un nuovo ambito di ricerca (Biasi et al., 2019).

Nella normativa scolastica a livello nazionale, europeo e internazionale, a partire dalla metà degli anni '90, si è assistito ad un incremento progressivo di attenzione verso l'acquisizione di competenze di tipo tecnico-specialistico con un forte impatto sul valore aggiunto delle proposte formative e sulla questione del merito. Il profilo del docente ha visto poi una progressiva accentuazione su abilità di carattere diverso, radicate in tratti cognitivi, attributi di personalità e atteggiamenti che l'OMS aveva definito *life skills* (1994), ritenendole strategiche/vitali per lo sviluppo completo di ciascun individuo. Oggi quelle abilità importanti per la vita si caratterizzano per la loro "morbidezza" (*soft skills*) in contrasto con la "durezza" dell'abilismo tecnico (*hard skills*) e il dibattito sembra tendere verso una dimensione di globalità sistemica (Boix-Mansilla, 2016), trasversalità, trasferibilità e trasformabilità di queste competenze come indicatori di sostenibilità per un profilo professionale che si alimenta nell'interazione collaborativa con gli altri stakeholders e che richiede la costruzione consapevole di una cultura della collaborazione.

Cosa ne pensano gli insegnanti? Quali posizioni assumono nei confronti dello sviluppo di una cultura collaborativa? Il contributo tenta di rispondere a questi interrogativi tramite una ricerca volta ad indagare la percezione di expertise da parte degli stessi docenti che ha mostrato come sviluppare pratiche formative di tipo collaborativo sia ritenuta una abilità adatta a promuovere apprendimenti efficaci.

2. Le domande guida della ricerca

Per affrontare la tematica delle *soft skills* in contesti educativi e formativi, le seguenti domande hanno guidato la riflessione teorica iniziale: 1. Cosa sono le *soft skills* e perché oggi emerge questa tematica? 2. Perché gli insegnanti dovrebbero ricorrere alle *soft skills*? 3. Quali *soft skills* sono ritenute importanti dagli insegnanti e quali strategie si possono adottare per svi-

luppate queste competenze? La prima parte del contributo è dedicata ad approfondirle.

2.1 Cosa sono le *soft skills* e perché oggi emerge questa tematica?

Nella letteratura possiamo trovare varie definizioni di *soft skills*, chiamate anche *transferable skills*, *socio-emotional skills*, *21st century skills* e *life skills*. Esse vengono presentate come: tratti di personalità, obiettivi, motivazioni e preferenze che sono valorizzate in ambito lavorativo, scolastico e in molti altri settori (Heckman, Kauts, 2012); qualità di base che consentono non solo di entrare, ma soprattutto di rimanere nell'attività lavorativa; competenze comportamentali intese come l'insieme delle conoscenze e delle relative abilità/capacità personali trasversali applicate in determinate situazioni (Pezzoli, 2017).

L'attenzione alla tematica delle *soft skills* è la conseguenza delle rapide evoluzioni nel mercato del lavoro e nel modo di gestire le relazioni con un maggiore spazio riservato alle abilità cognitive rispetto alle competenze tecniche: non sono più sufficienti le sole competenze tecniche, le *hard skills*, conoscenze specifiche di una tipologia di lavoro, osservabili, descrivibili e misurabili, occorrono anche abilità di natura diversa, più generale, non correlate a una attività specifica, bensì ad atteggiamenti e valori personali che le rende più difficili da misurare (Robles, 2012).

Questa rappresenta la direzione verso cui tende il settore dell'economia e delle organizzazioni, con richiami all'impiego di *soft skills* come unica scelta consapevole da fare (Dean, 2021). Secondo il *Future of Jobs Report* del 2020, le richieste di formazione professionale andranno nella direzione di un *Reskilling* o *Upskilling* che riguarderà il 50% della popolazione lavorativa e tra le dieci abilità considerate necessarie per le carriere future, sette sono *soft skills*. Tra di esse viene presa in considerazione la capacità di leadership e di lavorare assieme ai colleghi. Le varie edizioni del *World Economic Forum* dal 2015 in poi hanno evidenziato il ruolo centrale delle competenze sociali ed emotive come fondamentali per i futuri profili professionali. L'ultima edizione di maggio 2022, a seguito dell'esperienza pandemica, ha posto l'accento sulla necessità di investire nelle skills personali, per una ripresa incentrata sull'uomo (*Human-centric Recovery*).

Il rapporto UNICEF *Global Framework on Transferable Skills* (2019) ha richiamato l'attenzione sulla loro trasferibilità definendole come il collante (*magic glue*) tra tutte le altre abilità (di base, digitali e tecniche specifiche) distinguendole tra cognitive, sociali ed emotive, tutte in grado di attivare i processi di *empowerment* personale e di coinvolgimento della comunità. Anche un documento precedente dell'Unione Europea aveva ri-

marcato la caratteristica di trasferibilità, *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level* (2011), distinguendo cinque gruppi di soft skills: di efficacia personale; relazionali e di servizio; di impatto e influenza; orientate alla realizzazione e cognitive.

Numerosi documenti normativi e framework hanno affrontato la tematica in ambito educativo. Nel 1994 il World Health Organization (l'Organizzazione mondiale della salute) aveva chiamato in causa la necessità di attivare *life skills* a scuola per preparare gli studenti ad inserirsi nel mondo lavorativo, individuando dieci abilità basilari raggruppate in competenze emotive, relazionali e cognitive che permettono ai ragazzi di affrontare le esigenze della vita quotidiana in modo efficace, rapportandosi con fiducia a sé stessi, agli altri e alla comunità.

Nella *Raccomandazione* per l'apprendimento permanente (2006; 2018), l'Unione Europea le ha inserite tra le competenze chiave definendole come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti indispensabili. La loro importanza si riflette sia nella formazione scolastica di studenti futuri cittadini che nella formazione professionale dei loro insegnanti chiamati ad esercitare competenze trasferibili e trasformative. Nelle *Linee guida ai Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento* (MIUR, 2018) si legge che gli studenti devono essere formati attuando quei processi del saper fare che richiamano la capacità di interagire con gli altri in modo flessibile, di risolvere problemi, di esercizio di creatività, pensiero critico, consapevolezza e resilienza.

2.2 Perché gli insegnanti dovrebbero sviluppare le *soft skills*?

I cambiamenti sollecitati dal mondo del lavoro devono essere recepiti dai sistemi educativi per preparare gli studenti a diventare cittadini in grado di affrontare le sfide personali, accademiche, sociali ed economiche e attuare sistemi educativi di qualità. Essi avranno bisogno di un'ampia serie di abilità, cognitive e metacognitive (pensiero critico, pensiero creativo, autoregolazione), sociali ed emotive (empatia, autoefficacia e collaborazione), pratiche e fisiche che potranno essere agite in situazione attraverso la mobilitazione di conoscenze, attitudini e valori per diventare competenze (OECD, 2018).

La prospettiva comporta l'urgenza di una preparazione specifica degli insegnanti sulle competenze trasversali, dato che la formazione è ormai recepita come fattore chiave per garantire la qualità dei processi di istruzione. Sulla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti i sistemi scolastici hanno investito molte risorse e negli ultimi venti anni è diventata una te-

matica centrale delle agende mondiali che ha riguardato anche il nostro Paese, in modo particolare dalla L.107/2015, fino al recente decreto 36/2022 che lega gli interventi al Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR).

Nella direzione di una valorizzazione della figura dell'insegnante si muovono anche l'adozione di *Risoluzioni* per la costruzione di uno spazio europeo dell'istruzione dedicato alla cooperazione tra stati membri per rafforzare le competenze, la motivazione professionale e le modalità di apprendimento lungo, il supporto alla formazione iniziale e alla formazione professionale continua (Parlamento Europeo, 2021).

2.3 Quali soft skills gli insegnanti ritengono importanti? Lo strumento di rilevazione

Per rilevare la percezione degli insegnanti di scuola primaria in merito alle competenze sociali, relazionali e comunicative, caratterizzanti un profilo esperto è stato utilizzato il questionario *Teacher Leader Model Standards* (TLMS) elaborato e validato nel 2011 dal *Teacher Leadership Exploratory Consortium*, adattato al contesto italiano. Il questionario propone un set di standard per indirizzare verso una formazione esperta dei docenti al fine di produrre pratiche efficaci, migliorare le pratiche educative dei colleghi, esercitare la propria influenza in contesti formali e informali e supportare processi collaborativi all'interno dei team docenti. Gli standard pongono l'enfasi sullo sviluppo di comunità professionali e la condivisione delle buone pratiche per sostenere il ruolo dell'insegnante e promuovere l'apprendimento negli alunni. Lo strumento misura atteggiamenti di leadership individuati in 55 tratti articolati in 7 dimensioni (cultura collaborativa, ricerca, apprendimento professionale, processi di insegnamento, valutazione e gestione dati, collaborazione con le famiglie e la comunità scolastica, sostegno all'apprendimento degli alunni e alla professione) ciascuna strutturata in un numero diverso di item (Fig. 1).



Fig. 1. Le sette dimensioni del TLMS

Alla ricerca hanno partecipato 1740 docenti in totale, suddivisi tra docenti di scuola primaria (n=561), scuola secondaria di primo e di secondo grado (n=711) e studenti dei corsi di Scienze della formazione primaria (n=468). Ai fini del presente contributo ci concentriamo sul primo sotto campione di insegnanti di scuola primaria costituito per il 97% docenti di sesso femminile che hanno per il 44% un'età compresa tra 40 e 50 anni.

Il questionario proposto è strutturato in domande con una scala Likert a 5 passi e propone, sottoforma di frasi affermative, situazioni riferite a ciascuna dimensione, alle quali i docenti hanno risposto esprimendo il proprio grado di accordo utilizzando la seguente scala: 1= molto in disaccordo; 2= poco d'accordo; 3= d'accordo; 4= molto d'accordo; 5= non saprei.

3. Analisi dei dati

Per ciascuna dimensione sono stati calcolati i punteggi medi delle risposte date e la deviazione standard (Tab. 1). In ognuna di esse la percentuale di “molto accordo” e “accordo” è nettamente superiore rispetto agli altri punti. La prima dimensione relativa alla costruzione di una cultura collaborativa risulta avere i punteggi medi più elevati e il valore della deviazione standard superiore a quelli delle altre dimensioni ad indicare una concentrazione

maggiori dei punteggi attorno alla media, ovvero una maggiore percezione di rilevanza per gli aspetti collaborativi della relazione docente-colleghi.

Le 7 dimensioni	N° Item	Punteggio medio	DS
<i>Cultura collaborativa</i>	11	3,45	0,63
<i>Ricerca</i>	7	3,28	0,69
<i>Apprendimento professionale</i>	9	3,23	0,73
<i>Processi di insegnamento</i>	9	3,23	0,83
<i>Valutazione e gestione dati</i>	5	3,27	0,65
<i>Collaborazione con le famiglie e la comunità</i>	7	3,26	0,69
<i>Sostegno all'apprendimento degli alunni e alla professione</i>	7	3,31	0,76
<i>totale</i>	55		

Tab. 1. Punteggi medi e DS per ciascuna dimensione del TLMS

Questi primi risultati hanno posto subito l'attenzione sulla dimensione collaborativa identificandola come un asset strategico nella percezione del campione. L'analisi successiva è andata ad individuare i gradi di accordo relativi a ciascuna item per tutte le dimensioni indagate e complessivamente per ciascuna dimensione, mostrando come cumulando la percentuale relativa ai gradi di "molto accordo" e "accordo", la prima area raccoglie le percentuali maggiori: dimensione A= 94,3%; B= 88,8%; C= 86,2%; D= 81,1%; E= 92,6%; F= 88,9%; G= 86%.

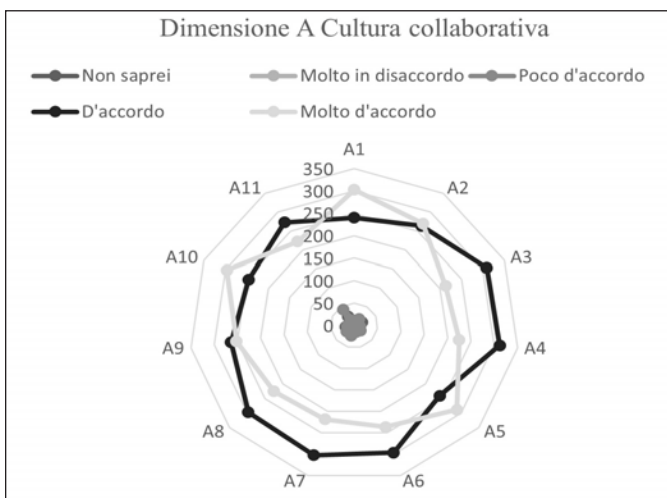
In questo contesto concentriamo l'attenzione sulla prima dimensione restituendo nella tabella successiva il numero di scelte relative ai 5 punti della scala Likert e la corrispondente percentuale per ciascun item di seguito indicati: (l'insegnante) A1: aiuta i colleghi a lavorare in modo collaborativo per risolvere problemi; A2: aiuta i colleghi a lavorare in modo collaborativo per gestire i conflitti; A3: aiuta i colleghi a promuovere cambiamenti significativi; A4: è in grado di presentare nuove idee ai colleghi; A5: sa ascoltare i colleghi; A6: è in grado di condurre discussioni efficaci con i colleghi; A7: è in grado di identificare i bisogni di sé e dei colleghi per promuovere obiettivi condivisi; A8: crea fiducia tra i colleghi; A9: sviluppa il senso di appartenenza al gruppo per supportare l'apprendimento degli allievi; A10: si sforza di creare una cultura inclusiva; A11: promuove interazioni efficaci tra i colleghi.

item	Gradi di accordo				
	Molto in disaccordo	Poco accordo	Accordo	Molto accordo	Non saprei
A1	3	12	240	303	3
%	0,5	2,1	42,8	54	0,5
A2	3	18	264	270	6
%	0,5	3,2	47,1	48,1	1,1
A3	3	3	309	213	18
%	0,5	2,7	55,1	38	3,2
A4	0	12	312	225	9
%	0	2,1	55,6	40,1	1,6
A5	3	18	240	288	12
%	0,5	3,2	42,8	51,3	2,1
A6	6	15	297	237	6
%	1,1	2,7	52,9	42,2	1,1
A7	6	24	303	219	9
%	1,1	4,3	54	39	1,6
A8	6	21	297	225	9
%	1,1	3,7	52,9	40,1	1,6
A9	0	15	264	252	18
%	0	2,7	48,7	44,9	3,2
A10	0	12	246	297	3
%	0	2,1	43,9	52,9	0,5
A11	0	42	273	222	24
%	0	7,5	48,7	39,6	4,3

Tab. 2. Gradi di accordo per la dimensione A - Cultura collaborativa

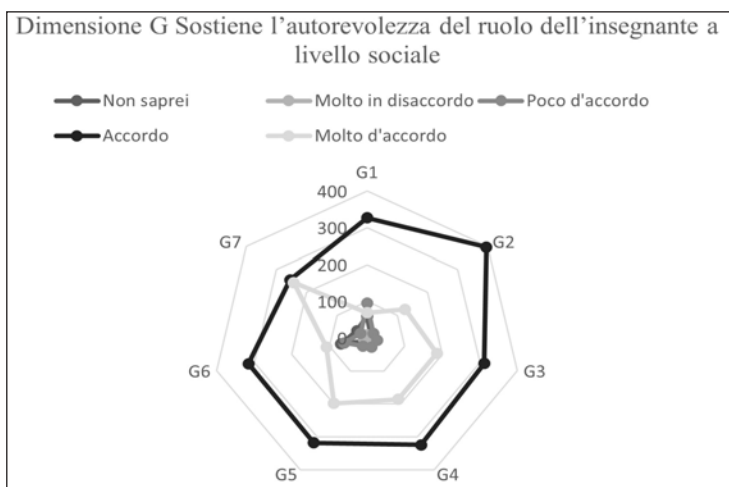
Andando ad individuare le percentuali maggiori di “molto accordo”, è possibile tracciare una classifica tra le situazioni considerate nel questionario. Le prime tre posizioni risultano, nell’ordine: 1. aiutare i colleghi a lavorare in modo collaborativo (A1, n. 303 = 54%); 2. creare una cultura inclusiva (A10, n. 222 = 52,9%) e 3. disposizione all’ascolto dei colleghi (A5, n. 288 = 51,3%).

Se prendiamo poi in considerazione la percentuale relativa al grado di accordo, si rilevano in alcuni casi delle coincidenze; il seguente grafico a radar può restituire un’immagine migliore delle risposte date.



Graf. 1. Accordo e molto accordo per gli indicatori della dimensione A

Solamente per l'area A è osservabile questo andamento di ravvicinamento e sovrapposizione tra i gradi di molto accordo (5) e accordo (4), come mostrano i successivi grafici. L'unico altro esempio di coincidenza tra i gradi 4 e 5 lo si ritrova nella dimensione 7, *Sostegno all'apprendimento degli alunni e della professione*, nell'item G7 *Sostiene l'autorevolezza del ruolo dell'insegnante a livello sociale, oltre il contesto scolastico*.



Graf. 2. Accordo e molto accordo per gli indicatori della dimensione G

4. Conclusioni

Tra le dimensioni di expertise docente considerate dal questionario utilizzato, quella che restituisce una convergenza maggiore di opinioni di accordo e molto accordo nel campione di insegnanti di scuola primaria è quella relativa alla collaborazione con i colleghi. L'abilità di costruire collaborazione tra insegnanti rappresenta un asset strategico: tale *skill* emerge come valore importante nell'opinione degli insegnanti che hanno vissuto il periodo emergenziale della pandemia da Covid-19, così come evidenziato dall'indagine nazionale SIRD sulla Didattica a distanza (Lucisano, 2020) e anche nella formazione di studenti futuri insegnanti (Salvadori, 2022).

Sviluppare attitudini collaborative ha effetti benefici sugli insegnanti (Hargreaves, 2019). Attraverso pratiche collaborative si possono costruire ambienti di apprendimento equi ed eccellenti che possono produrre effetti positivi sugli apprendimenti degli alunni e attivare processi di valorizzazione degli stessi insegnanti (Datnow, Park, 2018) sotto forma di *collective efficacy* (Bandura, 1993; Donohoo, 2018; Hattie, 2012). Occorre però creare le condizioni per favorire la collaborazione: sviluppare una cultura collaborativa richiede la messa in atto di abilità generali trasversali, *soft skills*, incorporate nel curriculum delle *hard skills* e nella metodologia didattica di ciascun insegnante (Schulz, 2008) e che possano poi risultare trasferibili in vari ambiti.

Incrementare forme di *Collaborative professionalism* (Hargreaves, A., O'Connor, 2018) e pratiche collaborative distribuite garantisce lo stare in professione, un ben-essere professionale, la percezione di significatività di quanto l'insegnante sta facendo come espressione visibile di *engagement* personale che lascia spazio per alimentare la propria leadership esperta. Lavorando in modo mirato, collettivo e collaborativo, ciascun insegnante può influenzare le politiche e le pratiche in modo significativo (Harris e Jones, 2019). Lavorare per una cultura orientata alla collaborazione in cui trovi spazio una leadership dell'apprendimento condivisa che gestisce i cambiamenti nell'ambiente esterno della scuola e nelle relazioni interne, adattandolo alle esigenze dei singoli studenti e docenti, consente l'esercizio di quelle abilità "morbide" necessarie a creare un ambiente educativo e formativo sostenibile per gli studenti e per gli insegnanti.

Nel loro interagire, tutte le dimensioni considerate, vanno a tratteggiare una professionalità docente complessa nel suo tendere verso l'acquisizione di competenze strategiche (*hard* e *soft*) e la consapevolezza del proprio ruolo, assumendo una postura coerente con i contesti mutevoli attuali che rendono necessario lo sviluppo di comunità di apprendimento professionale e di una cultura professionale collaborativa.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (Ed.) (2018). *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Biasi, V., Caggiano, V., & Ciraci, A. M. (2019). Soft Skills degli insegnanti: verso un nuovo ambito di ricerca e formazione nella scuola secondaria italiana. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17(3), 92-103.
- Bocci, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In AA.VV., *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 141-171). Trento: Erickson.
- Boix Mansilla, V. (2016). How to Be a Global Thinker. *Educational Leadership*, 74(4), 10-16.
- Commissione europea, Direzione generale per l'Occupazione, gli affari sociali e l'inclusione, *Transferability of skills across economic sectors: role and importance for employment at European level*, Publications Office, 2012, <https://data.europa.eu/doi/10.2767/40404> (consultato il 09/9/2022).
- Consiglio dell'Unione Europea. (2006). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).
- Consiglio dell'Unione Europea. (2006). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01).
- Consiglio dell'Unione Europea. (2021). Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030), 2021/C 66/01 – GU C 66, 26/02/2021
- Creemers, B. P., & Kyriakides, L. (2013). *Improving quality in education: Dynamic approaches to school improvement*. Routledge.
- Datnow, A., & Park, V. (2018). *Professional collaboration with purpose: Teacher learning towards equitable and excellent schools*. Routledge.
- Dean, D. J. (2021). Inspiring Soft Skills as a Conscious Choice. In J. Marques (Ed.) *Business With a Conscience* (pp. 28-41). Routledge.
- Domenici, G. (Ed.). (2017). *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Roma: Armando.
- Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. *Journal of educational change*, 19(3), 323-345.
- Franceschini, G. (2019). Colto, competente o consapevole? Modelli di insegnante a confronto. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 22(2), 253-270.
- Gronn, P. (2009). Hybrid leadership In K. Leithwood, B. Mascall & T. Strauss

- (Eds) *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 35-58). New York: Routledge.
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603-621.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Harris, A. (2009). Distributed leadership: What we know. *Distributed leadership*, 11-21.
- Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39(2), 123-126.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Oxon: Routledge
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19(4), 451-464.
- Isidori, M. V. (2019). *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, Milano: FrancoAngeli.
- La Marca, A., & Longo, L. (2018). *L'autovalutazione delle Soft skills organizzativo-gestionali e relazionali degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 3-25.
- Margiotta, U. (Ed.). (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando.
- MIUR, (2018). Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento. Linee guida (ai sensi dell'articolo 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018 n. 145) In <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+-+con+allegati.pdf/3e6b5514-c5e4-71de-8103-30250f17134a?version=1-.0&t=1570548388496> (consultato il 09/9/2022)
- Notti, A.M., & De Angelis, M. (2018). La valutazione degli insegnanti in Italia: problematicità attuali e prospettive future di ricerca. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXIV, 9, 1-11.
- OECD (2018). *The future of Education and Skills. Education 2030*. OECD Publishing.
- Paletta, A., Greco, S., & Santolaya, E. M. (2022). Leadership, innovazione e cambiamento organizzativo. Promuovere comunità di apprendimento professionale. *IUL Research*, 3(5), 1-5.
- Parlamento Europeo. (2021). Risoluzione del Parlamento europeo dell'11 novembre 2021 sullo spazio europeo dell'istruzione: un approccio olistico condiviso (2020/2243(INI)).
- Pellerey, M. (2016). Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali. *Rassegna Cnos*, 32(1), 41-50.
- Pezzoli, M. (Ed.). (2017). *Soft Skills che generano valore: Le competenze trasversali per l'industria 4.0*. Milano: FrancoAngeli.

- Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business communication quarterly*, 75(4), 453-465.
- Salvadori, I. (2022). Promuovere una cultura collaborativa. I dati dell'indagine nazionale SIRD in Toscana. *QTimes*, 3/2022, 240-251.
- Scheerens, J. (2018). Efficacia e inefficacia educativa: Esame critico della knowledge base. Springer.
- Schön, D. A. (2006). Formare il professionista riflessivo. *Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. (M. Striano, A cura di, e D. Capperucci Trad.) Milano: FrancoAngeli.
- Schulz, B. (2008). The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge, NAWA, *Journal of Language and Communication*, 146-154.
- Spillane, J. P. (2012). *Distributed leadership*. John Wiley & Sons.
- Teacher Leadership Exploratory Consortium. (2011). Teacher Leader Model Standards. Retrieved from http://www.teacherleaderstandards.org/downloads/-TLS_Brochure.pdf (consultato il 09/9/2022).
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2019). Global framework on transferable skills, <https://www.skillsforemployment.org/skpEng/knowledge-product-detail/5081> (consultato il 09/9/2022).
- World Economic Forum. (2020). The future of jobs report 2020. Retrieved from Geneva, <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020> (consultato il 09/9/2022).
- World Health Organization. Division of Mental Health. (1994). Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes, 2nd rev. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552> (consultato il 09/9/2022).

XIV.

La formazione dei docenti alla valutazione di variabili contestuali (clima di classe) e individuali (livelli di resilienza) per lo sviluppo delle competenze socio-emotive e di apprendimento dei discenti*

Teacher Training in the Assessment of Some Contextual and Individual Variables (Classroom Climate- Resilience Levels) for the Development of Learners' Socio-emotional and Learning Skills

Valeria Biasi – *Università Roma Tre*

Giusi Castellana – *Università Roma Tre*

Conny De Vincenzo – *Università Roma Tre*

Abstract

Il contributo si propone di descrivere il percorso di formazione svolto con 114 insegnanti di un corso di specializzazione per le attività di sostegno (secondaria di primo grado) sulla valutazione delle variabili contestuali e individuali (clima di classe e resilienza) finalizzate allo sviluppo delle competenze socio-emotive e di apprendimento dei discenti.

I docenti del corso sono stati coinvolti nella validazione italiana del Comprehensive School Climate Inventory e del Questionario per la Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente (QVAR) (Biasi, Castellana, De Vincenzo 2022) che ha interessato 1401 studenti. Dopo il percorso di formazione sul quadro di riferimento teorico, sulle finalità della ricerca e sul protocollo di somministrazione, gli insegnanti hanno proceduto con la raccolta dei dati nelle rispettive classi di tirocinio. Somministrati i questionari e verificate l'affidabilità, è stata effettuata la restituzione dei risultati delle singole classi. È stata richiesta ai docenti la stesura di un report sul clima scolastico e sulle dinamiche indagate allo scopo di rilevare eventuali

* I contenuti del presente contributo sono il frutto del lavoro congiunto dei tre autori, tuttavia il primo paragrafo è attribuibile a Conny De Vincenzo, i paragrafi secondo e terzo sono attribuibili a Giusi Castellana, il quarto a Valeria Biasi.

aree di criticità per la progettazione di ipotesi di intervento. Dal feedback restituito dai partecipanti attraverso la compilazione di un apposito questionario emerge un alto apprezzamento dell'esperienza formativa svolta e il riconoscimento dell'importanza della valutazione delle variabili contestuali per la progettazione su base ICF.

The study aims at describing the training pathway undertaken with a group of 114 teachers, following a SEN (Special Education Needs) course for lower secondary school, focused on the assessment of some contextual and individual variables (class climate and resilience) in order to promote learners' socio-emotional and learning skills.

The course participants were involved in the Italian validation project of the Comprehensive School Climate Inventory and the Resilient Attitude Assessment Questionnaire (QVAR) (Biasi, Castellana, De Vincenzo 2022) which involved 1403 students. After a specific training pathway on the theoretical reference framework, the purposes of the research and the administration protocol, the teachers proceeded with the collection of data in their respective internship classes. After administering the questionnaires and verifying their reliability, the teachers were provided with the results of their classes. Teachers were requested to write an analytical report on the school climate and the dynamics of the class context in order to detect any critical areas and to plan activities or intervention hypotheses.

From the feedback provided by the participating teachers through the compilation of a questionnaire, a high appreciation of the training experience and the relevance of the evaluation of contextual variable for an ICF-based design emerged as well.

Parole chiave: formazione insegnanti; resilienza individuale; clima scolastico; validazione di strumenti.

Keywords: teacher training; individual resilience; school climate; validation of tools

1. Introduzione e finalità dello studio

L'apprendimento socio-emotivo (SEL, *Social Emotional Learning*) riveste un ruolo di rilievo nel contesto scolastico e può essere definito come il processo di acquisizione di competenze e abilità utili per riconoscere e gestire le emozioni, entrare in relazione con gli altri mantenendo relazioni positive,

prendere decisioni e comportarsi in maniera responsabile (Elias & Moceris, 2012). La promozione di queste competenze, infatti, ha un impatto notevole rispetto a una varietà di *outcome*, come favorire il successo formativo, incoraggiare la capacità dell'individuo di far fronte alle sfide nei differenti contesti di vita e contribuire al benessere generale, costituendo un punto di partenza fondamentale per la costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi (Cavioni, Grazzani, Ornaghi, 2017; Elliott et al., 2018).

In questo contesto, la ricerca di settore sugli interventi di promozione delle competenze socio-emotive ha messo in luce la rilevanza che costrutti come la resilienza e il clima scolastico possono assumere (Reyes et al., 2013; McCormick et al., 2015).

In particolare, il clima scolastico è un termine molto ampio che fa riferimento alla qualità e alla natura della vita scolastica, a partire dalla percezione che gli individui hanno delle loro esperienze a scuola. Questa ampia e generica definizione di clima include l'insieme di valori, obiettivi, regole, abitudini, relazioni interpersonali, pratiche di insegnamento e apprendimento e strutture organizzative proprie di un contesto scolastico (*National School Climate Council*, 2007). Diversi studi hanno segnalato l'impatto di un clima scolastico positivo sul rendimento accademico, sulla motivazione ad apprendere, sull'impegno nelle attività scolastiche, oltre che sulla riduzione di comportamenti aggressivi da parte degli studenti e dei tassi di abbandono degli studi (Cohen et al., 2009; Wang, Degol, 2016).

Allo stesso tempo, anche la resilienza – intesa come la capacità di un individuo di adattarsi positivamente ai cambiamenti e alle difficoltà, proseguendo uno sviluppo sano anche in presenza di avversità (Luthar, et al. 2000; Masten et al., 2008) – sembra contribuire alla promozione del benessere e alla riduzione di problemi di salute mentale in bambini e adolescenti (Khanlou, Wray, 2014; Dray et al., 2017).

Il modello alla base della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF, 2002) mette in luce come i fattori relazionali, sociali e culturali interagiscano tra loro in un complesso dinamico che influenza il soggetto, condizionando la sua attività e la sua partecipazione al contesto sociale (Booth, Ainscow, 2014). La percezione che i soggetti hanno del loro stare con gli altri è fondamentale e tale da influenzare la loro motivazione e il loro impegno, nonché l'insieme degli atteggiamenti, dei comportamenti e delle relazioni che essi instaurano.

A partire da tali considerazioni e sulla base della rilevanza di tale interazione, sembra opportuno che tali aspetti vengano tenuti in considerazione nella formazione di un docente. Al docente e ad alcune sue caratteristiche è infatti attribuito un ruolo preponderante nella costruzione di una relazione di reciprocità e gli insegnanti possono svolgere un ruolo

attivo sia nella promozione dell'apprendimento socio-emotivo sia nel favorire un clima scolastico positivo e nell'incoraggiare un atteggiamento resiliente (Schonert-Reichl, 2017).

Il presente contributo si propone l'obiettivo di illustrare il progetto di formazione svolto con gli insegnanti di un corso di specializzazione per le attività di sostegno a cui sono stati presentati due strumenti per la valutazione della resilienza e del clima scolastico.

In particolare, è stato proposto il Questionario per la Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente (Biasi, Castellana, De Vincenzo, 2022) – costituito da 72 item che valutano la resilienza e le principali competenze socio-emotive messe in luce dal *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL, 2012) – e il Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico (Biasi, Castellana, De Vincenzo, 2022) – costituito da 64 item che rilevano i principali domini in cui si articola il clima scolastico –, adattamenti italiani rispettivamente del *Devereux Student Strengths Assessment* (Le Buffe, Shapiro, Naglieri, 2009; 2015) e del *Comprehensive School Climate Inventory* (National School Climate Center, 2015; Cohen et al., 2009).

Entrambi i questionari erano già stati sottoposti a uno studio pilota finalizzato a verificare l'adattamento delle scale e l'adeguatezza linguistica degli item (Biasi, Castellana, De Vincenzo, 2022).

2. La formazione degli insegnanti alla valutazione delle variabili contestuali e individuali. Perché fare ricerca con gli insegnanti

Gli studi condotti su programmi di formazione degli insegnanti segnalano da diversi anni l'importanza di affiancare alla base di conoscenze proposte una varietà di attività sul campo (Anders et al., 2000; Stanovich, Stanovich, 2003; Biancarosa, Snow, 2006; Garbe et al., 2009). Creare un collegamento efficace tra teoria e pratica, coinvolgere gli insegnanti è una caratteristica dei programmi di formazione di eccellenza (Darling-Hammond, Bransford, 2005; Darling-Hammond, Oakes, 2019): l'influenza del programma di formazione è più forte e più efficace quanto più risulta fondata sul coinvolgimento e sulla partecipazione di coloro che hanno il compito di realizzarla (Stanovich, Stanovich, 2003).

In Italia le direttive ministeriali sull'autovalutazione scolastica e la legge 107 hanno promosso un rinnovato interesse a investire sulla formazione dei docenti, sostenendo e supportando percorsi di ricerca all'interno delle scuole. Su questa linea, secondo l'orientamento della Ricerca Formazione (R-F), si delinea la possibilità di fare ricerca nelle scuole secondo una relazione di reciprocità con gli insegnanti che prevede: il portare avanti meto-

dologie di indagine differenziate, l'instaurare un quadro di collaborazione inter-istituzionale da parte di istituzioni ed enti universitari, la creazione un gruppo di R-F di cui facciano parte ricercatori e insegnanti all'interno del quale vengano chiariti i diversi ruoli dei partecipanti, vengano negoziati obiettivi e oggetti, scelte metodologiche con l'attenzione alla ricaduta degli esiti nella scuola (CRESPI, 2017; Asquini, 2018).

Nell'ottica di quanto esposto, ai docenti è stato offerto un coinvolgimento sul campo nel processo di validazione degli strumenti, al fine di promuovere lo sviluppo di un atteggiamento di ricerca e un maggiore interesse nell'analisi dei risultati finalizzati a ipotesi di intervento in classe.

Il percorso di formazione ha dunque riguardato la condivisione delle finalità della ricerca e dei principali riferimenti teorici sull'importanza del clima scolastico e delle competenze socio-emotive; sono state fornite tutte le informazioni riguardanti i costrutti, i questionari e le modalità di somministrazione degli stessi, con la predisposizione di un apposito protocollo di somministrazione che conteneva anche indicazioni mirate all'*engagement* degli studenti, ossia al cercare di coinvolgere gli alunni il più possibile, esplicitando il valore formativo della rilevazione e la sua utilità ai fini di una lettura dei bisogni individuali e di classe.

Ogni docente ha somministrato gli strumenti nella classe in cui ha svolto il tirocinio come strumento di supporto all'analisi dell'osservazione dei fattori personali e contestuali, elementi cardine della progettazione ICF.

Ai docenti (e alle scuole) è stata data la possibilità di somministrare i questionari sia in modalità cartacea sia in modalità online (Tab.1) attraverso un apposito link messo a disposizione. Per ogni somministrazione è stato garantito l'anonimato degli alunni con l'attribuzione di un codice numerico ed è stato steso un verbale.

Il campione delle scuole che ha partecipato alla validazione dei due strumenti è risultato dunque un campione di convenienza interamente appartenente al triennio della secondaria di primo grado, ma distribuito sulle diverse province e comuni di servizio dei docenti coinvolti.

Le classi partecipanti all'indagine sono risultate 88 per un totale di 1401 studenti, composti da 698 studentesse e 703 studenti.

Nelle Tabelle 2 e 3 si propone una descrizione del campione rispetto alle province e alle classi.

	N. alunni
CARTACEO	725
ONLINE	676
Totale	1401

Tab. 1. Distribuzione degli alunni rispetto alla modalità di somministrazione

	N. alunni
classe prima	306
classe seconda	657
classe terza	438

Tab. 2. Distribuzione degli alunni rispetto alle class della secondaria di primo grado

Regione	Provincia/Comune	N. alunni
Abruzzo	Pescara	16
Campania	Aversa	17
	Caserta	123
	Napoli	317
	Salerno	42
Emilia Romagna	Reggio-Emilia	20
	Forlì	15
	Ravenna	17
Lazio	Cassino	14
	Fara Sabina	14
	Guidonia	34
	Latina	38
	Roma	457
	Rieti	41
	Viterbo	162
Lombardia	Milano	19
Marche	Ancona	17
	Pesaro Urbino	15
Sardegna	Sassari	14
Umbria	Terni	9
	Totale	1401

Tab. 3. Distribuzione degli alunni rispetto alle province e ai comuni

3. L'utilizzo dei dati per la promozione delle competenze socio-emotive

Somministrati i questionari e verificata l'affidabilità dei due strumenti, di cui si riportano sinteticamente gli esiti (vedi Tab. 4 e 5), si è proceduto alla tempestiva restituzione dei risultati (nell'arco di un paio di settimane dopo le somministrazioni) attraverso tabelle riassuntive contenenti le medie ri-

scontrate dai singoli alunni nelle dimensioni previste dagli strumenti. I singoli risultati sono stati poi discussi con i docenti, fornendo indicazioni riguardo al possibile utilizzo in ambiti operativi di intervento e garantendo, quanto più possibile, l'affiancamento di indicazioni metodologiche per la lettura dei dati.

Dimensioni/Fattori	N. item	Intervallo di saturazione	Alpha di Cronbach
<i>1. Sostegno dei docenti all'apprendimento e personalizzazione della didattica</i>	10	Da ,797 a ,404	,900
<i>2. Educazione alla cittadinanza</i>	9	Da,788 a ,397	,872
<i>3. Sostegno e inclusione tra gli studenti</i>	7	Da ,668 a ,393	,816
<i>4. Sostegno dei docenti alla relazione</i>	9	Da ,883 a ,392	,908
<i>5. Percezione della sicurezza fisica ed emotiva</i>	7	Da ,756 a ,413	,843
<i>6. Coinvolgimento delle famiglie e degli studenti</i>	7	Da ,747 a ,388	,826
<i>7. Adeguatezza dell'ambiente scolastico</i>	5	Da ,869 a ,516	,822
<i>8. Comportamento antisociale</i>	6	Da ,734 a ,429	,740
<i>Affidabilità totale dello strumento</i>	60		,952

Tab. 4. Affidabilità delle dimensioni del QCCS (Questionario comprensivo del clima scolastico)

Dimensioni/Fattori	N. item	Intervallo di saturazione	Alpha di Cronbach
<i>1.Senso responsabilità</i>	12	Da ,642 a ,391	,887
<i>2.Pensiero ottimistico</i>	7	Da ,678 a ,362	,804
<i>3.Consapevolezza sociale</i>	7	Da ,707 a ,387	,797
<i>4.Autoconsapevolezza</i>	6	Da ,885 a ,397	,845
<i>5.Capacità decisionale</i>	8	Da ,804 a ,396	,807
<i>6.Comp. Orient. Obiettivo</i>	7	Da ,836 a ,402	,811
<i>7.Autoregolazione</i>	7	Da ,733 a ,364	,822
<i>8.Competenza relazionale</i>	10	,722 a ,380	,740
<i>Affidabilità totale dello strumento</i>	64		,953

Tab. 5. Affidabilità delle dimensioni e del QVAR (Questionario di valutazione dell'atteggiamento resiliente)

Agli insegnanti è stata infine richiesta la stesura di un report di analisi. Come è possibile osservare dallo schema riportato nella tabella 6, sono state dapprima richieste informazioni descrittive sulla classe e poi una pre-

sentazione dei risultati che puntasse a una lettura più critica dei dati. È stato inoltre sollecitato (per quanto possibile) un confronto sia con gli stessi alunni sia con il team dei docenti curricolari nell’ottica di cercare un riscontro sui risultati e una collaborazione per la progettazione di ipotesi di intervento.

Dati generali della classe	<ul style="list-style-type: none"> • Classe (prima, seconda, terza) • Collocazione geografica della scuola • N° alunni • Indice socio-economico e culturale dell’istituto (basso, medio, alto) • Composizione interna (studentesse, studenti) • Presenza e descrizione di alunni BES • Eventuali osservazioni sulle dinamiche di classe
Descrizione del clima di classe e delle dinamiche utilizzando i dati della rilevazione.	<p>Commentare</p> <ul style="list-style-type: none"> • le Medie degli strumenti • medie delle singole dimensioni • eventuali alunni che presentano medie inferiori a quelle della classe, in quali aree e se gli stessi alunni presentano medie inferiori in entrambi gli strumenti. • cercare un confronto con gli insegnanti di classe e l’alunno stesso sulle eventuali aree di criticità
Ipotesi aree di intervento.	<ul style="list-style-type: none"> • Relazioni con i docenti e con gli adulti di riferimento • Risorse strumentali • Presenza di facilitatori/barriere

Tab. 6. Schema report sul contesto classe

Dalla lettura dei report individuali emerge un grande coinvolgimento dei docenti e un’attenzione alla lettura dei bisogni della classe che ha interessato tutti i docenti (non solo i corsisti) in uno scambio sinergico e maggiormente diretto a una progettazione trasversale e coordinata (Fig.1).

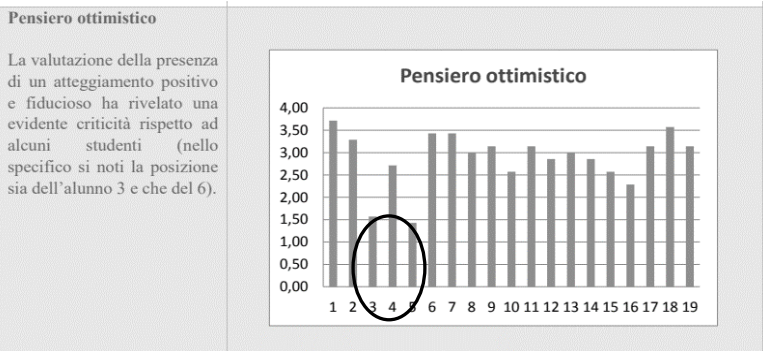


Fig. 1. Esempio di descrizione e analisi dei risultati

Lo stesso scambio con gli alunni, a detta dei docenti, è servito a costruire un clima di maggior fiducia e apertura tra gli stessi (*“ho notato che l’attenzione mostrata verso l’alunno, l’occasione di aver cercato un momento di dialogo con lui, lo abbia incoraggiato. È come se avesse avuto conferma che ci importasse di lui.”*¹), ma anche tra gli insegnanti che stimolati dal confronto sui dati si sono trovati a pensare a soluzioni e attività che potessero coinvolgere gli alunni in percorsi nuovi e mirati (*“Considerando le aree di maggiori criticità dell’intero gruppo classe, sarà senz’altro necessario intervenire sull’inadeguato grado di sicurezza nell’uso dei social media, attraverso attività didattiche mirate che possano renderli più sicuri di questi strumenti. Il punto di partenza potrebbe essere il Manifesto della Comunicazione non Ostile, uno strumento di cui abbiamo già discusso in classe e che si presta a diversi approfondimenti e attività”*).

4. Feedback degli insegnanti. Conclusioni

Osservazioni e monitoraggi sono stati effettuati lungo tutto l’arco del periodo di formazione (20 h). Un’ulteriore valutazione dell’esperienza è stata proposta attraverso la somministrazione di un breve questionario su un *modulo google* in forma anonima. Le richieste rivolte hanno compreso un totale di 9 domande: 8 a risposta chiusa su una scala di accordo a 5 posizioni (per niente-pienamente) e l’ultima aperta per raccogliere eventuali osservazioni libere.

	Media
1. Come valuti complessivamente l’esperienza che hai svolto?	4,65
2. Quanto ti ha interessato l’attività?	4,32
3. Ritieni che l’essere coinvolti in esperienze sul campo, come quella che hai sperimentato, possa offrire l’opportunità di prendere maggiore consapevolezza delle proprie competenze trasversali/attitudinali (capacità relazionali, <i>problem solving</i> , comunicazione, organizzazione, creatività, gestione del tempo, spirito di iniziativa, flessibilità, ecc.)?	4,58
4. Ritieni che il coinvolgimento diretto in esperienze di ricerca sul campo possa contribuire alla formazione di un atteggiamento scientifico nei docenti e avvicinare all’utilizzo di metodologie di indagine?	4,39

- 1 Il testo riportato è la trascrizione di un commento tratto dalle osservazioni libere trascritte dai docenti nel questionario di valutazione finale.

5. In che misura quello che è stato proposto da te è stato accolto e valorizzato dal consiglio di classe?	3,67
6. Che valore attribuisce al percorso formativo sperimentato?	4,59
7. Dopo aver sperimentato personalmente questa attività, ritieni che l'utilizzo di strumenti come quelli in oggetto possano offrire un supporto all'analisi dei bisogni degli studenti ed essere funzionali a progettazioni personalizzate?	4,66
8. Ritieni che questa formazione possa essere spendibile nella tua professione di insegnante?	4,65
9. Osservazioni libere sul percorso svolto	

Tab. 7. Questionario di valutazione finale

Le domande a risposta chiusa hanno interessato prevalentemente 2 aree: quella relativa alla valutazione dell'esperienza a livello personale in termini di interesse e coinvolgimento e quella relativa alla spendibilità del percorso formativo nella professione. Come è possibile rilevare dalla tab.7 gli esiti ricavati dalle risposte degli insegnanti (113 rispondenti) si sono visibilmente assestati su una valutazione molto positiva (in media 4=molto) di tutti gli aspetti trattati.

Le osservazioni libere hanno messo in evidenza l'utilità degli strumenti anche per l'accertamento di alcuni disagi degli studenti che erano stati in parte intuiti dagli insegnanti e che hanno costituito uno stimolo per un lavoro di équipe finalizzato al miglioramento del benessere dei soggetti.

Le analisi statistiche condotte sui dati relativi agli strumenti hanno confermato buone proprietà psicometriche. Un ulteriore sviluppo del presente lavoro potrà riguardare la possibilità di strutturare modalità di restituzione immediate dei risultati al termine della compilazione dei questionari, con l'implementazione su una piattaforma che rilasci, alla fine dell'invio, un profilo relativo alle dimensioni indagate, con media di frequenza delle scale e indicazioni utili per la progettazione e il miglioramento del clima scolastico e dell'atteggiamento resiliente.

Riferimenti bibliografici

- Anders, P.L., Hoffman, J.V. & Duffy, G.G., 2000. Teaching teachers to teach reading: Paradigm shifts, persistent problems, and challenges. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D Pearson & R Barr (eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. III, (pp. 719-724)). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Asquini, G. (2018). *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.

- Biancarosa, C. & Snow, C.E., (2006). *Reading next – A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to the Carnegie Corporation of New York*. 2nd ed. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Biasi, V., Castellana, G., & De Vincenzo, C. (2022). La valutazione del clima scolastico e dei livelli di resilienza Assessment of the school climate and individual levels of resilience. In P. Lucisano P. & A. Marzano (eds.), *Quale scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Education Nouvelle* (pp. 407-420). Lecce : Pensa MultiMedia.
- Booth, A., & Ainscow, M. (2014). *Il Nuovo Index per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Cavioni, V., Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2017). Social and emotional learning for children with Learning Disability: Implications for inclusion. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 100-109.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary* (school ed.) Chicago, IL: Author.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & Oakes, J., (2019). *Preparing Teachers for Deeper Learning*. Boston: Harvard Education Press.
- Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Wolfenden, L., Hodder, R. K., McElwaine, K., Tremain, D., Bartlem, K., Bailey, J., Small, T., Palazzi, K., Oldmeadow, C. & Wiggers, J. (2017). Systematic review of universal resilience-focused interventions targeting child and adolescent mental health in the school setting. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(10), 813-824.
- Elias, M. J., & Moceri, D. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: *The American experience. Research Papers in Education*, 27(4), 423–434.
- Elliott, S. N., Davies, M. D., Frey, J. R., Gresham, F., & Cooper, G. (2018). Development and initial validation of a social emotional learning assessment for universal screening. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 39-51.
- Garbe C., Holle, K. and Weinhold, S., (2009). *ADORE project: Teaching adolescent struggling readers. A comparative study of good practices in European countries. Scientific report*. Lueneburg, Germany: University of Lueneburg.
- Khanlou, N., & Wray, R. (2014). A whole community approach toward child and youth resilience promotion: A review of resilience literature. *International journal of mental health and addiction*, 12(1), 64-79.
- Le Buffe, P.A., Shapiro, V.B., & Naglieri, J.A. (2009). *The Devereux Student Strengths Assessment (DESSA)*. Lewisville, NC: Kaplan Press.
- Le Buffe, P.A., Shapiro, V.B., & Naglieri, J.A. (2015). *DESSA. Devereux Student Strengths Assessment. Manuale*. (Adattamento italiano a cura di Ardizzone, I., Rinaldi, R., Santoro, F. & Gaolosi, S.). Firenze: Hogrefe.

- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and psychopathology*, 12(4), 857-885.
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J., & Lafort, T. L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional school counseling*, 12(2).
- McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E. E., & McClowry, S. G. (2015). Context matters for social-emotional learning: Examining variation in program impact by dimensions of school climate. *American journal of community psychology*, 56(1), 101-119.
- National School Climate Council. (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Retrieved from <http://www.schoolclimate.org/climate/>
- National School Climate Center (2015). *The Comprehensive School Climate Inventory. Measuring the Climate for Learning*. Retrieved from <https://www.frsu38.org/userfiles/15/my%20files/wes%20full%20climate%20results.pdf?id=3488>
- Reyes, J. A., Elias, M. J., Parker, S. J., & Rosenblatt, J. L. (2013). Promoting educational equity in disadvantaged youth: The role of resilience and social-emotional learning. In *Handbook of resilience in children* (pp. 349-370). Boston, MA: Springer.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The future of children*, 137-155.
- Stanovitch, P. & Stanovitch, K. (2003). *Using research and reason in education: How teachers can use scientifically based research to make curricular instructional decisions*. Jessup, MD: EdPubs.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352.

— Session 5 —
Orientamento

I.

L'impatto dell'e-Service-Learning sulle soft skills e sull'orientamento in adolescenza all'interno dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento*

The role of the e-Service-Learning on soft skills and orientation in adolescence within the Transversal Competence and Orientation Pathways in high school

Irene Culcasi – *Università LUMSA, Roma*

Claudia Russo – *Università LUMSA, Roma*

Maria Cinque – *Università LUMSA, Roma*

Abstract

Il presente contributo evidenzia i risultati del Percorso per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) che ha coinvolto 34 studenti (Femmine: 91.2%; $M_{eta}=17.47$; $DS=0.66$) di due classi di un Liceo di scienze umane di Roma in progetti di Service-Learning (SL) mediati dalla tecnologia (Electronic Service-Learning; e-SL), sia in modalità ibrida (*Learning* a distanza e *Service* in presenza) sia in modalità 100% online (Waldner et al., 2012). Agli studenti è stato chiesto di compilare un questionario, su due tempi (pre e post PCTO), volto a indagare i livelli percepiti di soft skills e a valutare – alla fine dell'esperienza – quanto avessero percepito utile il percorso ai fini dell'orientamento universitario/professionale. Dai risultati è emerso un aumento e un decremento significativo per ciò che concerne, rispettivamente, l'adattabilità/flessibilità ($p=0.03$) e il problem solving digitale ($p=0.02$); è emerso un aumento dei livelli medi di leadership tendente alla significatività ($p=0.06$). Inoltre, il

* A Irene Culcasi si attribuisce la pianificazione e realizzazione dello studio, la preparazione della bozza dell'elaborato, l'analisi dei dati qualitativi e la revisione del lavoro; a Claudia Russo si attribuisce l'analisi e la revisione dei dati quantitativi, e l'editing dell'elaborato; a Maria Cinque si attribuisce la supervisione del lavoro.

79.4% ha valutato l'esperienza di e-SL "utile" ai fini dell'orientamento. Vengono discusse le implicazioni educative dei risultati e le future linee di ricerca.

Abstract

This study highlights the results related to a program for transversal skills and career orientation (PCTO) in high school that involved 34 students (Females: 91.2%; Halves=17.47; SD=0.66) from two classes of a humanities high school in Rome. The PCTO consisted of technology-mediated Service-Learning (SL) projects (Electronic Service-Learning; e-SL), both in hybrid mode (Distance Learning and Service in presence) and in 100% online mode (Waldner et al., 2012). The students were asked to complete a questionnaire, at two waves (pre- and post-PCTO), aimed at investigating their perceived levels of soft skills and to assess – at the end of the experience – how useful they perceived the course to be for university/professional orientation. The results showed a significant increase and decrease in adaptability/flexibility ($p=0.03$) and digital problem solving ($p=0.02$) respectively. There was a slight significant increase in the average levels of leadership too ($p=0.06$). Furthermore, 79.4% rated the e-SL experience as "useful" for orientation purposes. The educational implications of the findings and future lines of research will be discussed.

Parole chiave: e-Service-Learning; impatto; soft skills; didattica per competenze.

Keywords: e-Service-Learning; impact; soft skills; competence-based teaching.

1. Introduzione

Il 30 dicembre del 2018, con l'entrata in vigore dell'aggiornamento della Legge n.145 i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento, meglio conosciuti come PCTO, assumono una durata triennale e una dimensione obbligatoria all'interno delle scuole secondarie di secondo grado. Lo scopo dei Percorsi è sviluppare competenze delineate nel profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi degli studenti, fornendo loro occasioni di crescita entro le quali sia possibile assumersi delle responsabilità, risolvere "compiti di realtà" e apprendere attraverso l'esperienza diretta. La normativa attualmente in vigore prevede una durata minima,

seppure sempre trasversale al triennio, di 210 ore per gli istituti professionali, 150 ore negli istituti tecnici e 90 ore per i Licei (D.M. 774/2019).

All'interno di questa cornice normativa, l'Università LUMSA di Roma ha predisposto iniziative molto varie per ambito di interesse e metodologia di approccio, da realizzare sia nell'ambiente digitale sia in presenza. Tra le iniziative messe in campo, la Scuola di Alta Formazione Educare all'Incontro e alla solidarietà (EIS) della LUMSA¹ ha proposto un percorso di PCTO ibrido, dal titolo «Impariamo il Service-Learning: prosocialità e competenze di cittadinanza attiva»².

Il Service-Learning (SL), pilastro di questo percorso di PCTO, è una delle modalità di realizzazione delle attività legate ai percorsi di Alternanza come citano le stesse Linee guida dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (D.M. 774/2019). Si tratta di una proposta pedagogica che ha come valore di fondo l'educazione alla cittadinanza attiva – intesa come partecipazione attiva e consapevole alla vita comunitaria ampiamente intesa, che si lega a un senso di *empowerment* (Albanesi & Ciccognani, 2013) – e lo sviluppo di competenze e comportamenti prosociali – intese come abilità e azioni messe in atto con l'intenzione di fare del bene a qualcuno o a un gruppo di persone (Caprara et al., 2014) – predisponendo uno spazio pratico-esperienziale di collegamento tra l'apprendimento scolastico e il servizio alla comunità (Cinque, Culcasi, 2021; Fiorin, 2017).

A livello pratico l'introduzione del Service-Learning nei percorsi di PCTO prevede una serie di fasi di progettazione in cui gli studenti sono accompagnati nel diventare protagonisti del proprio percorso formativo. Infatti, non viene fatta loro una proposta educativa preconfezionata con un approccio di tipo *top-down*; piuttosto, lavorando sulla loro motivazione e partendo da un'analisi dei bisogni – personali, sociali e comunitari – viene proposto un accompagnamento nella progettazione e poi realizzazione di azioni solidali che li vedrà mettere in campo conoscenze e competenze relative al loro percorso scolastico, proprio per contribuire significativamente al bisogno individuato, configurandosi così all'interno di un approccio di tipo *bottom-up* (Culcasi, Cinque, 2021).

- 1 La Scuola di Alta Formazione Educare all'Incontro e alla Solidarietà (EIS) dell'Università LUMSA di Roma è un centro di ricerca e formazione nato nell'ottobre 2014 per rispondere alle sfide del XXI secolo in ambito educativo. La scuola è diretta dalla prof.ssa Maria Cinque, docente presso la stessa Università e dal prof. Italo Fiorin in qualità di Presidente; <https://eis.lumsa.it>
- 2 <https://www.lumsa.it/percorsi-competenze-trasversali-orientamento-impariamo-service-learning-21-22>.

Non trattandosi solamente di una pedagogia del “fare”, il percorso di realizzazione del SL è accompagnato da momenti di riflessione strutturata. Da un lato, tali momenti di riflessione invitano gli studenti a ragionare sulle connessioni curriculari che le attività di servizio presentano, con l’obiettivo di consolidare gli apprendimenti scolastici; gli studenti, infatti, sono chiamati a riflettere sulla comprensione più profonda che si sviluppa delle teorie e dei concetti appresi a scuola quando questi si applicano ai problemi del mondo reale. Dall’altro lato, attraverso la riflessione gli studenti vengono stimolati ad esplicitare le competenze personali, sociali e civiche, ovvero le competenze trasversali, che stanno sviluppando dal confronto con la realtà con la quale stanno interagendo.

Si prevede quindi uno spazio di monitoraggio continuo e sfidante in cui riflettere sulla dimensione operativa del fare, sulle capacità di pensiero critico messe in atto, di risoluzione di problemi, di creatività, di interazione e lavoro con gli altri. Il tutto all’interno di una dimensione prosociale che impegna profondamente i giovani nell’affrontare la complessità e l’incertezza dei cambiamenti, preparandoli alla natura mutevole delle società complesse.

1.1 Strutturazioni e fasi del percorso di PCTO con il Service-Learning

Il percorso di PCTO ha previsto una durata di 40 ore totali. Durante le prime 20 ore del percorso, gli studenti sono stati introdotti alla logica prosociale della proposta pedagogica del SL e sono stati guidati nell’individuazione di tematiche e/o problematiche sociali per loro rilevanti. Tale fase aveva come scopo ultimo la formazione di gruppi di lavoro (i.e., *team building*) creati sulla base del tema comune (e.g., bullismo). A seguito della suddivisione in gruppi, prendeva avvio la fase di progettazione delle attività di SL. I progetti sono stati realizzati nella seconda parte del percorso (20 ore) per contribuire alla risoluzione del problema individuato, legando la dimensione dell’apprendimento curricolare (*Learning*) con la dimensione del servizio (*Service*). Più nello specifico, il percorso di PCTO relativo al SL si è articolato secondo un itinerario di cinque tappe o fasi, sviluppate lungo i 9 incontri di formazione tenuti dai formatori LUMSA: *motivazione, diagnosi, ideazione e pianificazione, esecuzione, chiusura* (Tapia et al., 2015). Considerando che la formazione è stata condotta online, mentre i progetti di SL sono stati realizzati alcuni in presenza alcuni online, secondo la categorizzazione sulle tipologie di SL sviluppata Waldner et al. (2012), ci troviamo di fronte a:

- Una modalità ibrida di SL, e-SL ibrido di tipo I (*Learning* a distanza, *Service* in presenza);

- Una modalità interamente mediata dalla tecnologia, Extreme e-Service-Learning (*Learning e Service 100% online*).

1.2 Fase 1: Motivazione

La prima fase – *motivazione* – ha due obiettivi principali: uno legato al motivo che genera o dà origine al progetto, l'altro legato alla conoscenza e all'interessamento verso il SL. La fase della motivazione è strategica per la partecipazione dei diversi attori lungo tutto l'arco del progetto, in modo che si sentano autenticamente chiamati a partecipare, attraverso una comprensione profonda del significato educativo della proposta pedagogica. Essendo gli studenti il centro della proposta, è fondamentale lavorare sulle loro motivazioni iniziali per renderli consapevoli che il SL non è percorso educativo calato dall'alto, ma un'esperienza da costruire insieme e in cui avranno un ruolo attivo, partendo dagli interessi e dalle capacità personali così come dai bisogni sociali da loro sentiti come rilevanti e urgenti. Infatti, questa fase pone gli alunni di fronte alla sfida del protagonismo, spronandoli ad acquisire un atteggiamento proattivo per tutta la durata del percorso. In questa fase si riflette anche sulla prosocialità, sul perché una persona dovrebbe fare qualcosa per gli altri e sul significato che questo assume per gli studenti, anche in termini di apprendimento. L'importante, secondo Tapia (2006), è che prima di iniziare il percorso di SL sorga spontaneamente negli 'attori' la motivazione a 'fare qualcosa'.

1.3 Fase 2: Diagnosi

Partendo dalla motivazione iniziale al 'fare qualcosa', la seconda fase – *diagnosi* – cerca di delimitare un problema specifico da affrontare e di approfondire tutte le sfaccettature che la complessità del problema pone (Tapia et al., 2015). Gli studenti vengono spronati a "tirar fuori" problemi sociali che avvertono come importanti. È possibile emergano molti temi (problemi/bisogni) e sia difficile metterne a fuoco uno sul quale intervenire; oppure, al contrario, può risultare difficile entrare concretamente nella visione prosociale e operare quel passaggio di *orizzonte* che va "dall'io al noi", in altre parole, che sia difficile per gli studenti comprendere cosa sia un bisogno o un problema sociale della comunità (Culcasi, Russo, 2021). Inoltre, durante questa fase è indispensabile individuare un micro aspetto all'interno del macro tema scelto affinché il progetto possa essere successivamente articolato dagli studenti in obiettivi operativi. Ad esempio, se gli studenti dovessero scegliere di affrontare il problema dell'inquinamento è

importante che ne inquadrino un sotto-aspetto su cui lavorare come, ad esempio, l'inciviltà di alcune persone (Fig. 1). Secondo Tapia et al. (2015) il successo di un progetto di SL dipende dall'elaborazione di una diagnosi accurata. Questa spesso è condizionata negativamente dalla 'fretta' di docenti e/o di studenti di pensare ad un'azione concreta ancor prima di definire chiaramente il problema da affrontare e di cui la comunità target ha veramente bisogno. Una diagnosi accurata richiede di sviluppare uno sguardo analitico su una determinata realtà, capire meglio cosa succede, e questo è fondamentale per poter affrontare la problematica sociale individuata e, dunque, agire. Alcuni aspetti centrali per sviluppare una buona diagnosi sono: ascoltare le opinioni di tutti i membri coinvolti e individuare istituzioni o realtà del territorio che già svolgono azioni comuni ai temi del progetto.



Fig. 1: Albero dei problemi relativo al tema dell'inquinamento
Nota: attraverso l'albero dei problemi, gli studenti sono chiamati a riflettere sulle cause del problema individuato, simbolicamente posizionate nelle radici dell'albero, e sugli effetti del problema, rappresentati dai rami

1.4 Fase 3: Ideazione e pianificazione

La terza fase – *ideazione e pianificazione* – chiede agli studenti di elaborare il progetto di SL. La pianificazione è una fase complessa perché sfida gli studenti a declinare operativamente, secondo le possibilità e gli interessi, le intenzioni solidali in azioni concrete, da realizzare in collaborazione con la comunità. Durante tale fase è importante che gli studenti siano preparati all'incontro con la realtà: “uscire dall'aula” implica una progettazione flessibile, che va ripensata e co-costruita continuamente, secondo le esigenze

del contesto sociale e le sfide che questo, necessariamente, impone. Una corretta elaborazione progettuale facilita l'esecuzione del progetto e offre indicatori per comprendere come si è affrontato il problema, oltre a evidenziare quanto gli apprendimenti prodotti siano o meno in linea con le competenze richieste per lo specifico ambito di formazione o discipline degli studenti coinvolti (Tapia, 2006). Durante lo sviluppo di questa fase sarà fondamentale bilanciare la definizione degli obiettivi sia secondo la cultura e i bisogni della comunità, sia secondo interessi e scopi di docenti e studenti. In questa cornice operativa, il confronto tra pari può essere utilizzato anche come meccanismo di revisione. A tal proposito, infatti, alcuni studi hanno evidenziato come la revisione tra pari nell'ambito del SL svolga un ruolo significativo per il successo dei progetti stessi (si veda, ad esempio, Lazar, Preece, 1999). La scuola EIS dell'Università LUMSA ha elaborato una scheda di progettazione per aiutare gli studenti a sviluppare i progetti di SL, riflettendo sui possibili *gap* del percorso (Tab. 1).

<i>Domande</i>	<i>Item progettuale</i>
1. Cosa si vuole fare? Quali sono gli obiettivi e i risultati desiderati?	<i>Obiettivi del progetto</i>
2. Per quale motivo si realizza il progetto? E perché proprio quegli obiettivi?	<i>Motivazione del progetto</i>
3. A chi è rivolto il progetto? C'è un gruppo specifico con il quale ci relazioneremo oppure il nostro servizio è rivolto alla comunità ampiamente intesa? Provate a individuare in modo più specifico possibile il target del progetto.	<i>Beneficiari e co-attori del progetto</i>
4. Quali azioni/attività dobbiamo fare per raggiungere i risultati desiderati? Definire concretamente cosa farete per raggiungere gli obiettivi del progetto	<i>Definizione delle attività di servizio</i>
5. Chi realizzerà le attività? Chi fa cosa? Definire ruoli e responsabilità dei membri del gruppo	<i>Responsabili</i>
6. Con chi facciamo il progetto? Chi coinvolgiamo nel progetto? Lavoreremo con qualche docente, organizzazione o associazione del territorio?	<i>Partecipanti</i>
7. Quali discipline ci aiutano nel progetto?	<i>Discipline</i>

<p>8. Quali competenze dovremmo sviluppare per portare avanti il progetto?</p> <ul style="list-style-type: none"> – competenze sociali (capacità di lavorare in gruppo, di comunicare, di negoziare, di gestire i conflitti) – competenze personali (capacità di leadership, di autovalutarsi, di essere flessibile e adattarsi) – competenze metodologiche (capacità di risolvere i problemi, di analizzare informazioni e dati, di formarsi in modo autonomo, di essere creativi e innovare) – competenze digitali (capacità di comunicare digitalmente, di creare contenuti, di risolvere problemi digitali, di processare informazioni e dati digitali) 	<i>Competenze</i>
<p>9. Quali risorse sono necessarie per la realizzazione del progetto? (materiali, numero di persone etc.)</p>	<i>Risorse umane e materiali</i>
<p>10. Quanto tempo richiederanno le attività progettuali? Stabilite un cronogramma per raggiungere gli obiettivi desiderati</p>	<i>Cronogramma delle attività</i>
<p>11. Ce la possiamo fare? Quali ostacoli potremmo incontrare durante il percorso? Come prevediamo che si possano risolvere?</p>	<i>Fattibilità del progetto</i>
<p>12. Come facciamo a capire che abbiamo raggiunto i risultati che ci siamo prefissati? Ci sono degli indicatori da osservare per capire l'impatto del progetto? Definite alcuni elementi concreti che possono aiutarvi a identificare i risultati proposti.</p>	<i>Risultati e indicatori</i>

Tab. 1. Scheda di progettazione delle attività di SL

Nota: in Tab. 1 è riportata la griglia utilizzata dalle autrici al fine di orientare gli studenti nella fase di progettazione. Le competenze trasversali presentate nella griglia fanno riferimento al Framework eLene4work (Erasmus+ 2015-2018).

1.5 Fase 4: Esecuzione

La quarta fase – *esecuzione* – è quella operativa in cui si svolgono le attività di servizio solidale secondo gli obiettivi prefissati. È importante che il servizio sia strutturato secondo un arco temporale sufficiente a renderlo un'esperienza significativa (Eyler, Giles, 1997). L'incontro con le circostanze esterne e gli inevitabili imprevisti ad esse connessi, potranno costringere gli attori del progetto a rivedere e adattare, secondo un processo continuo, ciò che era stato inizialmente pianificato. Per questo, secondo Tapia et al. (2015) ci sono alcune attività che dovrebbero essere sviluppare al fine di eseguire efficacemente il progetto. Tra queste l'attività di monitoraggio è necessaria per assicurare tanto la qualità degli apprendimenti curricolari, quanto gli effetti delle attività solidali. In questa linea, potrebbe essere utile dedicare specifici momenti ad approfondire i risultati attesi rispetto a ciascuna delle attività previste dal progetto e utilizzare strumenti, come ad esempio rubriche, per monitorare i progressi raggiunti nelle aree di interesse secondo specifici indicatori. Inoltre, durante questa fase è determinante dedicare tempo alla riflessione strutturata: il formatore e/o il docente riflette con gli studenti sulle sfide che stanno incontrando, ragionando sull'impatto dei progetti a livello individuale e sociale. La riflessione può essere svolta singolarmente o in gruppo; può essere scritta o orale ed è la chiave affinché il percorso possa generare un apprendimento autentico, duraturo nel tempo (Furco, 2009).

1.5 Fase 5: Chiusura

La quinta fase – *chiusura e celebrazione* – è dedicata alla conclusione del progetto: si realizza una riflessione finale sull'esperienza, in termini di obiettivi di apprendimento e di servizio raggiunti. Si organizza una giornata di incontro aperta alla comunità per celebrare gli esiti delle esperienze, per riconoscersi come parte di una comunità e ringraziare gli sforzi e l'impegno di tutti gli attori coinvolti. Per gli studenti, la celebrazione ha un valore altamente formativo perché permette la condivisione delle singole esperienze personali, dentro un momento celebrativo, di festa, offrendo opportunità di riflessione più profonda sul significato dell'esperienza. Secondo Tapia et al. (2013) la fase di chiusura e celebrazione di un progetto dovrebbe includere almeno tre momenti principali: un primo momento di ambientazione in cui si spiega la natura e logica dell'incontro; un secondo momento di contenuto in cui gli attori del progetto presentano l'esperienza e i risultati; e un terzo momento di dialogo in cui si rilancia l'impegno per progetti futuri, oltre a riconoscere gli sforzi di tutti gli attori del Service-Learning,

attraverso, ad esempio, la consegna di certificati. A seconda del paese e della cultura del contesto, le modalità di chiusura e celebrazione assumeranno forme diverse ma avranno tutte l'obiettivo di riflettere criticamente sugli effetti della pedagogia del Service-Learning da un punto di vista sociale, per la comunità coinvolta, e da un punto di vista personale, sugli attori dell'esperienza, in termini di crescita personale e collettiva. Non progettare un momento di chiusura e celebrazione significa infatti non considerare un aspetto pedagogico importante della proposta del SL, legato alla possibilità di incorporare dimensioni della vita personale, accademica e comunitaria secondo un patto di coesione e partecipazione sociale ampio. Afferma a questo proposito Martínez-Montoya (2001, p. 9): «se qualcosa caratterizza questi 'rituali' comunitari, è il loro aspetto integratore (olistico). È l'intera comunità che celebra».

2. Metodo

2.1 Studenti coinvolti e procedura

All'interno del percorso di PCTO finora presentato sono state coinvolte due classi di un Liceo di Scienze Umane del territorio romano, per un totale di 34 studenti e studentesse (Femmine: 91.2%; $M_{eta}=17.47$; $DS=0.66$). A questi/e studenti/esse è stato chiesto di compilare un questionario anonimo online, prima dell'inizio del PCTO (T1) e subito dopo la sua fine (T2). All'interno di ciascun questionario, è stato chiesto loro di inserire un codice auto-costruito che potesse permetterci di appaiare fra loro i questionari, garantendo la *privacy* di ciascun rispondente.

2.2 Strumenti

Il questionario, oltre ad una serie di domande volte ad indagare informazioni sociodemografiche dei partecipanti (e.g., genere ed età), era composto dalla seguente scala di misura:

ERASMUS+K2 eLene4work Scale (2015-2018) per la misurazione delle soft skills. La presente scala è composta da un totale di 119 item, suddivise all'interno di 15 sotto scale. Nello specifico: leadership ($\alpha = 0.76$), autovalutazione ($\alpha = 0.82$), adattabilità e flessibilità ($\alpha = 0.56$), comunicazione ($\alpha = 0.60$), lavoro di gruppo ($\alpha = 0.78$), gestione del conflitto ($\alpha = 0.80$), negoziazione ($\alpha = 0.70$), capacità di apprendere ($\alpha = 0.82$), capacità di analisi ($\alpha = 0.89$), creatività e innovazione ($\alpha = 0.79$), e problem solving ($\alpha = 0.82$), capacità di processare informazioni e dati ($\alpha = 0.79$),

comunicazione digitale ($\alpha = 0.87$), creazione digitale ($\alpha = 0.84$), problem solving digitale ($\alpha = 0.87$). Ai partecipanti è stato chiesto di valutare quanto si sentissero capaci in ciascuna delle aree di competenza su una scala da 1 (per niente capace) a 4 (molto capace). Un esempio di item è: «Durante una discussione, cerco sempre di trovare un compromesso» (gestione dei conflitti).

Nel secondo questionario (T2) è stato chiesto agli studenti/alle studentesse di valutare l'esperienza di PCTO in termini di utilità per il loro orientamento attraverso una domanda costruita *ad hoc* (i.e., «ti preghiamo di valutare in che misura il progetto di Service-Learning è stato utile per orientarti nelle scelte di studio-lavoro future»), su una scala che andava a 1 (per niente utile) a 5 (molto utile).

2.3 Analisi dati

Per la valutazione dell'impatto dell'e-SL sulle soft skills è stato utilizzato il T-test per campioni appaiati. Per ciò che concerne la valutazione dell'utilità percepita del PCTO ai fini dell'orientamento scolastico e di carriera, è stata utilizzata un'analisi delle frequenze.

3. Risultati

In Tabella 2 sono riportati i livelli medi delle soft skills prima dell'inizio del PCTO (T1) e al termine del PCTO (T2). Dall'analisi del T-test per campioni appaiati, si evince, rispettivamente, un aumento e un decremento significativo, nei due tempi, dei livelli medi di adattabilità e flessibilità ($t(33) = -2.297$, $p < 0.05$) e di problem solving digitale ($t(33) = 2.370$, $p < 0.05$). È, inoltre, emerso un aumento tendente alla significatività per ciò che concerne la leadership ($t(33) = -1.903$, $p = 0.06$).

Dai risultati relativi all'analisi delle frequenze si evince, invece, come l'80% degli studenti/delle studentesse abbia valutato come utile ai fini dell'orientamento l'esperienza di PCTO (range: «molto utile» = 33%; «abbastanza utile» = 27%; «utile» = 20%).

	Pre e-SL			Post e-SL		
	M	DS	Range	M	DS	Range
<i>Soft skills</i>						
Leadership	2,94	0.53	2-4	3.11	0.49	2-4
Autovalutazione	3.33	0.51	2-4	3.23	0.60	2-4
Adattabilità e flessibilità	3.98	0.56	2-4	3.26	0.45	2-4
Imparare ad imparare	3.21	0.40	3-4	3.20	0.44	3-4
Capacità di analisi	3.16	0.51	2-4	3.11	0.47	2-4
Creatività e innovazione	2.96	0.59	2-4	3.05	0.60	2-4
Problem solving	3.23	0.48	2-4	3.17	0.52	3-4
Processare info e dati (digitale)	3.20	0.52	1-4	3.15	0.52	1-4
Comunicazione (digitale)	3.00	0.64	2-4	3.01	0.62	1-4
Creazioni di contenuti (digitale)	3.05	0.64	2-4	2.92	0.66	1-4
Problem solving (digitale)	3.22	0.59	2-4	2.94	0.67	1-4

Nota: M=Media; DS=Deviazione Standard

Tab. 2. Statistiche descrittive delle variabili dello studio

4. Discussioni e conclusioni

Dai risultati del presente contributo emerge in modo chiaro come tale percorso di PCTO, il cui pilastro è rappresentato dall'(-)SL, possa rappresentare un valido alleato per lo sviluppo e l'incremento di competenze *soft*, vale a dire quell'insieme di abilità cognitive e metacognitive che aiutano le persone ad adattarsi al contesto in cui interagiscono, gestendo le sfide personali, educative e professionali (Cinque, 2019). A sostegno di questa evidenza, i ragazzi e le ragazze hanno valutato questo percorso come utile per il loro futuro accademico e/o lavorativo.

Tuttavia, è necessario sottolineare che i risultati evidenziano un decremento nei livelli medi di problem solving digitale. Verrebbe da chiedersi come mai, all'interno di un percorso che si è svolto interamente online, i ragazzi abbiano valutato la loro capacità di risolvere problemi digitali come peggiore rispetto l'inizio del percorso. Una possibile spiegazione potrebbe risiedere nel fenomeno conosciuto come effetto Dunning-Kruger, secondo il quale le persone poco esperte in un campo tendono a sovrastimare le proprie capacità, mentre le persone realmente esperte sono inclini a sotto-stimare le proprie competenze (Dunning, 2011). È possibile quindi speculare che gli studenti che hanno partecipato a tale percorso si siano trovati di fronte a sfide digitali a loro sconosciute fino a quel momento; se, quindi, inizialmente si ritenevano capaci di risolvere problemi digitali, a seguito dell'esperienza di PCTO – durante la quale hanno agito come protagonisti attivi anche di fronte ad ostacoli “reali” seppur digitali – hanno rivalutato

le loro competenze, acquisendo consapevolezza circa la grande complessità sociale che ci circonda.

In linea generale, i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento, se ben progettati e monitorati, rappresentano per il mondo della scuola una concreta opportunità per arricchire il comune ambito della didattica disciplinare con la logica del sapere nel suo uso sociale e produttivo (Baldacci, 2019; Terrasi et al., 2020). È dall'esperienza di Barbiana dove gli ultimi erano stati scartati da una scuola che separava nettamente questi due aspetti – come era tipico di un sistema formativo classista che riservava l'attività intellettuale alle classi dirigenti e condannava le classi subalterne ad una formazione meramente pratica e utilitaria – che impariamo che una formazione capace di connettere questi due lati (e non semplicemente giustapporli; Furco & Billing, 2002) è un traguardo sociale politico-pedagogico a vantaggio di soluzioni inclusive e democratiche.

Bibliografia

- Albanesi, C., & Cicognani, E. (2013). *Giovani fuori dal comune?: strategie e metodi per la promozione della cittadinanza attiva*. Fano: Aras.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio: mercato o democrazia?* Milano: Franco Angeli.
- Caprara, G. V., Kanacri, B. P. L., Gerbino, M., Zuffiano, A., Alessandri, G., Vecchio, G., Caprara, E., Pastorelli, C. & Bridgall, B. (2014). Positive effects of promoting prosocial behavior in early adolescence: Evidence from a school-based intervention. *International Journal of Behavioral Development*, 38(4), 386-396.
- Cinque, M. (2019). Valorizzare le soft skills con il Service Learning. In CIOFS Scuola FMA (a cura di). *Didattica della solidarietà. Service Learning e pedagogia salesiana* (pp. 169-189). Milano: Franco Angeli.
- Cinque, M., & Culcasi, C. (2022). Service-Learning e dimensione digitale per continuare ad apprendere “oltre l’aula”. In F. Terrasi (Ed.) *Racconti dal secolo scorso Raccogliere storie di vita al liceo* (pp. 77-97). Roma: Salvatore Sciascia.
- Culcasi, I., & Cinque, M. (2021). L'impatto del Service-Learning universitario: il progetto Hope. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching - Open Access*, 6(1), 136-151. <https://doi.org/10.3280/exioa1-2021oa12076>.
- Culcasi, I. & Russo, C. (2021). Progettare il Service-Learning nella dimensione virtuale: un'esperienza di PCTO. *Tuttoscuola*, 611, 36-39.
- Decreto Ministeriale n. 774. Del 4 settembre 2019. *Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento. Linee Guida*. <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-477-del-4-settembre-2019>.
- Dunning, D. (2011). The Dunning–Kruger effect: On being ignorant of one's own ignorance. *Advances in Experimental Social Psychology*, 44, 247–296. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/B978-0-12-385522-0.00005-6>.

- Eyler, J., & Giles, D. (1997). The importance of program quality in service-learning. In A. Waterman (Ed.), *Service-learning: Applications from the research* (pp. 57-76). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- ERASMUS+ K2 eLene4work (2015-2018). <http://elene4work.eu>.
- Fiorin, I. (ed.), (2017). *La sfida dell'insegnamento. Fondamenti di didattica generale*. Milano: Mondadori.
- Furco, A. (1996). *Service Learning: A balance Approach to Experiential Education, Expanding Boundaries: Service Learning*. Washington: Corporation for National Service.
- Furco A., & Billing, S. H. (ed.) (2002). *Service-Learning. The Essence of the Pedagogy*. CT: IAP.
- Lazar, J., & Preece, J. (1999). Implementing service learning in an online communities' course. *14th Annual Conference International Academy for Information Management*, (pp. 22-27). Academic Press.
- Martínez-Montoya, J. (2001). La fiesta, rito de celebración de las identidades. *Euskoneus & Media*, 9-16.
- Tapia, M. N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova.
- Tapia, M. N., Amar, H., Montes, R., & Tapia M. R. (2013). *Manual para docentes y estudiantes solidarios* (III edición). Buenos Aires: Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario – (CLAYSS).
- Tapia, M. N., Bridi, G., Maidana, M. P., & Rial, S. (2015). *El compromiso social como pedagogía. Aprendizaje y solidaridad en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: CELAM - Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS).
- Terrasi, F., Culcasi, I., & Schirripa, V. (2020). Storie di vita al liceo. Un'esperienza di Service-Learning in alternanza scuola lavoro. *Scholè*, 95-109.
- Waldner, L., McGorry, S., y Widener, M. (2012). E-service-learning: the evolution of service learning to engage a growing online student population. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(2), 123-149.

II.

La scelta di effettuare interventi sulle strategie di apprendimento nell'orientamento universitario in itinere. L'elaborazione dei risultati di un intervento innovativo nell'ateneo bolognese

The decision to carry out interventions on learning strategies in ongoing university guidance. The results elaboration of an innovative intervention at the University of Bologna

Massimo Marcuccio – *Università di Bologna*

Abstract

Nell'a.a. 2021/22 l'ateneo bolognese ha attivato in via sperimentale un intervento innovativo di orientamento in itinere rivolto agli studenti delle lauree triennali e ai relativi Consigli del Corsi di Studi (CdS). Avendo come riferimento il descrittore di Dublino relativo alle capacità di apprendimento (*learning skills*), l'intervento ha previsto, tra le varie attività, la somministrazione del Questionario di Percezione sulle Competenze Strategiche (QPCS) a 876 matricole iscritte a 13 CdS. Gli esiti del questionario sono stati dapprima restituiti in forma individualizzata agli studenti e poi utilizzati per progettare l'attivazione di percorsi laboratoriali di supporto allo sviluppo delle strategie di apprendimento. Infine, essi sono stati rielaborati in modo tale da poter essere utilizzati all'interno del processo decisionale riguardante sia l'opportunità di progettare tali percorsi formativi sia le caratteristiche da dare ad essi in relazione ai diversi CdS. La comparazione tra i CdS degli indici di deflazione dei fattori del QPCS ha consentito di supportare la proposta di continuare la realizzazione di interventi formativi sulle strategie di apprendimento in modo trasversale ai diversi CdS.

In the academic year 2021/22, the University of Bologna has activated, on an explorative basis, an innovative ongoing guidance intervention aimed at the first-year students and the relative Courses of Studies (CDS) Boards. Inspired by the Dublin descriptor relating to learning skills, the intervention included, among

other activities, the administration of the Perception Questionnaire on Strategic Competences (QPCS) to 876 first-year students enrolled in 13 CDS. The questionnaire results were first returned in an individualized form to the students and then used to plan the activation of laboratories to support the development of learning strategies. Finally, we helpfully elaborated results to be used within the decision-making process regarding the opportunity to redesign the laboratories and the characteristics to be given to them concerning the different CDS. Comparing the deflation index of the QPCS factors among the CdS supported the proposal to continue the implementation of interventions on learning strategies in a transversal way to the different CDSs.

Parole chiave: strategie di apprendimento, processi decisionali, orientamento, analisi dei dati

Keywords: learning strategies, decision-making, guidance, data analysis

1. Introduzione: cenni sul contesto dell'orientamento all'università

L'inizio degli anni '90¹ segna per l'organizzazione del sistema universitario italiano un momento fondamentale in relazione alla natura costitutiva delle

- 1 Non vi è qui lo spazio per ricostruire una “storia” dell'*orientamento in itinere* nel contesto universitario. Anche le normative che abbiamo qui riportato sono funzionali solo a delimitare, in generale, il contesto entro cui è stata realizzata la “sperimentazione” rispetto alla quale è stata sviluppata la riflessione contenuta nel presente contributo. A integrazione di quanto già detto, ci limitiamo solo a segnalare che un momento particolare di sviluppo della *riflessione pedagogica* sull'orientamento – relativamente, però, al contesto scolastico – vi è stato all'inizio degli anni '70 del XX secolo in concomitanza con l'emanazione di due circolari del Ministero della Pubblica Istruzione (n. 281/1969 e n. 248/1971 ove si faceva riferimento ai «centri di orientamento») e del D.P.R. n. 416/1974 con cui venivano affidati al Distretto Scolastico «i servizi di orientamento scolastico e professionale». Sono di questi anni le pubblicazioni di De Bartolomeis (1974), Scurati (1974), Zanniello (1979). Quest'ultimo, avvierà successivamente un'importante ricerca empirica con questionario rivolta agli studenti delle scuole medie siciliane da cui è scaturita una delle prime proposte strutturate di intervento orientativo in contesto scolastico (Zanniello, 1987).

attività di orientamento e di tutorato intese come misure di supporto a sostegno degli studenti universitari durante la vita accademica². Infatti, con la Legge 341/1990 gli statuti delle università debbono prevedere «*corsi di orientamento* degli studenti [...] per l'iscrizione agli studi universitari e per la elaborazione dei piani di studio, nonché per l'iscrizione ai corsi post-laurea» (art. 6, c. 1,6). Le attività di orientamento sono legate anche all'istituzione del «tutorato» che è «finalizzato ad *orientare* ed assistere gli studenti lungo tutto il corso di studi, a renderli attivamente partecipi del processo formativo, a rimuovere gli ostacoli ad una proficua frequenza dei corsi, anche attraverso iniziative rapportate alle necessità, alle attitudini e alle esigenze dei singoli» (art. 13, cc. 2-3).

Il 1997 può essere assunta come un secondo momento importante della storia recente delle attività di orientamento nel contesto universitario. In quell'anno, infatti, appare, dapprima il documento intitolato *L'orientamento nelle scuole e nelle università* ed elaborato dal Gruppo consultivo informale MURST-MPI sull'orientamento e pubblicato il 29 aprile 1997. In queste pagine, vengono sanciti, tra gli altri, due principi importanti per l'attività di orientamento in contesto universitario, in relazione anche all'*orientamento in itinere*: 1) il primo riguarda l'«accoglienza» e la «socializzazione»; 2) il secondo, invece, è relativo alla responsabilità orientativa dei docenti e ai «servizi di orientamento»³.

Un'ulteriore data importante è il 2009, quando il MIUR trasmette, con Circolare Ministeriale n. 43 del 15 aprile 2009, il documento denominato *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita. Orientamento scolastico, universitario e professionale* (MIUR, 2009)⁴ ove si affermava che l'«orientamento è un processo associato alla crescita della persona in contesti sociali, formativi e lavorativi» e in quanto tale «è un diritto del cittadino». Si aggiunge inoltre che, «per quanto riguarda, in particolare, il sistema universitario, [assume] un'importanza cruciale [...] l'attività di *tutorato orientativo in itinere*, finalizzato a ridurre dispersione e

2 Tralasciamo intenzionalmente in questa sede i riferimenti al contest europeo e internazionale entro il quale si è sviluppato il percorso dell'orientamento universitario in Italia. Ci limitiamo qui a citare solo il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* (Commissione delle Comunità Europee, 2000).

3 A tale documento farà seguito, pochi mesi dopo, il Decreto ministeriale 21 luglio 1997, n. 245 *Regolamento recante norme in materia di accessi all'istruzione universitaria e di connesse attività di orientamento* e la *Direttiva sull'orientamento delle studentesse e degli studenti* (Direttiva 487/1997).

4 Si tratta di un documento elaborato a cura di Speranzina Ferraro, coordinatrice del *Gruppo Tecnico Scientifico per l'orientamento* istituito presso il Ministero con Decreto dipartimentale n. 40/2008.

rischi di insuccesso durante il percorso universitario e, soprattutto, durante il primo anno di corso, sia attraverso interventi di *tutorato* che attraverso esperienze di *educazione fra pari*» (p. 8; il corsivo è nostro)⁵.

È entro questo quadro culturale e normativo che la progettazione di interventi di *orientamento in itinere* ha iniziato a costituire un particolare ambito della didattica universitaria assumendo sempre più rilevanza *pedagogica, istituzionale e organizzativa* per rispondere all'esigenza sociale di estendere la partecipazione dei giovani ai percorsi universitari supportandoli, nel contempo, a una scelta consapevole e a una permanenza positiva all'interno di tali percorsi. Da qui la necessità di progettare adeguati dispositivi di supporto orientativo sia in ingresso, collaborando con gli istituti scolastici medi superiori del territorio, sia *in itinere* a partire dal momento dell'iscrizione e lungo tutto il percorso universitario.

A seguito di queste indicazioni culturali e normative, molteplici sono stati i dispositivi innovativi di orientamento *in itinere* attivati negli atenei nazionali (ad es., Giovannini, 2017; Lo Iodice, Dato, 2017; Da Re, 2018; Marcuccio et al., 2020).

Quello che presentiamo di seguito è un contributo di ricerca che si colloca all'interno di un percorso di orientamento *in itinere* innovativo attivato nell'ateneo bolognese nell'a.a. 2021/22. L'obiettivo dello scritto è proporre una particolare *elaborazione di dati* affinché questi possano essere assunti all'interno di un processo decisionale circa la scelta di continuare o meno l'attività di orientamento *in itinere* dopo la fase "sperimentale". L'utilità di tale del processo di elaborazione risiede nel fatto che essa sembra tenere conto in modo più accurato degli "stili di risposta" degli studenti.

2. Il progetto di orientamento in itinere nell'ateneo bolognese

Il Servizio Orientamento dell'Università di Bologna, nell'a.a. 2021/22 ha chiesto al Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Ber-

5 Alcuni anni dopo, con la Nota prot. 4232/2014, il MIUR (2014) trasmette le *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* dirette alle scuole di ogni ordine e grado in cui l'orientamento è riconosciuto come un «diritto permanente di ogni persona, che si esercita in forme e modalità diverse e specifiche a seconda dei bisogni, dei contesti e delle situazioni» (p. 2). I riferimenti culturali e linguistici del documento si differenziano alquanto dal precedente documento del 2009. Purtroppo non vi è qui lo spazio per argomentare in modo articolato questo aspetto a nostro avviso rilevante che documenta un cambiamento fondamentale intercorso nell'ambito della cultura dell'orientamento.

tin” di progettare e realizzare in via “sperimentale” un intervento di orientamento in itinere capace di integrare alcune esperienze già avviate da alcuni anni, autonomamente e indipendentemente l’una dall’altra, da due gruppi di ricerca coordinati da due docenti afferenti al Dipartimento: la prima, realizzata nell’ambito del Piano Lauree Scientifiche (PLS) e avviata, con il co-coordinamento dello scrivente, già dal 2019, all’interno dei Dipartimenti di Chimica «Giacomo Ciamician» e di Chimica Industriale «Toso Montanari» (Marcuccio et al., 2020)⁶; la seconda, attivata nell’ambito del Piano di Orientamento e Tutorato (POT), nel 2021, all’interno del Dipartimento di Scienze e Tecnologie Agro-alimentari e coordinata da una docente di psicologia del lavoro e delle organizzazioni. L’obiettivo generale era di mettere a sistema un dispositivo di orientamento in itinere articolato su un triennio da proporre inizialmente alle matricole di un campione di Corsi di studi (CdS) in vista della sua estensione alle matricole di tutto l’ateneo.

Il primo anno del percorso triennale progettato (Fig. 1) – quello realizzato nell’a.a. 2021/22 – prevedeva lo sviluppo di *due momenti* strutturati entrambi con la medesima sequenza di fasi: rilevazione della situazione di partenza mediante la somministrazione di un questionario; restituzione dei risultati; attivazione, a cura di un tutor, di interventi laboratoriali in relazione ai risultati ottenuti.

Il *primo momento* del primo anno riguardava, nello specifico, un intervento sulle competenze strategiche per l’apprendimento e lo studio ed è stato realizzato dal gruppo di ricerca di area pedagogica; il *secondo momento*, invece, era relativo ai fattori che incidono sull’abbandono universitario lungo l’arco di tutto il percorso universitario ed era gestito dal gruppo di ricerca di area psicologica.

6 Il percorso ha dato continuità a un lavoro di ricerca che Andrea Giacomantonio e Daniela Robasto avevano avviato nel 2018 insieme ai colleghi del Dipartimento di Chimica dell’Università di Parma e di Bologna (Sansone et al., 2018).

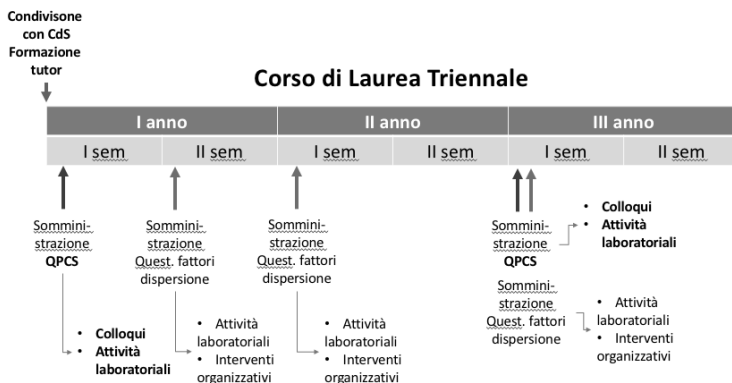


Fig.1. La struttura del percorso di orientamento in itinere

Di seguito, la nostra riflessione si focalizzerà solo sul *primo momento* del primo anno del progetto, quello relativo alle strategie di apprendimento e di studio che – in una prospettiva di valutazione e nel contempo di rilancio in vista del futuro post-laurea – sarà riproposto all’inizio del terzo anno.

3. Il quadro teorico del *primo momento* del progetto di orientamento in itinere

Gorelli (2009) afferma che «quasi tutti gli atenei distinguono i servizi per l’orientamento in tre aree dedicate a tre tipologie di studenti: *a.* Orientamento per studenti non ancora iscritti all’università, ossia “in entrata”, [...]; *b.* Orientamento “in itinere”, cioè rivolto agli studenti iscritti all’ateneo; *c.* Orientamento “in uscita”, per neo-laureati» (p. 214). Tuttavia, l’espressione linguistica *orientamento in itinere* – e il corrispondente concetto – sono oggetto di dibattito nella letteratura di settore ove emergono posizioni non omogenee. Ad esempio, insieme all’espressione linguistica *orientamento*, quella più diffusa, troviamo anche i termini *accompagnamento* (Isfol, 2005), *tutoring* o *coaching* (Boncori, Boncori, 2002), *accoglienza* (Serino, 2011). Pure a proposito dell’espressione utilizzata per indicare la “collocazione temporale” di questa forma di intervento non esistono espressioni linguistiche comuni. Infatti, troviamo «orientamento in itinere» (Arcuri, Soresi, 1997; Perucca, 2003; Gorelli, 2009; Fagioli, 2019), «orientamento diacronico-formativo» (Domenici, 1998), «orientamento durante l’univer-

sità» (Boncori, Boncori, 2002), «orientamento iniziale e in itinere» (Tammaro et al., 2020), «orientamento iniziale» (Pensieri et al., 2021)⁷.

I *destinatari* degli interventi di orientamento sembrano essere – in molti contributi – gli studenti «già immatricolati che, per qualche ragione, hanno incontrato delle difficoltà durante il loro percorso di studi» (Fagioli, 2019, p. 59). E la conseguente finalità dell'intervento viene individuata nel «ridurre i rischi di insuccesso» e consentire la «ripresa degli studi in vista del conseguimento della diploma di laurea» (p. 59) oppure di «contrastare la dispersione universitaria (Isfol, 2005). A questo proposito possiamo parlare di *funzione preventiva* dell'orientamento in itinere.

In altri casi, invece, il destinatario delle attività di orientamento in itinere è qualsiasi studente che, «entrato nel mondo universitario, dovrebbe essere monitorato e opportunamente istruito per meglio districarsi nel mondo delle attività curriculari ed extracurriculari. A questa fase che comporta una attività di *orientamento in itinere* corrisponde l'istituto del *tutorato*» (Arcuri, & Soresi, p. 37; il corsivo è nostro). In questo caso, in vece, viene privilegiata una funzione di *socializzazione* al contesto universitario.

Sembra configurarsi, infine, una terza funzione dell'orientamento, quella *formativa*. In questo caso l'orientamento è costituito da «interventi volti ad avviare rispettivamente altri o se stessi a scelte e decisioni, attività e simili, congruenti con i vincoli del contesto, in senso stretto e lato, e con gli interessi, le attitudini, il progetto di vita più o meno abbozzato dell'orientando» (Domenici, 1998, p. 12). Orientare e orientarsi potrebbero così assumere quella «valenza *formativa* in grado di far percepire a ciascuno la posizione spazio-temporale della propria individualità, compresa la collocazione del proprio progetto di vita, in uno scenario sociale locale, nazionale e persino planetario, piuttosto definito, anche se mutevole» (Domenici, 1998, p. 47; il corsivo è nostro)» Sulla medesima linea, si afferma che l'orientamento si «propone di mettere il soggetto in grado di prendere decisioni “adeguate” e “da persona libera” in materia di scelte accademiche e professionali» (Boncori, Boncori, 2002, p. 13). In questo caso, i momenti di orientamento «sono moltissimi e non sempre chiaramente e nettamente identificati come spazi esplicitamente dedicati all'orientamento» (p. 14).

7 Boncori e Boncori (2002, p. 252) affermano che «se gl'interventi si limitano alla componente informativa è dubbio che si possano chiamare “orientativi” ed è comunque dubbio che siano efficaci ai fini della permanenza degli studenti nel corso prescelto fino alla sua conclusione» (Boncori, Boncori, 2002, p. 252).

Per quanto riguarda l'intervento che abbiamo messo a punto nell'ateneo bolognese, va sottolineato che il progetto complessivo triennale può essere denominato opportunamente come *orientamento in itinere* – ossia intervento rivolto agli studenti dal momento dall'immatricolazione al momento del conseguimento del diploma di laurea – sebbene il preciso momento del progettato qui preso in esame si collochi propriamente sia nella *fase iniziale* del percorso di studio degli studenti sia durante (*in itinere*) il percorso (all'inizio del III anno)⁸. Questo implica che potrebbe essere più opportuno riconsiderare la denominazione dei diversi momenti dell'intervento orientativo in modo da individuare in modo più efficace le specificità dell'intervento determinate dai bisogni degli studenti. In tal senso parlare di *orientamento iniziale* per distinguerlo dall'*orientamento in itinere* potrebbe essere pienamente giustificabile, così come considerare l'*orientamento in uscita* rivolto non solo ai neo-laureati ma anche agli studenti dell'ultimo semestre dell'ultimo anno.

I *destinatari* che abbiamo individuato per il nostro intervento sono tutti gli studenti iscritti al primo anno indistintamente. A tutti è stato somministrato il QPCS; a tutti sono stati restituiti i risultati; a tutti, *soprattutto*, è stata fatta la proposta di partecipare alle attività laboratoriali. Questo per cercare di attuare un modello di orientamento che fosse «nel contempo *scientificamente fondato e democraticamente accettabile*, in grado cioè di promuovere e valorizzare, su una comune base conoscitiva, interessi e attitudini, di trasformare perciò le iniziali differenze interindividuali e intraindividuali da fattori di discriminazione negativa in elementi di ricchezza individuale e sociale» (Domenici, 1998, p. 47; il corsivo è nostro).

Un'*ulteriore scelta* di fondo è stata quella di considerare l'intervento in stretta connessione con il *curriculum universitario* avendo come riferimento un modello di intervento non tanto da «giustapporre» o «aggiungere» alle attività didattiche quanto da «integrarsi al più generale processo di formazione poiché questo si rivela ormai come il principale fattore orientativo» (Domenici, 1998, p. 48; il corsivo è nostro).

Per quanto riguarda l'attività tutoriale/laboratoriale⁹, abbiamo assunto

- 8 Questa impostazione risponde al criterio declinato da Domenici (1998, p. 48): «Un modello di orientamento condivisibile dovrebbe pertanto prevedere una serie di interventi progressivi, cioè lungo l'asse del tempo, perciò diacronici o longitudinali, capaci di portare ad integrazione almeno alcuni elementi strategici o fattori cruciali nella determinazione degli effetti desiderati (pieno sviluppo delle capacità potenziali in soggetti capaci di autoorientarsi)».
- 9 Le attività di tutorato sono state realizzate da Claudia Bevilacqua e Maria Elena Tassinari in collaborazione con Sofia Torresani.

la definizione di tutorato proposta da Bourdeau & Grandbastien (2010, p. 124) – «interazione educativa volta alla personalizzazione del processo di insegnamento / apprendimento» – perché nella sua essenzialità è in grado di sussumere la complessità delle diverse forme di tutorato, tra cui l'interazione tra soggetto in apprendimento sia con soli dispositivi informatizzati, sia con sole persone, sia con entrambi.

Infine, l'elemento teorico che ha fatto da sfondo a tutto l'intervento è stata l'idea di un'università in cui le principali *quattro funzioni* (trasmissione critica della scienza; formazione alla ricerca; estensione della cultura; formazione professionale a livello medio/alto) a cui sta assolvendo nell'attuale momento storico – sebbene spesso in forma conflittuale (Boncori, Boncori, 2002; Perucca, 2003) – possano trovare un *bilanciamento* e possano, inoltre, essere rese esplicite anche agli studenti in ragione delle forti implicazioni sulla loro capacità di decodificare le diverse “spinte” presenti nel contesto universitario in relazione alle proprie aspettative.

4. Le abilità di apprendimento e i Descrittori di Dublino

Come abbiamo visto sopra, una scelta di fondo del progetto di orientamento in itinere dell'ateneo bolognese è stata quella di individuare nelle strategie di apprendimento un aspetto fondamentale del *momento iniziale* dell'orientamento in itinere¹⁰. Per rispondere alla domanda circa cosa potesse favorire e supportare la scelta di prendere parte a un percorso universitario e di permanervi, ci si è subito focalizzati sull'area di competenza che è trasversale a tutti i percorsi di studi e che costituisce il “nucleo” dell'essere studenti all'università – il “mestiere” dello studente – ossia l'attività di apprendimento e di studio. Una tale area di attività, infatti, sebbene in parte sviluppata durante gli anni di scuola primaria e secondaria, richiede una rivisitazione e un ri-adattamento alle richieste di un contesto di studio che per molti aspetti si presenta come *nuovo* rispetto al percorso medio superiore¹¹.

10 Si tratta di quel tipo di intervento di orientamento che Zanniello (1979) – con una terminologia che risente del momento storico in cui è stata scritta e del contesto, quello scolastico, a cui era destinato il volume – denominava «orientamento scolastico» ossia «quella parte dei servizi di orientamento educativo mediante i quali si aiutano gli alunni a risolvere i loro problemi di studio» (p. 7).

11 Questo significa che il concetto di “percorso di orientamento in itinere” non è stato concepito solo come una iniziale rivisitazione della scelta fatta ma anche come un prioritario intervento teso a fornire gli strumenti trasversali per sostenere tale scelta (Domenici, 1999).

Alla luce di questi assunti, la progettazione del primo momento del percorso di orientamento in itinere è stata guidata *anche* dal riferimento alle abilità di apprendimento (*learning skills*) in quanto uno dei cinque tipi di apprendimento previsti dai Descrittori di Dublino che gli studenti devono dimostrare di aver acquisito per conseguire un titolo di studio universitario. In questo modo si è voluto integrare la proposta di attività orientativa all'interno del curriculum universitario.

A partire da questi presupposti, un'attività del primo momento dell'intervento di orientamento in itinere ha previsto la somministrazione del QPCS (Bay et al., 2010; Pellerey et al., 2013) a 876 matricole iscritte a 13 Corsi di studi con l'intento di utilizzare i dati sia per una restituzione individualizzata agli studenti sia per la progettazione e attivazione di attività laboratoriali. Tuttavia, a fianco di queste attività, gli esiti del questionario sono stati rielaborati affinché potessero essere utilizzati, a livello di ateneo, *anche* per decidere se, quali e in che modo riprogettare interventi formativi a supporto dello sviluppo delle abilità di apprendimento.

5. Il modello di processo decisionale

Il processo di elaborazione dei risultati del QPCS è stato effettuato all'interno di un modello di processo decisionale in ambito educativo che abbiamo assunto da Lai & Schildkamp (2013) (Fig. 2)¹².

12 Va precisato che il modello di Lai e Schildkamp (2013), sebbene messo a punto in relazione contesto scolastico, è stato scelto perché in esso abbiamo individuato un livello di generalità tale da consentire un utilizzo anche in contest universitari.

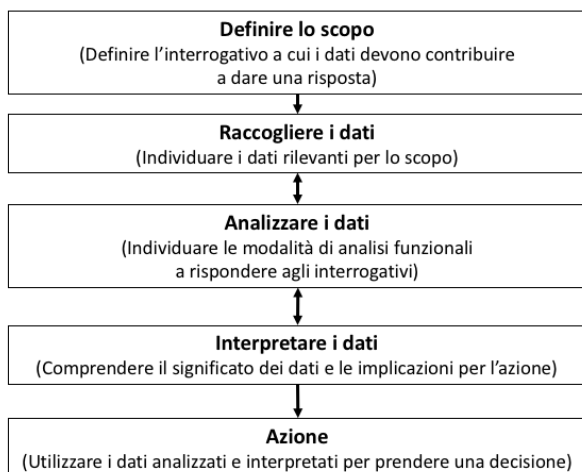


Fig. 2. La struttura del modello di processo decisionale
 Fonte: Lai & Schildkamp (2013, p. 16). Nostra traduzione

Gli interrogativi guida che esprimevano il problema che si intendeva indagare erano i seguenti: è opportuno o meno, all'interno di un intervento di orientamento in itinere, attivare un percorso formativo per favorire lo sviluppo delle strategie di apprendimento? Se sì, quali sono i fattori che dovrebbero guidarne un'eventuale "personalizzazione"? Si tratta di interrogativi che precedono la scelta circa "quale" intervento risulti più *efficace*. Per questo motivo possiamo affermare che il modello di processo decisionale si colloca nel filone del *data-based decision making* (Schildkamp et al., 2013) piuttosto che in quello dell' *evidence based education* (Calvani, 2011; Vivanet, Pellegrini, 2018). In ogni caso, vi è sempre la consapevolezza che, anche in questa prospettiva, le risposte che possono essere fornite agli interrogativi sopra presentati costituiscono una «conoscenza» sempre e solo con «valore probabilistico» e che sarà «più o meno affidabile "sotto determinate circostanze"» (Calvani, 2011, pp. 78-79).

Il primo aspetto fondamentale del modello è una definizione ampia di «dato» tale da includere «ogni informazione rilevante relativa circa gli studenti, i genitori, le scuole e gli insegnanti che derivano da metodi di analisi sia qualitativi che quantitativi» (Lai, Schildkamp, 2013, p. 10). Le *fonti* da cui possono essere attinti i dati sono molteplici e includono i dati di *contesto*, *input*, *processo* ed *esiti*.

Un *secondo aspetto* importante è la distinzione tra *trasformazione* – denominata *analisi* – e *interpretazione* dei dati raccolti. Entrambi questi due

momenti sono fondamentali affinché i dati «siano significativi (*meaningful*) e rilevanti per coloro che li usano» (Lai, Schildkamp, 2013, p. 15). In tal senso viene riaffermato che l'analisi e l'interpretazione dei dati non è un'applicazione meccanica di procedure risolutive (Trincherò, 2013) in quanto strettamente funzionale agli scopi che si intendono raggiungere.

Un ultimo elemento fondamentale è quello dell'*uso* dei dati. Il modello prevede un uso *strumentale* – ossia per scegliere un'azione da compiere – che «spesso è difficile da raggiungere e può richiedere tempo»; e un uso *concettuale* – influenza sulle concezioni e convinzioni dei soggetti – che, sebbene agisca solo indirettamente e nel tempo sull'azione dei soggetti, è quello che si realizza per primo (Lai, Schildkamp, 2013, p. 19)¹³.

Nel paragrafo successivo illustreremo quali scelte sono state fatte in relazione al momento dell'analisi dei dati raccolti con il QPCS.

6. Il QPCS: il costrutto di *competenza strategica* e l'uso dei risultati

Alcune precisazioni circa il QPCS sono necessarie per comprendere alcuni elementi della riflessione che seguirà. Il QPCS è un *questionario di autovalutazione* che misura le «competenze strategiche nello studio e nel lavoro» (Pellerey et al., 2013). Secondo Pellerey le *competenze strategiche* sono «collegate con la capacità di autodirigere [...] la propria attività sia di apprendimento professionale, sia di lavoro». Il concetto di *autodirezione* sussume i concetti di *autodeterminazione* e di *autoregolazione* (Pellerey, 2006). L'autodeterminazione si colloca sul «piano del controllo di tipo “strategico”»; l'autoregolazione, invece, su un «livello “tattico”». Le *competenze strategiche* rese oggetto di autovalutazione nel QPCS «si riferiscono proprio alla capacità di *dirigere se stessi* nell'apprendere e lavorare» (Pellerey, 2007, p. 168: il corsivo è nostro)¹⁴.

13 Su quest'ultimo punto sono molto strette le affinità con il modello di Johnson (1998) che, per questo motivo, abbiamo assunto – con alcuni adattamenti – insieme al modello di Christie (2007) per integrare alcuni aspetti di dettaglio del modello di Lai e Schildkamp (2013).

14 Pellerey riferisce, dapprima, la qualificazione di *strategica* alla sola dimensione dell'autodeterminazione – una delle due dimensioni dell'autodirezione – per poi considerare le *competenze strategiche* come riconducibili all'autodirezione nel suo complesso. Va precisato inoltre che in un altro contributo, Pellerey parla di *competenza strategica* – al singolare e non al plurale – come una «capacità di autoregolazione» (Pellerey, Grzadziel, 2013, p. 13).

La struttura fattoriale dello strumento è stata validata empiricamente (Bay et al., 2010) e nella versione definitiva lo strumento è composto da 55 item articolati in sei fattori così denominati:

- *competenza strategica* nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento (10 item)
- *competenza strategica* nel gestire forme accentuate di ansietà (11 item)
- *competenza strategica* nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione (10 item)
- *competenza strategica* di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi (10 item)
- *competenza strategica* nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa (6 item)
- *competenza strategica* in ambito motivazionale (percezione di competenza) (8 item).

La scale di risposta, nella prima parte del questionario, prevedono quattro livelli di frequenza e nella seconda parte, quattro livelli di accordo.

Il QPCS è stato messo a punto per essere usato come strumento di tipo *formativo* al termine del percorso di studio medio superiore¹⁵ con lo scopo di promuovere la consapevolezza degli studenti e degli insegnanti «su alcuni aspetti dei processi formativi che spesso vengono sottovalutati, o almeno non adeguatamente messi in risalto» (Bay et al., 2010, p. 11). Molteplici sono le dichiarazioni esplicite a questo proposito sia da parte degli autori (ad es., Bay et al., 2010, p. 226) che da chi ne ha promosso l'utilizzo anche in contesto universitario (ad es., Margottini, 2017)¹⁶. I risultati dello strumento, tuttavia, possono essere utilizzati anche dal punto di vista organizzativo e istituzionale (Bay et al., 2010, p. 226)». Viene invece escluso, invece, un uso predittivo dei risultati del QPCS sugli esiti scolastici (Bay et al., 2010, p. 78).

Gli autori del QPCS affermano che «al fine poi di favorire un uso diffuso e agevole del questionario sarebbe utile non solo renderlo facilmente applicabile mediante una somministrazione e correzione on-line, bensì anche offrire, sempre a distanza, indicazioni e suggerimenti per impostare l'azione educativa dei formatori e quella autoformativa degli allievi» (Bay et al., 2010, p. 20). Tuttavia, diversamente dagli autori del questionario, abbiamo deciso di non informatizzare – al momento – la restituzione dei

15 È per questo motivo che ne stato proposto l'utilizzo anche in ingresso del percorso universitario.

16 In tal modo viene esclusa la funzione clinico/diagnostica.

risultati agli studenti così come viene fatto, ad esempio, all'interno della piattaforma online *CompetenzeStrategiche.it* (www.competenze-strategiche.it). Questo perché riteniamo che debba essere ancora adeguatamente indagato il rischio sia di una interpretazione distorta dei risultati sia dell'attivazione di processi di auto-stigmatizzazione (Giacomantonio, 2013; Gök et al., 2020; Pang et al., 2020)¹⁷.

Nell'*ambito della ricerca in educazione* l'uso che è stato fatto degli esiti del QPCS è, invece, riconducibile principalmente a due aree: 1) individuare associazioni tra le competenze strategiche e le scale di altri questionari (ad es., Margottini, 2018; Robasto, 2020; De Blasis, 2020); 2) individuare associazioni tra le scale del QPCS e variabili socio-anagrafiche e di apprendimento degli studenti (Marcuccio et al., 2020; Di Vita, 2021). L'utilizzo effettuato, invece, nel nostro caso è stato *anche* quello di fornire un supporto ai processi decisionali a livello organizzativo e non solo a livello formativo. Un tale uso, come abbiamo visto, è tra quelli previsti anche dagli autori stessi del questionario.

7. Le procedure di raccolta e analisi dei dati e i primi risultati

Una prima attività dell'intervento qui preso in esame ha previsto la somministrazione del QPCS a 876 matricole iscritte a 13 CdS triennali (Tab. 1). La somministrazione online del QPCS – avvenuta nel periodo 28 ottobre-10 dicembre 2021 – è stata effettuata, durante un'ora di lezione, sotto la guida di tutor del servizio orientamento adeguatamente formati a tal scopo.

<i>CdS Triennale</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Cds_01	66	7,5
Cds_02	132	15,1
Cds_03	188	21,5
Cds_04	57	6,5
Cds_05	61	7,0
Cds_06	93	10,6

17 Anche se i risultati non vengono resi disponibili online agli studenti – prevenendo così un processo di autostigmatizzazione *diretta* – può verificarsi il fenomeno della auto/etero stigmatizzazione *indiretta* nel momento in cui gli interventi di tutorato/supporto di orientamento in itinere vengono proposti *solo* agli studenti con un profilo *critico*.

Cds_07	54	6,2
Cds_08	39	4,5
Cds_09	86	9,8
Cds_10	29	3,3
Cds_11	31	3,5
Cds_12	16	1,8
Cds_13	24	2,7
<i>Totale</i>	<i>876</i>	<i>100,0</i>

Tab.1. La numerosità del campione per CdS (valore assoluto e percentuale)

Le principali domande che abbiamo assunto come guida per predisporre le analisi sono state le seguenti: 1) è opportuno progettare interventi formativi nell’ambito delle competenze strategiche; 2) è opportuno intervenire in egual modo in tutti i CdS?.

Per offrire dati utili a rispondere al primo quesito abbiamo scelto di utilizzare una procedura di *deflazione* (Marradi, 1987, p. 58; Corbetta et al., 2001, pp. 86-89) che viene suggerita quando si intende tenere sotto controllo gli “stili di risposta” dei soggetti rispondenti al questionario.

La procedura di calcolo prevede che per ciascun *caso* – e non per ciascuna variabile – venga utilizzata la seguente formula:

$$\frac{\text{punteggio originario (sul singolo item)} - \text{punteggio medio (di tutte le risposte al questionario)}}{\text{deviazione standard}}$$

Dopo aver effettuato questa operazione, abbiamo proceduto a calcolare, per ciascun caso, un *punteggio complessivo* relativo a ciascuna scala del questionario che abbiamo denominato *indice di deflazione*. Il significato concettuale di tale indice è il grado di percezione di competenza «aggiuntivo» rispetto alle altre scale (Corbetta, et al., 2001, p. 100) espresso da ciascun soggetto. Questo significa che più l’*indice di deflazione* è *positivo* più il soggetto ha espresso una percezione di efficacia *maggiormente positiva* rispetto alla percezione relativa alle altre competenze. Al contrario, più l’*indice di deflazione* è *negativo* più significa che il soggetto ha espresso una percezione di efficacia *maggiormente negativa* rispetto alla percezione relativa alle altre competenze.

In tal modo, si ottiene, per ciascuna scala del QPCS, una distribuzione dell’*indice di deflazione* divisa in tre parti: una parte con valori negativi; una parte con valore pari a 0; una parte con valori positivi (Tab. 2).

<i>Competenza strategica</i>	<i>Indice di deflazione</i>			<i>Totale</i>
	Valore < 0	Valore = 0	Valore > 0	
CS1_Collaborare con altri nel lavoro e nello apprendimento	332	2	542	876
CS2r_Gestire forme accentuate di ansietà	501	13	362	876
CS3_Gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento	225	7	644	876
CS4_Gestire processi riflessivi	314	8	554	876
CS5_Dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa	599	4	273	876
CS6_Percezione di competenza	630	5	241	876

Tab. 2. Rispondenti al questionario per indice di deflazione (valore assoluto)

Per riuscire a discriminare all'interno dei gruppi i soggetti che hanno dichiarato un maggior grado di percezione di competenza aggiuntivo "critico", abbiamo calcolato, all'interno della parte della distribuzione negativa dell'indice di deflazione, il valore della *media* così da individuare il numero dei soggetti che, ponendosi al di sotto di tale valore, avevano dichiarato con maggiore intensità un grado aggiuntivo di percezione di competenza negativa rispetto alle altre scale. Nella Tab. 3 riportiamo gli esiti di questa procedura di calcolo mentre nella Tab. 4 riportiamo i dati distribuiti per CdS.

<i>Competenza strategica</i>	<i>Valore della media della distribuzione dei soli valori negativi dell'indice di deflazione</i>	<i>Numero di soggetti con valori negativi dell'indice di deflazione al di sotto del valore medio</i>	<i>Percentuale sul totale dei rispondenti (N=876)</i>
CS1_Collaborare con altri nel lavoro e nello apprendimento	- 4,8917	148	16,9%
CS2r_Gestire forme accentuate di ansietà	- 5,4025	231	26,4%
CS3_Gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento	- 2,4973	91	10,4%
CS4_Gestire processi riflessivi	- 3,6104	136	15,5%

CS5_Dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa	- 4,2326	274	31,3%
CS6_Percezione di competenza	-3,8699	297	33,9%

Tab. 3. Rispondenti al questionario con indice di deflazione “critico” (valore assoluto e percentuale)

<i>CdS Triennali</i>	<i>CS1 Collaborare con altri nel lavoro e nello</i>	<i>CS2r Gestire forme accentuate di ansietà</i>	<i>CS3 Gestire se stessi nel lavoro e nello apprendimento (autoregolazione e volizione)</i>	<i>CS4 Gestire processi riflessivi</i>	<i>CS5 Dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e</i>	<i>CS6 Percezione di competenza</i>	<i>Totale rispondenti (v.a.)</i>
Cds_01	21,2	28,8	10,6	9,1	22,7	34,8	66
Cds_02	18,9	25,8	9,8	15,9	30,3	18,2	132
Cds_03	16,5	27,1	7,4	11,7	40,4	47,3	188
Cds_04	22,8	26,3	5,3	17,5	31,6	22,8	57
Cds_05	18,0	16,4	6,6	14,8	39,3	37,7	61
Cds_06	16,1	22,6	15,1	12,9	26,9	33,3	93
Cds_07	5,6	29,6	20,4	16,7	37,0	33,3	54
Cds_08	15,4	30,8	12,8	23,1	28,2	23,1	39
Cds_09	18,6	23,3	12,8	18,6	19,8	36,0	86
Cds_10	13,8	41,4	6,9	17,2	24,1	34,5	29
Cds_11	6,5	29,0	12,9	22,6	35,5	38,7	31
Cds_12	12,5	31,3	18,8	50,0	18,8	25,0	16
Cds_13	25,0	29,2	0,0	8,3	29,2	41,7	24
<i>Totale</i>	<i>16,9</i>	<i>26,4</i>	<i>10,4</i>	<i>15,5</i>	<i>31,3</i>	<i>33,9</i>	<i>876</i>

Tab. 4. Rispondenti al questionario con indice di deflazione “critico” per CdS (valore percentuale)

Infine, per offrire dati utili a rispondere al secondo quesito (*È opportuno intervenire in egual modo in tutti i corso di studi?*) abbiamo utilizzato una procedura diversa calcolando l'ANOVA dei punteggi normalizzati¹⁸ delle scale del QPCS come variabile dipendente e i CdS come fattori. Sono emerse deboli differenze statisticamente significative in relazione a due fattori: *a) CS5 Dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana* [$F_{(12,863)}=3,169$; $p<,001$; $h^2=,042$] con differenze statisticamente significative tra CdS9 (media 0,6176) e CdS3 (media 0,4764); CdS9 (media 0,6176) e CdS05 (media 0,4681); *b) CS6 Percezione di competenza* [$F_{(12,863)}=3,523$, $p<,001$, $h^2=,047$] con differenze statisticamente significative tra CdS03 (media 0,5011) e CdS04 (media 0.6111); CdS03 (media 0,5011) e CdS08 (media 0,6186)¹⁹.

Dall'analisi degli esiti delle elaborazioni effettuate, sembra dunque emergere l'opportunità di procedere alla realizzazione di interventi che abbiano come oggetto le competenze strategiche per l'apprendimento, in modo particolare in relazione a tre aree (la gestione di forme accentuate di ansietà, il dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa, la percezione di competenza) in linea con quanto emerso dai dati in sede di validazione dello strumento (Bay et al., 2010). Questo, però, in modo trasversale *a tutti i CdS* dal momento che le differenze statisticamente significative emerse sono, di fatto, trascurabili.

8. Conclusioni

La scelta dell'ateneo bolognese è stata quello di dare continuità al progetto di orientamento in itinere nell'a.a. 2022/23 all'interno del Piano Strategico 2022-2027 di Ateneo (Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, 2022). In vista di questa estensione della “sperimentazione”, si prevede di integrare le scale del QPCS con due scale finalizzate a misurare l'*organizzazione e gestione del tempo di studio* e la *curiosità epistemica* in base alle richieste ed esigenze emerse in fase di realizzazione dei laboratori. Tuttavia, non va mai dimenticato che l'uso di qualsiasi questionario «assume un valore ancor più significativo se è inserito in un insieme più articolato di rilevazioni circa lo stato di preparazione degli studenti» (Bay et al., 2010, p. 18).

18 Per calcolare i punteggi normalizzati è stata utilizzata la seguente formula:

$$x' = \frac{x - \min(x)}{\max(x) - \min(x)} \quad \text{ove } x' \text{ è il punteggio normalizzato; } \min(x) = \text{il punteggio minimo registrato; } \max(x) = \text{il punteggio massimo registrato.}$$

19 I test post-hoc sono stati effettuati con il test di Bonferroni.

Ma, al di là di questi aspetti, ci teniamo a concludere sottolineando che la raccomandazione che Domenici (1999) faceva a proposito del sistema scolastico può benissimo essere ancora oggi valida *anche* per l'università: «la praticabilità di un orientamento «diacronico-formativo» presuppone e comporta una organizzazione della didattica assai flessibile, ancorché rigorosa, che rimane ancora lontana, nonostante l'autonomia, dagli orizzonti organizzativo-culturali di molte scuole e dagli orizzonti professionali di molti docenti» (Domenici, 1999, pp. 109-110).

Riferimenti bibliografici

- Alma Mater Studiorum – Università di Bologna (2022). *Piano strategico 2022-2027* (<https://www.unibo.it/it/allegati/piano-strategico-2022-2027/@download/file/Piano-Strategico-2022-2027.pdf>)
- Arcuri, L., & Soresi, S. (1997). Regolamentazione dell'accesso all'università: prove di ammissione, qualità della didattica, orientamento e servizi per gli studenti. *Giornale italiano di psicologia*, 24(1), 23-42.
- Bay, M., Grzadziel, D., & Pellerey, M. (Eds.). (2010). *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*. CNOS FAP.
- Boncori, L., & Boncori, G. (2002). *L'orientamento. Metodi, tecniche, test*. Roma: Carocci.
- Bourdeau, J., & Grandbastien, M. (2010). Modeling tutoring knowledge. In Nkambou, R., Mizoguchi, R. & Bourdeau J. (Eds), *Advances in intelligent tutoring systems*. Springer.
- Calvani A. (2011). «Decision Making» nell'istruzione. «Evidence Based Education» e conoscenze sfidanti. *ECPS Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 2(3), pp. 77-99.
- Christie, C. A. (2007). Reported influence of evaluation data on decision makers' actions: an empirical examination. *American Journal of Evaluation*, 28(1), 8-25.
- Commissione delle Comunità Europee (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. SEC(2000) 1832 (https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf).
- Corbetta, P., Gasperoni, G. & Pisati, M. (2001). *Statistica per la ricerca sociale*. il Mulino.
- Da Re, L. (2018). Favorire il successo accademico: il Tutorato Formativo fra ricerca e intervento nell'esperienza dell'Università di Padova. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(3), 183-200.
- De Blasis, M. C. (2020). Competenze strategiche e prospettive temporali in una ricerca dottorale sul pensiero critico dei “nativi digitali”. In M. Pellerey, M. Margottini, & E. Ottone (Eds.), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenze strategiche. it strumenti e applicazioni* (pp. 183-192). Roma TrE-Press.

- De Bartolomeis, F. (1974). *Valutazione e orientamento. Obiettivi, strumenti, metodi*. Torino: Loescher.
- Di Vita, A. (2021). Promuovere le competenze strategiche e il successo accademico degli studenti universitari mediante il tutoraggio tra pari online a distanza. In P. Lucisano (Ed.), *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione. Atti del X Convegno della SIRD* (pp. 584-598). Pensa Multi-Media.
- Domenici, G. (1998). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza.
- Fagioli, S. (2019). Orientamento universitario in itinere: principali modalità e strumenti. In V. Biasi (Ed.). *Counselling universitario e orientamento. Strumenti e rilevazioni empiriche* (pp. 59-71). Milano: LED.
- Giacomantonio, A. (2013). Hypoteses non fingo. I profili degli allievi: potenzialità e insidie. *Formazione&Lavoro*, 5, 72-83.
- Gök, F. A., Yazgan, E. Ö., Yildiz, T. A., & Duyan, V. (2020). Determining of Self-Stigma and Self-Esteem of Social Work Department Students in Seeking Psychological Help. *OPUS Uluslararası Toplum Ara tirmaları Dergisi - International Journal of Society Researches*, 16(27), 94-115.
- Giovannini, M. L. (2017). Un sistema ePortfolio per favorire il successo formativo, il riconoscimento delle competenze e le transizioni al/nel mondo del lavoro. In G. Domenici (Ed.). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative. Volume secondo. Strategie orientative e transizione università-lavoro* (pp. 14-73). Roma: Armando.
- Gorelli, S. (2009). Lo sportello unico di informazione e sostegno allo studio dell'Università della Tuscia. In L. Fabbris (Ed.), *I servizi a supporto degli studenti universitari* (pp. 209-220). Padova: Cluep.
- Isfol (2005). *L'accompagnamento per contrastare la dispersione universitaria. Mentoring e tutoring a sostegno degli studenti*. (https://oa.inapp.org/xmlui/bitstream/handle/20.500.12916/2305/Isfol_FSE68.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Johnson, R.B. (1998). Toward a theoretical model of evaluation utilization. *Evaluation and Program Planning*, 21(1), 93-110.
- Lai, M. K., & Schildkamp, K. (2013). Data-based decision making: An overview. In K. Schildkamp, M. K. Lai, L. Earl (eds.), *Data-based decision making in education: challenges and opportunities* (pp. 9-21). Dordrecht: Springer.
- Loiodice, I., & Dato, D. (2017). I servizi di orientamento universitario (in entrata, in itinere, in uscita) per il successo formativo, l'inclusione sociale e l'occupabilità. In G. Domenici (Ed.). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative. Volume secondo. Strategie orientative e transizione università-lavoro* (pp. 76-117). Roma: Armando.
- Marcuccio, M., Zappoli, S., Boga, C., Melucci, D. Strocchi, E. (2020). L'uso dei risultati del Questionario di Percezione delle Competenze Strategiche (QPCS) nell'ambito di un percorso di orientamento in ingresso con studenti universitari. L'esperienza del Piano Lauree Scientifiche (PLS) - Chimica dell'Università di Bologna. In M. Pellerey, M. Margottini, E. Ottone (eds.), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategie.it strumenti e applicazioni* (pp. 206-218). Roma TrE-Press.

- Margottini, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università: esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: LED.
- Margottini, M. (2018). La prospettiva temporale e la percezione delle proprie competenze: correlazioni tra i fattori del test di Zimbardo e quelli del QSA e del QPCS a livello universitario. In M. Pellerey (Ed.), *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente* (pp. 207-250). Cnos-Fap.
- Marradi, A. (1980). *Concetti e metodo per la ricerca sociale*. Firenze: La Giuntina.
- MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) (2009). *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*. Allegato alla Circolare Ministeriale n. 43 del 15 aprile 2009 [https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm043_09.zip]
- MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. Allegato alla Nota prot. 4232 del 19 febbraio 2014 [https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf].
- MURST-MPI (1997). *L'orientamento nelle scuole e nelle università*. (<https://www.edscuola.it/archivio/norme/varie/or29497.html>).
- Pang, F., Lu, K. L., & Gu, W. J. (2020). Review on Student Profile in Educational Research. In ICDEL 2020 - *Proceedings of the 5th International Conference on Distance Education and Learning* (pp. 21-24) [<https://doi.org/10.1145/3402569.3402585>].
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pellerey, M. (Ed.) (2007). *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*. Roma: CNOS-FAP. [https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/Dimensione_spirituale_2007.PDF]
- Pellerey, M. & Grzadziel, D. (2013). Il quadro di riferimento teorico e gli strumenti valutativi ed auto-valutativi valorizzati e un approfondimento del concetto di competenza strategica come abiti o disposizioni operative stabili della persona. In M. Pellerey, D. Grzadziel, M. Margottini, F. Epifani, & E. Ottone, *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro* (pp. 9-100). Roma: CNOS-FAP.
- Pellerey, M., Grzadziel, D., Margottini, M., Epifani, F., & Ottone, E. (2013). *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*. Roma: CNOS-FAP.
- Pensieri, C., De Benedictis, A., Iori, T., Nobile, L., & Alloni, R. (2021). L'orientamento iniziale dello specializzando. *Nuova secondaria Ricerca*, 5, 43-57.
- Perucca, A. (2003). L'idea di università e le prospettive dell'orientamento. Perucca, A. (Ed.), *L'orientamento tra miti, mode e grandi silenzi* (pp. 103-115). Amaltea.
- Robasto D. (2020). La rilevazione delle competenze strategiche e profili di studio negli studenti universitari. In M. Pellerey, M. Margottini, & E. Ottone (Eds.), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategie.it strumenti e applicazioni* (pp. 127-138). Roma TrE-Press.

- Sansone, F., Giacomantonio, A., Robasto, D., Melucci, D., & Zappoli, S. (2018). *Allenare le competenze strategiche di apprendimento*. Presentazione al Convegno Nazionale, PLS Chimica, 7 febbraio 2018, Roma. (<https://www.pianolauree-scientifiche.it/wp-content/uploads/2018/02/06.Sansone.pdf>).
- Serino, M. (2011). Per una socializzazione universitaria: l'accoglienza delle matricole in un corso di laurea in Sociologia. *Scuola Democratica: Learning for Democracy*, 3, 199-205.
- Schildkamp, K., Lai, M. K. & Earl L. (eds.) (2013). *Data-based decision making in education: challenges and opportunities*. Springer.
- Scurati, C. (1974). La scuola moderna e l'orientamento. In C. Scarpellini & E. Strologo (Eds.). *L'orientamento. Problemi teorici e metodi operativi* (pp. 237-260). Brescia: La Scuola.
- Tammaro, R., Iannotta, I. S., & Ferrantino, C. (2020). Prefigurare il profilo dell'educatore professionale nelle pratiche di orientamento iniziale e in itinere. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 25-36.
- Trincherò R. (2013). Evidence Based Education. Per un uso consapevole dell'evidenza empirica in educazione. *Pedagogia e Vita*, 71, 40-56.
- Vivanet, G. & Pellegrini, M. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*. Carocci.
- Zanniello, G. (1979). *L'orientamento educativo nelle scuole secondarie*. Firenze: Le Monnier.
- Zanniello, G. (1987). *Educazione e orientamento professionale*. Roma: Armando.

III.

Il ruolo delle soft skills per favorire il successo formativo nei percorsi di inserimento al lavoro: una indagine esplorativa

The role of soft skills to foster educational success in job placement path: an exploratory survey

Federica De Carlo – *Università degli Studi Roma Tre*

Abstract

Il contributo presenta alcuni tra i principali risultati di una indagine esplorativa di natura descrittiva volta a rilevare le opinioni e le rappresentazioni in merito al ruolo e alle funzioni delle soft skills di 42 operatori dei Centri per l'Impiego nella Regione Lazio.

Per tale fine, sono stati individuati cinque gruppi principali di soft-skills (Pellerey, 2017) e proposti come categorie di riferimento all'interno dei focus group (Zammuner, 2003).

L'analisi dei focus-group ha evidenziato una spiccata omogeneità delle opinioni degli operatori sul ruolo strategico delle soft skills, sia all'interno delle prassi lavorative che prevedono la collaborazione in team, sia nella relazione educativa con gli utenti nei processi di orientamento e di accompagnamento al lavoro.

The contribution presents the results of a qualitative research aimed at identifying the opinions and representations regarding the role and functions of soft skills in guidance practices of Job-Centre Operators.

For this purpose, five main groups of soft skills have been identified (Pellerey, 2017) and proposed as reference categories within the focus groups (Zammuner, 2003).

The focus-group analysis highlighted a marked homogeneity of the operator's opinions on the strategic role of soft skills, both within the working practices that involve team collaboration and in the educational relationship with beneficiaries.

Parole chiave: soft skills, focus-group, operatori, Centri per l'Impiego.

Keywords: soft skills, focus-group, operators, Job-Centre.

1. Introduzione

La rilevanza che le competenze trasversali assumono con sempre maggior forza nel dibattito pubblico e nel panorama scientifico procede di pari passo con la crescente consapevolezza che lo sviluppo delle competenze lungo tutto l'arco della vita costituisce un elemento centrale nella realizzazione di una società non solo basata sulla conoscenza, ma anche orientata a promuovere la coesione sociale, come sancito dalla prospettiva europea del *Lifelong Learning* (European Commission, 2010).

L'attenzione crescente allo sviluppo della qualità, alla elaborazione, erogazione e valutazione dei percorsi di apprendimento volti all'incremento delle soft skills ha negli ultimi tempi stimolato, le aree più sensibili e attente del dibattito pedagogico e delle "parti sociali" a interessarsi al tema delle competenze e a promuovere intorno ad esso una serie di approfondimenti tematici e di ricerca.

Numerosi e diversi sono gli approcci che in questi anni si sono affermati a livello internazionale, nazionale e locale adottando una modalità di descrizione delle competenze come "risorse personali". In tal senso, è possibile individuare principalmente tre macroaree di elementi che caratterizzano il concetto di competenze:

- a) conoscenze (dichiarative e procedurali; generali, specifiche e di contesto; ecc.);
- b) capacità o abilità (concetti in alcuni approcci molto diversi e corrispondenti alla disponibilità di tecniche e di metodologie operative);
- c) "caratteristiche" personali (di vario ordine; aggregate in modi diversi, e definite, a secondo degli autori e degli approcci: doti, disposizioni, atteggiamenti, attitudini, risorse psicosociali, *works habits*, ecc.).

Negli ultimi decenni il costrutto di "competenza" è stato riconosciuto come particolarmente rilevante e strategico sia nei contesti della formazione scolastica che professionale.

Una delle prime definizioni di competenza ampiamente riconosciuta in letteratura risale al 1973 e attribuisce alle competenze del lavoratore caratteristiche individuali intrinseche, causalmente collegate a una perfor-

mance efficace e/o superiore in una mansione o in una situazione e che possono essere quindi misurate sulla base di criteri prestabiliti.

Si tratta del pluricitato costrutto multidimensionale formulato da D. McClelland, e sulla cui base sia R. Boyatzis (1982), che L. M. Spencer e S. M. Spencer (1993) hanno elaborato l'approccio noto come modello delle "competenze di successo" e D. Goleman (1996) gli studi sull'intelligenza emotiva, e che tanta diffusione hanno avuto sia in letteratura che nelle pratiche nei contesti organizzativi aziendali, anche in Italia.

Sul fronte degli studi nazionali, M. Pellerey (1983), a metà degli anni '80 definiva la competenza come l'insieme integrato di conoscenze, capacità e atteggiamenti; mentre pochi anni a seguire, G.P. Quaglino (1990), la descriveva in termini di insieme delle conoscenze, capacità, doti professionali e personali.

A partire dagli anni Novanta, l'attenzione sul costrutto di competenza cresce anche nell'ambito delle organizzazioni, ove viene stata posta al centro degli studi dell'Isfol - Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori introducendo in Italia il filone di ricerca sulle competenze (Di Francesco, 1994).

A tale riguardo, si riporta una sintesi descrittiva Di Francesco (2015) il quale ben spiega come «le competenze non coincidono con le abilità e le conoscenze, che comunque devono essere padroneggiate, ma rappresentano sostanzialmente le modalità di attivazione di quelle abilità e di quelle conoscenze nei diversi contesti, attraverso la messa in gioco di componenti "non cognitive" (diversamente definite da diversi autori: competenze trasversali (Di Francesco, 1996, 2006), strategiche (Pellerey, 2016), di mobilitazione (Le Boterf, 2000), competenza/competenze (Bresciani, 2012) e nei diversi paesi (soft skills, *employability skills*, core skills, ecc.) che attono più direttamente a dimensioni personali, riflessive, relazionali, sociali» (p.155). Dal punto di vista dei processi educativi e formativi, le competenze trasversali sono sempre più presenti nelle linee guida e nei documenti di indirizzo europee (Eurydice, 2002; UNESCO, 2002; European Commission, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008), seppur tuttavia, secondo l'opinione di alcuni autori, nella pratica sembra che ci sia ancora un notevole ritardo (Pellerey, 2017).

Autorevoli studi internazionali (Rychen, Hersch-Salganik, 2003; Tiana, 2004; Kautz et al. 2014) e numerose indagini europee (DeSeCo, 2005; CE, 2011; OCSE, 2015) riconoscono come le competenze trasversali siano agevolmente trasferibili e per tale caratteristica, sono ritenute come particolarmente rilevanti nella definizione dei *learning outcomes* all'interno dei contesti formali, non formali ed informali.

Tale scenario di ricerca rimanda ad un quadro di competenze trasversali che Pellerey (2017) ha sintetizzato in 22 soft skills suddivise in 5 gruppi:

skills di efficacia personale; skills relazionali e di servizio; skills relative a impatto e influenza; skills orientate alla realizzazione; skills cognitive. Secondo l'Autore (2017), «le soft skills riguardano le competenze personali generali, che sono state individuate sia analizzando le competenze per la vita, sia tenendo conto delle competenze trasversali richieste dal mondo del lavoro» (p. 20).

In tale direzione verte anche il pensiero di Margottini (2017), che precisa come «il tema delle competenze, della loro natura, delle modalità con le quali riconoscerle, valutarle e promuoverle è oggetto d'indagine da diversi punti di vista: quello filosofico, educativo, psicologico, economico. Pur da prospettive diverse la ricerca sembra convergere sulla necessità di prendere in maggiore considerazione un insieme di competenze generali personali, dette anche trasversali o strategiche che, in particolare nel mondo del lavoro, hanno assunto la denominazione di soft skills» (p. 310).

Ancora, secondo Ciappei e Cinque (2014), la soft skill è «una qualità umana acquisita il cui possesso ed esercizio tende a permettere di raggiungere quelle performance richieste dal contesto e la cui mancanza impedisce effettivamente di sortire esiti apprezzabili quale che sia il livello di competenze necessarie capacità tecniche possedute dall'agente» (p. 16).

2. Contesto dell'esperienza

Al fine di adempiere al mandato della Strategia Europea per l'Occupazione e della necessità di raggiungere gli obiettivi prefissati a livello europeo di riduzione della disoccupazione e incremento della partecipazione alla vita attiva, gli Stati membri dell'Unione Europea hanno avviato importanti riforme per rendere più flessibile e accessibile, il mercato del lavoro.

Nello scenario nazionale, i Servizi pubblici per l'Impiego, per il loro ruolo di enti predisposti a promuovere l'occupabilità e l'inserimento lavorativo dei cittadini, hanno beneficiato di alcune significative ed importanti riorganizzazioni finalizzate a migliorare, al loro interno, prassi e approcci dell'offerta orientativa e consulenziale rivolta all'utenza che si rivolge ai loro sportelli.

Pertanto, è stata condotta una indagine esplorativa di natura descrittiva svolta nel contesto di una ricerca di più ampio respiro, coordinata dal gruppo di ricerca della Cattedra di Didattica generale del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre²⁰ nel-

20 Coordinatore e responsabile scientifico: Prof. Massimo Margottini.

l'ambito dei modelli organizzativi ed operativi dei servizi di presa in carico dell'utenza e di accompagnamento al lavoro dei Centri per l'Impiego della Regione Lazio.

3. Gli obiettivi

Le attività di cui si sintetizzano le azioni e gli esiti nei prossimi paragrafi hanno inteso raccogliere le rappresentazioni che gli operatori dei CPI hanno di alcune dimensioni riferibili al ruolo delle soft skills nei contesti dei servizi di accompagnamento al lavoro.

In questa direzione, e al fine di rispondere in modo efficace alle esigenze provenienti dalla eterogenea utenza che si rivolge agli sportelli, nonché per garantire un'offerta di servizi differenziata ed integrata, si è ritenuto opportuno svolgere un approfondimento di stampo qualitativo volto a cogliere l'opinione e la percezione a) della funzione strategica e del ruolo delle soft skills, precedentemente richiamata, all'interno del contesto organizzativo e b) come le soft skills possano incidere sul raggiungimento degli obiettivi prefissati nei percorsi accompagnamento al lavoro.

4. Gli strumenti

Definiti gli obiettivi è stato necessario precisare e condividere con il committente con esattezza le informazioni specifiche da raccogliere e, conseguentemente, costruire strumenti idonei per la rilevazione: una *web-survey* finalizzata a raccogliere le informazioni identificative finalizzata a comprendere il profilo formativo e professionale degli attori coinvolti; sei *focus* volti ad approfondire e indagare l'opinione degli operatori.

Al riguardo, pur riconoscendo la validità dell'analisi dei dati sul piano qualitativo e sul piano quantitativo, riconducibili alla triangolazione metodologica, ormai fortemente suggerita sia nella ricerca sociale e didattica (Trincherò, 2002; Corbetta, 2003), sia nella ricerca valutativa (Corsini, 2018; Lucisano, 2020), e considerata «come due possibili vie di accesso al reale, da usare in modo interscambiabile o combinato riguardo all'obiettivo contingente che ricercatore si pone» (Trincherò, 2013, p. 85), si ritiene tuttavia sottolineare un'importanza particolare al contributo del *focus group* (Zammuner, 2003) come tecnica di esplorazione qualitativa privilegiata e come strumento di supporto ai tre tipi di ricerca (sociale, educativa e valutativa).

5. Il campione

L'indagine è stata condotta presso sei Centri per l'Impiego siti nella città metropolitana di Roma e provincia. Il campione di esperti (Guala, 1991), che ha partecipato ai tre *focus-group* è composto da 42 operatori e operatrici dei CPI in qualità di cui 18 di genere maschile e 24 di genere femminile; 26 laureati/e e 16 diplomati/e. Età media: 47 anni. Nello specifico: 17 operatori/trici di accoglienza, 10 orientatori/trici professionali, 7 progettisti/e e organizzatori/trici dei processi formativi, 4 esperti/e di mediazione al lavoro per fasce deboli e 4 esperti/e di *job* e *enterprise creation* (esperto di promozione dell'autoimpiego).

6. Metodologia

Successivamente alla creazione del *setting* e alla formazione dei tre gruppi, si è proceduto con l'enucleazione delle fasi principali del *focus group* ed a esplicitare alcune regole per il raggiungimento degli obiettivi comuni.

Il *focus* è stato registrato, previa autorizzazione dei partecipanti, con un dispositivo audio, e per svolgere un'analisi attenta e approfondita si è proceduto con una trascrizione integrale degli incontri volta a cogliere le peculiarità del singolo gruppo, nonché i punti di forza, le criticità e gli spunti di riflessione sulle tematiche affrontate. A tale fine, nelle domande-stimolo, è stato impiegato un sistema di categorie di soft skill di riferimento, di cui si darà conto nei prossimi paragrafi, elaborato a partire dalla letteratura scientifica.

7. Analisi dei *focus-group*

Dopo aver condiviso con gli operatori le 22 skills menzionate da Pellerey (2017), citate nel precedente paragrafo, si è proceduto con alcune domande atte a comprendere quanto tali competenze fossero applicabili e impiegate nei contesti lavorativi in *équipe* e in *team*.

Il sistema di categorie teoriche di riferimento è stato dunque costruito sulla base delle cinque categorie di soft skills indicate nei precedenti paragrafi:

- a) Skills di efficacia personale;
- b) skills relazionali e di servizio;
- c) skills relative a impatto e influenza;

- d) skills orientate alla realizzazione;
- e) skills cognitive.

Primo gruppo: skills di efficacia personale

Su tale argomento, la maggior parte degli operatori ha ritenuto che le skills di efficacia personale identificabili con le abilità di autocontrollo e resistenza alle pressioni, siano le maggiormente complesse da impiegare. Dato gli altissimi livelli di stress che comporta la gestione dell'elevato numero di utenti che si rivolgono agli sportelli dei CPI, gli operatori hanno sottolineato come essi si trovino molto spesso a compiere decisioni in circostanze emergenziali: «questo clima di pressione continua è nettamente contrastante con l'erogazione di un servizio di qualità» (operatore gruppo 1) «poiché ci troviamo a dover sostenere sia l'accoglienza che i colloqui di orientamento in venti minuti» e che comporta «una lotta contro il tempo; non solo, molto spesso poi ci troviamo ad adempiere a amministrativi a discapito dell'utenza stessa» (operatrice gruppo 2).

Tuttavia, gli operatori si ritengono flessibili e creativi nell'approntare soluzioni (*problem-solving*), anche in situazioni problematiche piuttosto complesse che esigono feedback immediati: «a volte dobbiamo operare contemporaneamente su più fronti e in diversi contesti, venendo incontro alle esigenze degli utenti e tentando di trovare soluzioni *ad personam*, anche se poi, non è di nostra competenza. Ma siamo appassionati, e questo ci aiuta a superare molti ostacoli» (operatrice gruppo 3).

Secondo gruppo: skills relazionali e di servizio

Tale categoria, che include capacità di comprensione interpersonale; orientamento al cliente; cooperazione con gli altri; abilità di comunicazione, è stato oggetto di grande e profondo interesse da parte dei partecipanti al focus: essi ne hanno condiviso il ruolo strategico definendolo «essenziale e fondamentale per la costruzione di relazioni sia con i colleghi che con gli utenti dei servizi» nonchè per il raggiungimento degli obiettivi professionali assegnati. Tuttavia, seppur considerate estremamente rilevanti, queste skills che consentono alle persone di comprendere i bisogni degli altri, sono ancorate, secondo gli intervistati, a «competenze del carattere»²¹ che «non si possono apprendere in età adulta» (operatrice gruppo 1).

21 Tali competenze, sono note, in letteratura, come *character skills-non cognitive skills* (Heckman, Kautz, 2016) ovvero competenze che, se sviluppate a partire dai primi anni di vita e sino all'età adulta, producono un forte impatto positivo sulle performance scolastiche, sul rendimento nel lavoro e su altri aspetti fondamentali dell'esistenza adulta.

Infine, le abilità relazionali sono definite come necessarie per interagire e lavorare in *team*, per raggiungere obiettivi e gestire le emozioni, sviluppandosi in situazioni differenti: «senza il possesso di capacità di relazione, è davvero difficile poter interfacciarsi con gli altri: non mi riferisco solo al rapporto con i colleghi, ma anche e soprattutto con l'utenza che si rivolge ai nostri sportelli» (operatore gruppo 3).

Terzo gruppo: skill relative a impatto e influenza

Il terzo gruppo di skills, che si basano sulla capacità di esercitare un'influenza o un impatto sugli altri, si riferiscono alla consapevolezza organizzativa, leadership, allo sviluppo professionale (*mentoring*) degli altri. Si riferiscono alla abilità di un individuo di influenzare le persone. Secondo questa prospettiva, le competenze manageriali, che caratterizzano la capacità di *leadership*, rappresentano un sottoinsieme particolare di questo gruppo. Su questo fronte gli operatori hanno sottolineato come tali skills rappresentino un attributo essenziale nel soggetto solamente nella misura in cui «siano riconosciute dal gruppo dei pari» (operatrice gruppo 1). Seppur considerate molto rilevanti, gli operatori non le ritengono fondamentali nello svolgimento delle loro mansioni quotidiane. «Le capacità di mentoring devono essere applicate all'interno dell'intero processo di accoglienza, presa in carico e accompagnamento al lavoro: dobbiamo essere in grado di mettere a proprio agio l'utente per comprendere al meglio le sue esigenze e poi di accompagnarlo, senza giudicare, nelle scelte educative e professionali che deve compiere: in alcuni casi siamo veri e propri tutor» (operatore gruppo 2).

Quarto gruppo: skill orientate alla realizzazione

La categoria di competenze orientate alla realizzazione prevede il possesso di un forte orientamento agli obiettivi; efficienza; attenzione all'ordine, alla qualità e all'accuratezza; capacità di prendere l'iniziativa; *problem solving*; pianificazione e organizzazione; ricerca e gestione delle informazioni; autonomia (Pellerey, 2017). I partecipanti al focus hanno dichiarato di porre una profonda attenzione alla qualità e all'accuratezza nello svolgimento delle mansioni quotidiane. Inoltre, la maggior parte degli intervistati hanno sottolineato come le capacità di *problem solving* siano fortemente correlate con l'esperienza professionale individuale: «solo l'esperienza può determinare l'acquisizione di abilità per saper risolvere i problemi nei vari contesti, lavorativi e personali» (operatore gruppo 2).

Di contro, le capacità di *agency* e dunque lo spirito di iniziativa e la proattività, hanno suscitato nel dibattito una certa vivacità. Si riporta il

pensiero di un'operatrice del gruppo 3 in merito: «lo spirito di iniziativa non appartiene a tutti. Io spesso mi trovo in difficoltà poiché le mie iniziative non sempre sono accettate. A volte mi sono trovata a discutere con dei colleghi affinché comprendessero che le mie idee non erano finalizzate a lavorare di più, ma meglio».

Quinto gruppo: skill cognitive (pensiero analitico e pensiero concettuale)

Queste skills riflettono i processi cognitivi di un individuo (ossia come si pensa, si analizza, si ragiona, si pianifica) e includono anche il pensiero critico, nonché la capacità di identificare problemi e situazioni, di formulare spiegazioni e ipotesi, di elaborare concetti (Pellerey 2017). Secondo gli intervistati, si tratta di abilità riscontrabili nelle mansioni lavorative e per tale ragione, come ha sottolineato questo operatore «sono competenze fondamentali e necessarie, poiché ogni giorno ci troviamo a dover gestire situazioni di cui a priori, dobbiamo conoscerne tutti gli aspetti, e valutare le possibili conseguenze delle nostre iniziative; oppure ci troviamo a interpretare la legislazione o la normativa di riferimento in modo per così dire creativo per trovare una soluzione appropriata, condivisa tra più persone, e che sia rispettosa delle regole e dei nostri valori etici e professionali» (operatrice gruppo 1).

8. Discussione dei risultati

Terminate le tre sezioni di *focus group*, si è proceduto alla lettura e all'analisi dei dati. A tal fine, sui testi trascritti integralmente è stata svolta una interpretazione del contenuto delle unità testuali estratte dalle riflessioni degli operatori, sulla base delle categorie teoriche (riferite ai gruppi di skills individuati).

I focus hanno inoltre consentito di rintracciare alcuni punti critici su cui si è ritenuto strategico prevedere azioni formative future. Un elemento cruciale, condiviso dalla maggior parte dei soggetti intervistati, è rappresentato dalla formazione. Molti hanno rimarcato che l'offerta formativa, sia in ingresso che in servizio, eccessivamente teorica e non congruente con gli obiettivi e le mansioni da loro svolte. «I corsi a cui partecipiamo vertono su aggiornamenti normativi, nuovi progetti di politiche attive, oppure si riferiscono ad approcci teorici, a mio avviso nemmeno attuali» (operatrice gruppo 2) e ancora «i corsi vengono erogati da formatori e non da veri e propri consulenti, fatto che ci rende alquanto perplessi di fronte all'efficacia di corsi la cui durata si riduce a poche ore» (operatore gruppo 3). Ulteriore obiettivo del focus group è stato affrontare il tema della rete.

La maggior parte degli attori ha restituito un quadro piuttosto complesso, determinato dalle oggettive difficoltà che gli operatori dei CPI riscontrano nell'individuare i diversi servizi dislocati sul territorio con i quali è possibile interagire operativamente (CPIA, servizi sociali, agenzie formative).

Tuttavia, gli operatori hanno identificato, accanto alle reti formali e istituzionali, alcune reti informali, che hanno ritenuto opportuno valorizzare: «le reti informali, che tra l'altro funzionano benissimo, nascono dalle relazioni individuali, e sono frutto delle nostre azioni proattive. I nostri rapporti professionali con altri esperti dell'orientamento sono numerosi e molto efficaci. Per questo penso sia importante costruire relazioni professionali, e proprio per questo motivo il possesso di soft skills è essenziale» (operatore gruppo 1).

La ricostruzione delle opinioni degli attori intervistati sulla funzione delle soft skills all'interno delle prassi lavorative ha fatto emergere un quadro piuttosto omogeneo.

In base a quanto espresso durante le interlocuzioni condotte, si delinea, in merito, un'idea d'insieme sul ruolo strategico delle competenze trasversali piuttosto precisa.

Si può infatti constatare come la maggior parte dei/delle partecipanti ha affermato che lo sviluppo e l'incremento delle soft skills risulta fondamentale sia in ottica preventiva, che di riduzione delle situazioni complesse «le soft skills sono alla base di qualsiasi capacità di *problem-solving*, soprattutto quando si lavora in contesti complessi come il nostro, dove il tempo non è mai sufficiente» (operatrice gruppo 2).

Le soft skills sono ritenute essenziali per gestire anche la relazione educativa con l'utenza che si rivolge agli sportelli per la consulenza di orientamento formativo e professionale: «molte persone arrivano allo sportello nutrendo grandi aspettative e pensando di trovare un impiego immediatamente. Queste sono le circostanze più ardue da gestire e che rendono il nostro lavoro particolarmente difficile poiché dobbiamo disattendere queste aspettative» (operatore gruppo 1).

Si tratta di situazioni che rendono ulteriormente più complesso l'attivazione di una relazione educativa autentica ed efficace, basata sulle dimensioni come l'affettività, l'empatia e la motivazione (Rogers, 1973; Bloom, 2006; Morin, 1999, 2015).

Un elemento chiave emerso si riferisce ai rapporti di collaborazione con le aziende del territorio: la maggior parte degli operatori ha segnalato l'assenza di un dialogo con esse, ritenendolo tuttavia un fattore essenziale per promuovere l'incontro fra domanda e offerta di lavoro: «bisognerebbe focalizzarsi sulla promozione di un dialogo con le aziende, puntare sulla formazione degli operatori sul miglioramento delle competenze trasversali.

Mi riferisco al fatto che non possiamo aspettare che le aziende ci chiamino, dovremmo avere delle risorse interne che si occupano della gestione dei rapporti con le aziende».

È stata evidenziata, infine, la necessità di promuovere il lavoro in rete (Serra, 2010).

La maggior parte dei partecipanti appartenenti ai tre gruppi ha affermato di trovarsi d'accordo sulla funzione strategica della rete territoriale (scuole professionali, agenzie educative, CPIA, aziende, associazioni) per favorire l'incontro fra iniziative formative volte all'inserimento lavorativo come i tirocini e forme di apprendistato.

Tra le diverse e interessanti suggestioni volte a condividere concrete proposte finalizzate alla a migliorare la qualità dell'offerta dei servizi al lavoro, gli stessi operatori hanno condiviso l'interesse a voler integrare concretamente le soft skills alle prassi orientativo-formative. A loro avviso, tuttavia, per realizzare questo obiettivo, sarebbe necessario approntare un percorso formativo che coinvolgesse in qualità di discenti, anche i dirigenti dei servizi, così da renderli consapevoli e sensibilizzarli rispetto all'importanza di priorità eminentemente formative degli operatori.

9. Considerazioni conclusive e possibili prospettive di sviluppo

In conclusione, dall'analisi delle opinioni raccolte si constata che la maggior parte degli intervistati ritiene che per rendere i servizi per l'impiego efficaci ed efficienti, sia necessario sopperire ai *gap* emersi in merito alle soft skills.

La restituzione finale ai committenti degli elementi-chiave emersi nei gruppi di discussione ha previsto la conduzione di un focus finale che ha coinvolto i responsabili del servizio.

Tale circostanza, finalizzata alla condivisione dell'analisi di quanto emerso, nonché sui punti di forza e sulle criticità, si è rivelata una importante opportunità per discutere le azioni formative future. A questo scopo, è stato posto al centro della discussione un modello di intervento formativo finalizzato al rafforzamento delle competenze trasversali ed in particolare, delle abilità comunicative e di interazione, ritenute fondamentali per costruire una relazione educativa inclusiva (Rivoltella, Rossi, 2012; Aiello, Sibilio, 2015) con l'utenza e per favorire la promozione di un dialogo e di un confronto costante con il territorio circostante e le aziende.

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. *Handbook of principles of organization behavior*, 2, 11-21.
- Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager: a Model for Effective Managers*. New York: John Wiley & Sons.
- Bloom, B. S. (2006). *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*. Roma: Armando.
- Bresciani P.G. (2012). (ed.). *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Ciappei, C., & Cinque, M. (2014). *Soft Skills per il governo dell'agire*. Milano: FrancoAngeli.
- Corsini, C. (2018). Sull'utilità e il danno di "misurazione e valutazione" in educazione. *Rileggere Visalberghi*, 12, 13-28.
- European Commission (2004). *Commission staff working paper progress towards the common objective in Education and training Indicator and benchmarks*. Bruxelles: European Commission.
- European Commission (2005). *Commission staff working paper progress towards the common objective in Education and training Indicator and benchmarks*. Bruxelles: European Commission.
- European Commission (2006). *Commission staff working paper progress towards the common objective in Education and training Indicator and benchmarks*. Bruxelles: European Commission.
- European Commission (2007). *Commission staff working paper progress towards the common objective in Education and training Indicator and benchmarks*. Bruxelles: European Commission.
- European Commission (2008). *Commission staff working paper progress towards the common objective in Education and training Indicator and benchmarks*. Bruxelles: European Commission.
- European Commission (2010). *Towards a European qualifications framework for lifelong learning*, Bruxelles, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf
- European Commission (2011). *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- DeSeCo (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. Disponibile in: <http://www.Deseco.Admin.Ch/Bfs/Deseco/En/Index/02.Html>.
- Di Francesco, G. (1994) (ed.), *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*, ISFOL. Milano: FrancoAngeli.
- Di Francesco G. (2006). La questione delle competenze per la costruzione di uno spazio europeo per il lifelong learning. *Rivista dell'Anapia*. Roma.
- Di Francesco, G. (2015). *Self-assessment e autovalutazione delle competenze. Il progetto ISFOL nel quadro dei dispositivi per l'apprendimento permanente*. Roma: ISFOL.
- OCSE (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*.

- OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>.
- European Union (2011). *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2002). *Key competencies*. Brussels: Eurydice.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Guala, C. (1991). *I sentieri della ricerca sociale*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Heckman J., & Kautz T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano*. Bologna: Il Mulino.
- Kautz, T., Heckman, J.J., Diris, R., ter Weel, B. & Borghans, L. (2014). *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success*.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Editions d'Organisation.
- Lucisano, P. (2020). La ricerca educativa, le emergenze e l'arte di educare. *Italian Journal Of Educational Research*, (24), 9-12.
- Lucisano, P., & du Mérac, E. R. (2019b). Soft Skills Self-evaluation Questionnaire (3SQ), caratteristiche e proprietà psicometriche. *Italian Journal of Educational Research*, 21, XX, 609-622.
- Margottini, M. (2017). Il rilievo delle competenze strategiche nel “Modello di intervento didattico-orientativo, integrato, modulare e flessibile”. In G. Domenici (ed.), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative*. Roma: Armando.
- McClelland, D.C. (1973) Testing for Competenze Rather than for intelligence. *American psychologist*, 28(1), 1-14.
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- OECD *Education Working Papers*. Paris: OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>.
- Pellerey, M. (1983). Progettazione formativa: teoria e metodologia. *Quaderni di formazione*, Isfol, 1.
- Pellerey, M. (2016). Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali. *Rassegna Cnos*, 32(1), 41-50.
- Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. CNOS-FAP: Centro Nazionale Opere Salesiane.
- Quaglino, G. (1990). *Appunti sul comportamento organizzativo*. Torino: Tirrenia.
- Rivoltella, P. C., Rossi, P. G. (2012) (eds.), *L'Agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Rogers, D. (1973). Vocational Career Education: A Critique and Some New Directions. *Teachers College Record*, 74(4), 1-31.
- Rychen, D.S., Hersch-Salganik, L. (Eds). (2003). *Key competencies for a Successful Life a Well-functionally and well-functioning society*. Hogrefe Publishing.

- Serra R. (2001). *Logiche di rete. Dalla teoria all'intervento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Spencer, L.M. Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work Models for Superior Performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Tiana, A. (2004). Developing key competencies in education systems: some lessons from international studies and national experiences. In D.S. Rychen & A. Tiana (Eds.), *Developing key competencies in education: some lessons from international and national experiences*. Genova: UNESCO / International Bureau of Education.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò, R. (2013). La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 3, 75-96.
- UNESCO (2002). *Global Monitoring Report: Education for all – Is the world on track?* Parigi: UNESCO.
- Zammuner V. L. (2003). *I focus group*. Bologna: Il Mulino.

IV.

Promuovere le *character skills* per la transizione scuola-università: una ricerca-intervento internazionale

Promoting character skills for the school-university transition: an international research-intervention

Alessandro Di Vita – *Università degli Studi di Palermo*

Abstract

In questo contributo, si vogliono descrivere i presupposti metodologici con cui promuovere alcune *character skills* che devono essere formate negli studenti che frequentano il liceo in vista della transizione dalla scuola all'università. Queste abilità sono legate al carattere della persona, ad aspetti emotivi e psicosociali della personalità quali la flessibilità, la creatività, l'apertura mentale, la resilienza, la capacità decisionale e l'immagine di sé. Esse contribuiscono significativamente alla costruzione dell'identità dello studente di 16-18 anni di età e supportano lo sviluppo della sua maturazione professionale già durante il periodo della formazione scolastica. Gli insegnanti dell'ultimo triennio del liceo possono contribuire a questo sviluppo applicando delle strategie didattiche orientative, già positivamente sperimentate in ricerche precedenti in cui gli studenti sono stati aiutati nella costruzione del loro progetto di vita professionale. Da ultimo, partendo dai risultati di una ricerca pilota svolta nell'anno scolastico 2018-2019, si presentano le linee generali di un progetto di ricerca internazionale che implica la fattiva collaborazione tra insegnanti liceali e professori universitari nell'impegno comune di ridurre il divario tra lo stato di sviluppo in cui si trovano l'immagine di sé, la capacità decisionale e la percezione delle proprie competenze strategiche nello studio alla fine degli studi liceali e quello in cui dovrebbero trovarsi quando gli studenti fanno ingresso all'università.

In this contribution, we want to describe methodological assumptions with which to promote some character skills that must be trained in the students attending high school in view of the transition from school to university. These abilities are related to the person's character, emotional and psychosocial aspects of the personality like flexibility, creativity, open-mindedness, resilience, decision-making skill and self-image. These skills significantly contribute to the construction of the 16-18-year-old student's identity and support the development of his professional maturity during the school education period. High school teachers can contribute to this development by applying didactic guiding strategies, already well tested in previous researches, for helping students to construct their own professional life project. Finally, starting from results of a pilot research carried out in the 2018-2019 school year, the general outlines of an international research project are presented: this research project implies the effective collaboration between high school teachers and university professors in the common commitment to reduce the gap between the state of development in which self-image, decision-making skill and strategic study skills of the students are at the end of high school studies and what these skills should be when they enter university.

Parole chiave: disposizioni della personalità, transizione scuola-università, orientamento formativo-professionale, progetto di ricerca internazionale.

Keywords: character skills, school-university transition, educational-professional guidance, international research project.

1. Introduzione

La formulazione del progetto di vita professionale fornisce un contributo fondamentale alla formazione dell'identità adolescenziale, poiché implica un confronto continuo tra il realismo del mondo del lavoro e l'immagine che l'adolescente ha di se. Si potrebbe affermare che il "se" professionale costituisce una parte significativa dell'immagine che l'adolescente ha di se, perché rappresenta la modalità concreta con cui egli pensa di migliorare la società mediante un lavoro che attui le sue potenzialità (Zanniello, 2008, p. 18).

Gli insegnanti contribuiscono alla costruzione del "se" professionale dei propri alunni quando, nel proporre l'acquisizione di conoscenze e abi-

lità, svolgono una didattica che favorisce la maturazione della loro scelta professionale tenendo conto in modo dinamico sia dei fattori personali, sia delle caratteristiche del mondo del lavoro. La realizzazione di una didattica che si possa qualificare “orientativa” presuppone l’intenzionalità educativa di voler aiutare gli adolescenti a costruire il loro progetto di vita professionale.

Da ricerche precedenti (Luzzo, 1993; Butler, Gasson, 2005; Ibarra, 1999; Prideaux, Creed, 2001; Creed, Patton, Prideaux, 2006; Di Nuovo, Magnano, 2013; Margottini, 2017) risulta molto rilevante nella prima formulazione del futuro progetto di vita professionale alla fine dell’adolescenza l’acquisizione di alcune competenze trasversali, diversamente denominate anche *character skills*: l’immagine del «sé» attuale, la capacità decisionale e la percezione delle proprie competenze strategiche nello studio.

L’immagine del «sé» attuale concerne gli aspetti descrittivi percepiti nel presente che si riferiscono a caratteristiche rintracciabili nella definizione individuale di sé di cui la persona è consapevole (Butler, Gasson, 2005, p. 190). La capacità decisionale implica sapere «raccolgere informazioni sul mondo, prefigurare le possibili alternative di scelta e le loro conseguenze sulla realtà ed infine selezionare l’alternativa che più si adatta alle aspettative, ai bisogni e alle conseguenze migliori per l’individuo» (Iannaccone, Tateo, Storti, 2012, p. 16). La percezione delle proprie competenze strategiche nello studio è necessaria per la formulazione di una scelta formativo-professionale sostenibile alla fine degli studi liceali, poiché rende lo studente consapevole della sua capacità di studiare collaborando con gli altri, di gestire l’ansia nello studio e nelle prestazioni scolastiche, di autoregolare il suo processo di apprendimento, di impiegare le sue preconcoscenze integrandole proficuamente alle conoscenze nuove, di impiegare le sue risorse personali avendo una prospettiva motivante di lavoro futuro (Margottini, 2017, pp. 13-23).

In questo contributo, si descrivono in primo luogo tre *character skills*, contestualizzandole nell’ambito scolastico; in secondo luogo, si presentano i risultati di una ricerca pilota sull’orientamento nel passaggio dal liceo all’università che è stata svolta nella città di Palermo durante l’anno scolastico 2018-2019; in terzo luogo, si espongono le ipotesi di ricerca, gli strumenti di valutazione delle *character skills* e le tre attività formative (sessioni di scrittura espressiva, colloqui di orientamento e laboratori Scuola-Università) che si vogliono svolgere in una nuova ricerca-intervento, per consentire agli studenti liceali di saggiare i loro interessi di studio universitario, per ridurre il gap tra le conoscenze acquisite da loro alla fine del liceo e quelle richieste all’inizio degli studi universitari e per potenziare le tre *character skills* precedentemente menzionate. Si vuole realizzare questa nuova ricerca anche in alcuni licei spagnoli e in altri licei argentini, con la colla-

borazione dell'Università di Navarra e dell'Università di Saragozza per la parte spagnola e con il supporto dell'Università Austral per la parte argentina, al fine di confrontare gli esiti delle stesse azioni di ricerca che si svolgeranno in Italia, in Spagna e in Argentina.

2. *Le character skills nell'esperienza scolastica*

Il lungo processo di definizione e di misurazione del «capitale umano», che è culminato ai giorni nostri con la proposta congiunta di sociologi, economisti, statistici, psicologi, filosofi e pedagogisti (Agasisti, Ribolzi, Vittadini, 2021, pp. 105-128), di identificare il cosiddetto “capitale umano”, oltre che con le conoscenze, con le capacità e le competenze acquisite durante il processo di apprendimento, vale a dire la capacità di risoluzione dei problemi, la capacità di ragionare, ricordare, esporre, comprendere e apprendere nuove informazioni.

Uno dei primi problemi ad essere trattato da quando si è iniziato a parlare di formazione e valutazione delle competenze a scuola è stato quello di stabilire la distinzione tra conoscenze, abilità e competenze. Gli studiosi italiani ritengono che le competenze siano la capacità di applicare le conoscenze e le abilità acquisite per risolvere famiglie di problemi (Ribolzi et al., 2020). Le conoscenze sono l'elemento stabile e probabilmente più comprensibile della triade, poiché sono immediatamente evidenti, quantificabili e misurabili nello spazio, nel tempo e nei campi del sapere; sono oggetto di un programma scolastico i cui contenuti possono essere valutati oggettivamente da chi insegna in chi li apprende; la relativa facilità di misurazione di esse e la possibilità di utilizzarle per valutare l'apprendimento spiegano la fortuna dei test standardizzati su larga scala, che tendono a coinvolgere un numero sempre maggiore di persone in età scolare (PISA) e adulta (PIAAC). Meno evidenti e più difficili da misurare sono invece le abilità, che non sono solo cognitive, ma anche di carattere emotivo (per esempio, sapere gestire lo stress) e relazionale (per esempio, sapere essere empatici). Tali abilità non cognitive, peraltro, sono in costante relazione con la rappresentazione cognitiva della realtà, per cui nell'esperienza personale non si possono separare: prova ne è il fatto che il giudizio razionale sulla natura fisica, su se stessi e sugli altri è costantemente condizionato da come “sentiamo” questi tipi di realtà. Viceversa, la rappresentazione del proprio passato e l'aspettativa del proprio futuro modellano gli affetti, i sentimenti e le emozioni attuali a tal punto da influenzare i propri stili di vita e le proprie scelte personali (Agasisti, Ribolzi & Vittadini, 2021, p. 113).

In questa prospettiva realistica, l'economista James Heckman della

Scuola di Chicago ha approfondito l'argomento chiarendo il nesso tra capitale umano, abilità cognitive e *non cognitive skills* (NCS): queste ultime sono, secondo Heckman, tratti psicologici della libertà e della personalità dell'essere umano, che influenzano la qualità delle relazioni sociali, la capacità di prendere decisioni, di affrontare la realtà e di orientarsi agli obiettivi personali e professionali (Heckman, Kautz, 2012).

La dizione *non cognitive skills* (competenze non cognitive) è entrata nel lessico della legislazione scolastica italiana con l'approvazione del Disegno di legge 2493 nella seduta della Camera dei Deputati del 12 gennaio 2022, che ha previsto l'avvio a partire dall'anno scolastico 2022-2023 di una sperimentazione nazionale, della durata di tre anni, di attività didattiche finalizzate allo sviluppo delle competenze non cognitive nei percorsi delle scuole di ogni ordine e grado, contemporanea ad un'attività di formazione obbligatoria dei docenti. Lo scioglimento anticipato delle Camere non ha consentito l'esame del disegno di legge in Senato.

In questo contesto di discorso, si preferisce chiamare *character skills* (disposizioni della personalità) le competenze non cognitive, così come le identifica lo stesso Heckman, il quale mette in evidenza che gli aspetti cognitivi e non cognitivi costituiscono insieme un tratto globale che caratterizza il profilo individuale e irripetibile della persona umana: questo tratto è il fattore che, interagendo con le conoscenze in senso stretto, determina la capacità di prendere iniziativa e di auto-orientarsi dinanzi alla realtà (Heckman, Humphries, Kautz, 2014).

Si è convinti, da un lato, che le *character skills* influenzano l'esperienza scolastica degli alunni e delle alunne in tutti i gradi dell'istruzione e, dall'altro, che tali competenze possono essere certamente sviluppate in loro mediante opportune attività didattiche e di orientamento formativo-professionale. Per avere un'idea del tipo di *character skills* cui si guarda nella scuola, si può fare riferimento al modello più utilizzato dei *Big five*, ovvero i cinque grandi fattori che promuovono il successo nell'ambito scolastico, universitario, professionale e personale: estroversione, gradevolezza, coscienziosità, apertura all'esperienza e stabilità emotiva (Costa, McCrae, 1992): «secondo il report OECD 2017, incentrato sull'importanza delle qualità del carattere, fra tutti i tratti è la coscienziosità, cioè la tendenza ad essere diligente, prudente e organizzato, la dimensione con la maggiore capacità predittiva di comportamenti e risultati della persona nelle diverse sfere della vita, con un particolare effetto positivo sull'esperienza scolastica e i suoi risultati. L'apertura all'esperienza è al secondo posto, in particolare per la forte capacità predittiva degli andamenti scolastici. In generale, l'effetto sui risultati scolastici di questi due tratti è sia diretto che indiretto, attraverso ad esempio l'impatto sulla modalità di apprendimento dello stu-

dente o sulla percezione che l'insegnante ha dello studente» (Agasisti, Ribolzi, Vittadini, 2021, p. 122).

L'immagine che emerge complessivamente dagli studi esistenti è quella di una correlazione positiva tra i livelli delle *character skills* ed i risultati scolastici. Il potenziamento delle *character skills*, pertanto, dovrebbe costituire un obiettivo fondamentale del processo didattico-educativo (La Marca, 2019, pp. 13-27).

3. Risultati di una ricerca pilota sull'orientamento dal liceo all'università

Nell'ottica della valorizzazione delle *character skills*, nel mese di maggio 2019, si è conclusa una ricerca-intervento pilota ispirata alla teoria del pensiero narrativo e ai principi dell'*educational counseling* e della didattica orientativa. Durante l'anno scolastico 2018-2019, 93 studenti (50 femmine e 43 maschi) del quarto anno di cinque licei di Palermo hanno partecipato a un'iniziativa sperimentale in cui scuola e università hanno collaborato con un duplice scopo: ridurre negli studenti il *gap* rilevato tra le conoscenze in uscita dal liceo e quelle richieste all'inizio dei corsi universitari e potenziare in loro la capacità di formulare il proprio progetto di vita professionale. È stata sperimentata l'azione congiunta di tre tipi di interventi: la scrittura espressiva per prefigurare il proprio futuro formativo-professionale, il colloquio di orientamento per esercitare la propria capacità decisionale e la co-conduzione di laboratori pomeridiani da parte di un docente universitario e di un docente di liceo della stessa area disciplinare (Matematica, Fisica, Storia e Linguistica) per un "assaggio" della didattica universitaria. Si è voluto verificare fino a che punto la partecipazione all'iniziativa facilitasse lo sviluppo negli studenti liceali di tre competenze trasversali che incidono significativamente nel processo di maturazione della scelta formativo-professionale: l'immagine adeguata del «se» attuale, l'autoefficacia percepita e la capacità decisionale. La valutazione iniziale del grado di sviluppo delle tre competenze che si intendeva promuovere è stata effettuata nel novembre del 2018 e quella finale nel mese di maggio del 2019; inoltre, una valutazione intermedia dell'immagine del «se» attuale è stata effettuata anche a gennaio e a marzo del 2019. Per verificare la significatività delle differenze «pre-post» è stato usato il test statistico *t*. Le differenze sono risultate significative per il costrutto dell'autoefficacia ($p=0,004$) e per la dimensione «energia» ($p=0,0002$) dell'immagine del «se» attuale. Dopo lo svolgimento delle attività appena descritte gli alunni si sono percepiti più capaci di affrontare i compiti di studio che li attendevano (Di Vita, Zanniello, 2020).

La capacità di esprimere con ottimismo le intenzioni e i propositi connessi al proprio futuro formativo-professionale attraverso la scrittura espressiva, il confronto costante con un docente-orientatore sulle azioni pianificate nel proprio progetto di vita professionale e la partecipazione ai laboratori disciplinari sono apparsi strettamente associati al miglioramento dell'autoefficacia e della dimensione «Energia» (capacità di impegnarsi per raggiungere i propri obiettivi personali) dell'immagine del «se» attuale, nonché al processo di chiarificazione delle idee degli studenti sulla scelta formativo-professionale post-maturità liceale.

La narrazione della propria storia formativa, delle abilità e delle conoscenze acquisite, del posizionamento lavorativo preferito, dei propri interessi e obiettivi formativo-professionali ha permesso agli studenti di riflettere sulla propria trasformazione interiore; il che potrebbe aver dato loro un senso maggiore di prevedibilità e di controllo sulla futura vita formativo-professionale, come pure potrebbe aver influito sul miglioramento della capacità progettuale e della capacità di affrontare i compiti scolastici. La possibilità di potersi consigliare con un insegnante per elaborare la scelta formativo-professionale potrebbe aver svolto un ruolo positivo nel processo di miglioramento dell'autoefficacia e della dimensione «Energia» dell'immagine del «se» attuale. La partecipazione ai laboratori disciplinari svolti all'università potrebbe aver messo gli alunni in condizione di vagliare gli interessi dichiarati all'inizio del quarto anno del liceo, nonché di saggiare le proprie attitudini per l'apprendimento dei contenuti fondamentali delle quattro discipline oggetto dei laboratori.

Dopo aver esaminato i dati raccolti si può affermare con un accettabile livello di probabilità che le attività realizzate hanno reso gli studenti più capaci di affrontare i compiti di studio e hanno favorito la maturazione della loro scelta professionale. Per le caratteristiche dell'impianto di ricerca non è possibile affermare che i miglioramenti osservati negli studenti circa il modo di porsi nei confronti della scelta formativo-professionale post-diploma siano dipesi solo dalla loro partecipazione al progetto di ricerca-intervento. Una valutazione complessiva della reale efficacia del progetto di orientamento si sarebbe dovuta fare durante l'anno accademico 2020-2021, quando gli studenti hanno iniziato il percorso universitario, che si prevedeva privo di intoppi o insuccessi per la maggior parte di loro, ma i condizionamenti provocati dalla pandemia da Covid-19 non l'ha permesso.

4. Un progetto di ricerca-intervento internazionale

Visti gli esiti di questa ricerca pilota e le esigenze di orientamento avallate dalle direttive del PNRR (Governo della Repubblica Italiana, 2021, p. 182)

in materia di «orientamento attivo nella transizione scuola-università», si ritiene che nel prossimo biennio 2022-2024 si possa realizzare una ricerca-intervento con un campione più ampio di studenti liceali, che abbia anche una dimensione internazionale. Potendo contare sulla collaborazione di alcuni licei palermitani, si ritiene che nell'anno scolastico 2022-2023 il campione siciliano possa essere costituito da 100 studenti frequentanti la quarta classe liceale; si vogliono parimenti costituire altri due campioni simili di studenti liceali, uno spagnolo (ragazzi/e di Pamplona e Saragozza) e un altro argentino (ragazzi/e di Buenos Aires), con l'intenzione di confrontare gli esiti delle azioni che si vogliono svolgere sui tre campioni diversamente connotati dal punto di vista geo-culturale.

Per formare efficacemente 10 insegnanti-orientatori che metteranno in pratica le azioni da svolgere nella nuova ricerca sul tema dell'orientamento formativo-professionale degli studenti liceali, si cercherà di: concentrare gli interventi formativi sui punti essenziali delle teorie sottese alle metodologie di orientamento che si vogliono applicare, impiegando la maggior parte delle ore in attività di simulazione e di verifica dell'apprendimento delle tecniche (scrittura espressiva, laboratori interdisciplinari e colloquio di orientamento)²²; assicurare la co-progettazione, "in presenza", delle attività di orientamento, che veda il confronto costruttivo tra insegnanti e ricercatori; garantire agli insegnanti la continuità dei feedback sulla comprensione corretta del modo in cui applicare le metodologie scelte; prevedere, se possibile, anche degli incentivi economici per gli insegnanti, al fine di rafforzare la loro motivazione a partecipare al progetto di orientamento; verificare periodicamente con gli insegnanti l'efficacia e il gradimento della formazione che riceveranno con interviste e *focus group*, che li mettano in condizione di autovalutare le competenze didattiche e di ricerca acquisite ed il cambiamento delle loro capacità relazionali.

Si ipotizza che l'azione congiunta di tre attività di orientamento (5 sessioni mensili di scrittura espressiva, 5 colloqui mensili di orientamento e 5 laboratori interdisciplinari) possa migliorare significativamente tre *character skills* che predispongono meglio gli studenti ad effettuare una scelta formativa post-diploma coerente con il loro progetto di vita professionale: l'immagine del «sé» attuale, la capacità decisionale, la percezione delle pro-

22 Per giustificare la scelta di utilizzare la scrittura espressiva, il laboratorio disciplinare e il colloquio di orientamento come metodi di intervento, come per la ricerca pilota svolta nell'anno scolastico 2018-2019, si sono adottati tre paradigmi teorici individuati rispettivamente nel pensiero narrativo (Smorti, 2007), nel principio della didattica orientativa (Zanniello, 2003) e in quello dell'*educational counseling* (Siemeone, 2011²).

prie competenze strategiche nello studio, nonché il grado di chiarezza delle idee sulla scelta universitaria nei tre campioni studenteschi che saranno studiati in Italia, in Spagna e in Argentina. Questa ipotesi generale si può operativamente tradurre nel seguente modo.

- “Si suppone che se gli studenti
- scrivono, una volta al mese per 5 mesi (da gennaio a maggio 2023) e per 30 minuti ogni volta, circa le loro esperienze formative/lavorative pregresse (obiettivo procedurale della prima sessione di scrittura), i loro interessi di studio/lavoro (obiettivo procedurale della seconda sessione di scrittura), le loro attitudini e competenze (obiettivo procedurale della terza sessione di scrittura), i loro limiti personali, risorse economiche e condizionamenti (obiettivo procedurale della quarta sessione di scrittura), il loro obiettivo formativo-professionale (obiettivo procedurale della quinta sessione di scrittura);
 - fanno 5 colloqui di orientamento (uno al mese per cinque mesi, da gennaio a maggio 2023) con un insegnante che abbia ricevuto una formazione specifica, ognuno focalizzato su un obiettivo procedurale delle 5 sessioni di scrittura espressiva;
 - partecipano a 20 ore di laboratorio interdisciplinare “Scuola-Università” (distribuite tra l’8 gennaio e il 15 maggio 2023), focalizzate sull’area disciplinare preferita (*scientifica*: Matematica e Fisica; *umanistica*: Filosofia e Letteratura; *educativa*: Psicologia, Pedagogia):
- 1) migliorino in modo significativo tre dimensioni («Energia», «Affettività positiva» e «Stabilità emotiva») dell’immagine del proprio “sé attuale”, la capacità decisionale e la percezione delle proprie competenze strategiche nello studio;
 - 2) conseguano un grado maggiore di chiarezza delle proprie idee sulla scelta formativo-professionale post-diploma che corrisponde al passaggio di almeno un grado rispetto a quello rilevato all’inizio delle attività di orientamento (passaggi da «per niente» a «poco» o da «poco» a «sufficientemente» o da «sufficientemente» a «molto»).

Per una ulteriore verifica dei risultati che saranno ottenuti alla fine della prima annualità di ricerca, si ripeteranno nell’a. s. 2023-2024, con gli stessi studenti che avranno partecipato alle attività nell’a. s. 2022-2023²³, le at-

23 In Argentina (Buenos Aires), durante le due annualità della ricerca 2022-2023 e 2023-2024, tutte le attività di orientamento si svolgeranno dal mese di marzo al mese di luglio, poiché nel mese di gennaio gli studenti argentini si trovano in piene vacanze estive.

tività realizzate l'anno precedente, con queste modifiche: gli studenti, giunti all'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, potranno scegliere di frequentare i laboratori afferenti a un'area disciplinare diversa da quella scelta l'anno precedente; focalizzeranno le loro narrazioni autobiografiche solo sui loro obiettivi formativo-professionali; nei colloqui di orientamento con i loro insegnanti, discuteranno solo di questi obiettivi.

Per valutare l'azione congiunta delle tre attività di orientamento si impiegheranno: il *Differenziale semantico per la valutazione del «sé» attuale* (DS) messo a punto da Di Nuovo e Magnano (2013) per valutare l'immagine di sé attualmente percepita; il *Questionario degli stili decisionali* (QSD) validato da Magnano e Costantino (2013) per valutare la capacità decisionale; il *Questionario sulla percezione delle proprie competenze strategiche* (QPCS) messo a punto da Pellerey e colleghi (2010)²⁴ per valutare la percezione delle proprie competenze strategiche nello studio.

Per valutare il livello di maturazione del progetto professionale dei gruppi di studenti si userà il *Questionario per l'Adattabilità professionale* (QAP) (Margottini, 2019, p. 315), che è la traduzione italiana, con libero adattamento, della *Career Adapt-Abilities Scale* di Savickas e Porfeli (2012)²⁵.

Per elaborare statisticamente i dati si utilizzerà il software libero "R" (versione 3.1.0 – Spring Dance) e si applicherà il test *t* di Student per l'apprezzamento della significatività delle differenze tra i punteggi dei test ripetuti a distanza di alcuni mesi nel corso della ricerca.

5. Conclusioni

Si ritiene che gli insegnanti, che si formeranno prima e durante la ricerca, senza essere specialisti dell'orientamento professionale, saranno capaci di promuovere la maturazione della scelta formativo-professionale perchè si impegneranno, da un lato, a insegnare le discipline scolastiche in modo tale da favorire lo sviluppo dell'immagine di «sé» attuale, della capacità decisionale e delle competenze strategiche nello studio dei loro alunni e, dall'altro lato, nel far acquisire agli alunni metodologie, competenze e

24 Per valutare queste tre competenze nel campione spagnolo e in quello argentino di studenti, si utilizzeranno gli stessi strumenti di valutazione (DS, QSD e QPCS) che si applicheranno sul campione italiano dopo averli opportunamente validati.

25 Anche nel caso del QAP, per la valutazione dell'adattabilità professionale nei campioni spagnolo e argentino, si utilizzerà una versione in castigliano opportunamente validata.

strumenti adeguati per favorire in loro una conoscenza realistica di se e del mondo del lavoro.

Gli interventi formativi per gli alunni, che si effettueranno nella nuova ricerca-intervento, dovrebbero riportare al di sotto del valore medio la frequenza dei casi di insuccesso universitario durante il primo anno di corso, tenuto conto che, almeno nella popolazione universitaria italiana, questo valore medio è stabilizzato intorno al 30% da molti anni. Chiaramente un *follow up* sarà necessario quando i destinatari degli interventi formativi frequenteranno il primo anno di università.

Riferimenti bibliografici

- Agasisti, T., Ribolzi, L., & Vittadini, G. (2021). La formazione del capitale umano. In G. Chiosso, A.M. Poggi, G. Vittadini (Eds.), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori* (pp. 105-128). Bologna: Il Mulino.
- Bay, M., Grza, dziel, D., & Pellerey, M. (2010). *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*. CNOS-FAP: Roma.
- Butler R.J., & Gasson S.L. (2005). Self esteem/self concept scales for children and adolescents: A review. *Child and Adolescent Mental Health*, 10(4), 190-201.
- Costa, P.T., & McCrae, R.R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and individual differences*, 13 (6), 653-665.
- Creed P., Patton, W., & Prideaux, L.-A. (2006). Causal relationship between career indecision and career decision-making self-efficacy: A longitudinal cross-lagged analysis. *Journal of career development*, 33(1), 47-65.
- Di Nuovo, S., & Magnano, P. (2013). Immagine di se. In Id. (Eds.), *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali nella continuità tra livelli scolastici* (pp. 41-63). Trento: Erickson.
- Di Vita, A., & Zanniello, G. (2020). La progettazione del se professionale alla fine dell'adolescenza. In P. Lucisano (Ed.), *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze* (pp. 73-81). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Governo della Repubblica Italiana (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*. Roma.
- Heckman, J.J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19(4), 451-464.
- Heckman, J.J., Humphries, J.E., & Kautz, T. (Eds.) (2014). *The myth of achievement tests: The GED and the role of character in American life*. University of Chicago Press.
- Iannaccone, A., Tateo, L., & Storti, G. (2012). Introduzione. In Id. (Eds.), *Decisa-mente. Teorie, processi e contesti di decision making* (pp. 11-20). Roma: Aracne.
- Ibarra, H. (1999). Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44 (4), 764-791.

- La Marca, A. (2019). Lo sviluppo e l'esercizio delle *soft skills*. In Id., *Soft skills e saggezza a scuola* (pp. 13-27). Morcelliana: Brescia.
- Luzzo, D.A. (1993). Value of career-decision-making self-efficacy in predicting career-decision-making attitudes and skills. *Journal of Counseling Psychology*, 40(2), 194-199.
- Magnano, P., & Costantino, V. (2013). Stili decisionali. In S. Di Nuovo, P. Magnano (Eds.), *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali nella continuità tra livelli scolastici* (pp. 95-105). Trento: Erickson.
- Margottini, M. (2017). Competenze strategiche a scuola e all'università. *Esiti d'indagine empiriche e interventi formativi*. Milano: LED.
- Margottini, M. (2019). Autovalutazione e promozione di competenze strategiche per la scuola e per il lavoro. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17 (1), 309-322.
- Prideaux, L.A., & Creed, P.A. (2001). Career maturity, career decision-making self-efficacy and career indecision: A review of the accrued evidence. *Australian Journal of Career Development*, 10 (3), 7-12.
- Ribolzi, L., Gentili, C., Maraschiello, A., Benetti, P., & Gallina, V. (2020). *Dai saperi disciplinari alle competenze. Strategie organizzative per la progettazione del curriculum*. Bologna: Il Mulino.
- Savickas, M.L., & Porfeli, E.J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of vocational behavior*, 80 (3), 661-673.
- Simeone, D. (2011²). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Milano: Vita e Pensiero.
- Smorti, A. (2007). *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*. Firenze: Giunti.
- Zanniello, G. (2003). *Didattica orientativa: una metodologia educativa per l'attivazione dello sviluppo personale e professionale*. Napoli: Tecnodid.
- Zanniello, G. (Ed.) (2008). *Un ponte per l'Università. Attività didattiche per lo sviluppo professionale e personale nella scuola secondaria*. Palermo: Palumbo.

V.

Il PCTO come esperienza di promozione delle soft skills: il punto di vista di studenti e docenti*

PCTO as an educational experience to promote soft skills: the voice of students and teachers

Franco Passalacqua – *Università degli Studi di Milano-Bicocca*

Patrizia Paciletti – *Università degli Studi di Milano-Bicocca*

Michele Flammia – *Università degli Studi di Milano-Bicocca*

Abstract

Il presente contributo si propone di indagare il ruolo delle soft skills all'interno del progetto formativo del PCTO mediante la analisi di un'azione di tutoraggio realizzata in un istituto d'istruzione secondario tra Gennaio e Maggio 2022. L'interrogativo a cui la presente ricerca intende rispondere riguarda la caratterizzazione delle condizioni formative che consentono al PCTO di facilitare lo sviluppo delle soft skills e di capacità orientative. Più nello specifico, nella presente ricerca si desidera comprendere quali siano i significati attribuiti da insegnanti e studenti all'esperienza del PCTO in termini di aspettative e di obiettivi raggiunti e, parallelamente, quale sia la concezione di PCTO che emerge nel corso dell'intervento formativo. La macro-questione che fa da sfondo a questi interrogativi riguarda la capacità del sistema scolastico di conciliare, limitatamente al dispositivo formativo del PCTO, i propri obiettivi educativi con le esigenze del mercato del lavoro senza diventare completamente subordinato a quest'ultimo. La raccolta dati, inserita all'interno di un processo di valutazione partecipata dell'azione di tutoraggio, è stata condotta mediante strumenti self-report (questionari agli studenti) e focus group (agli insegnanti). I

* Il presente contributo, completamente condiviso dai tre autori, è stato così composto: paragrafi 1 e 2 da Michele Flammia, paragrafi 3 e 4 da Franco Passalacqua, paragrafo 4 da Patrizia Paciletti. Il paragrafo 5 è stato scritto congiuntamente dai tre autori.

dati testuali sono stati analizzati mediante un procedimento di analisi tematica riflessiva. I risultati evidenziano un'iniziale ristrutturazione da parte degli studenti del concetto di soft skills e l'avvio di un graduale processo riflessivo intorno al ruolo di tali competenze nella costruzione del proprio percorso formativo e orientativo. I risultati dei focus group con i docenti, infine, mostrano le difficoltà di integrare l'esperienza di PCTO all'interno dell'impianto didattico curricolare e di renderne effettiva la funzione orientativa.

This paper aims to investigate the role of soft skills within the PCTO's training design through the analysis of a tutoring intervention carried out in a secondary educational school between January and May 2022. The question that the present research aims to answer concerns the characterization of the training conditions that enable the PCTO to facilitate the development of soft skills and orientation skills. More specifically, in the present research we wish to understand what meanings teachers and students attribute to the PCTO experience in terms of expectations and goals achieved and, in parallel, what conception of PCTO emerges in the course of the training intervention. The macro-issue that serves as a background to these questions concerns the ability of the school system to reconcile, limited to the PCTO training intervention device, its educational goals with the needs of the labor market without becoming completely subordinate to the latter. Data collection, embedded within a participatory evaluation process of the tutoring intervention, was conducted through self-report instruments (questionnaires to students) and focus groups (to teachers). The textual data were analyzed by using a reflexive thematic analysis procedure. The results show an initial student restructuring of the concept of soft skills and the initiation of a gradual reflective process regarding the role of these skills in the construction of their educational and orientation path. Finally, the results of focus groups with teachers show the difficulties of integrating the PCTO experience within the curricular teaching framework and making its orientation function effective.

Parole chiave: PCTO, alternanza scuola-lavoro, tutoraggio, soft-skills, orientamento

Keywords: PCTO, school-to-work alternation, tutoring, soft-skills, career orientation

1. Alternanza scuola-lavoro e PCTO: dispositivi formativi per contrastare l'*educational mismatch*?

La comprensione del dispositivo formativo del PCTO non può prescindere dall'accostamento, in funzione comparativa, con il precedente dispositivo dell'Alternanza scuola-lavoro.

In Italia l'Alternanza scuola-lavoro (ASL) viene introdotta per la prima volta con il D. Lgs. 77/2005, attuativo della riforma Moratti, come opzione didattica volontaria per gli istituti tecnici e professionali, estesa poi anche agli studenti dei licei dalla riforma Gelmini (L. 133/2008 e D.P.R. del 15 marzo 2010). Nel 2015 l'ASL viene resa obbligatoria in tutte le scuole secondarie di secondo grado con la Legge 107 del 13 luglio 2015, la cosiddetta Buona Scuola. Da allora l'ASL diventa un elemento strutturale e obbligatorio del curriculum scolastico, con l'obiettivo "di incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti" (Legge 107). L'obbligatorietà del percorso, dunque, è frutto di un processo ventennale, che sostanzialmente si pone l'obiettivo di creare "un legame solido tra il mondo lavorativo e quello scolastico, seguendo la direzione raccomandata dall'Unione Europea, ossia la riconfigurazione dei sistemi di istruzione e formazione secondo il paradigma dell'apprendimento permanente" (Magaraggia, 2019, p 121). Tale obiettivo risponde all'esigenza di affrontare l'annosa questione della capacità della scuola italiana di formare laureati e diplomati capaci di integrarsi nel mondo lavoro (Pinna, Pitzalis, 2021), ed è in linea con gli obiettivi di riforma dei sistemi di istruzione europei avviata con la Strategia di Lisbona che mirano alla conciliazione degli obiettivi educativi con le esigenze del mercato del lavoro (Gentili, 2016).

Il problema relativo alla presunta incapacità del sistema scolastico di fornire gli studenti le competenze necessarie per affrontare le sfide del mondo del lavoro, la cosiddetta questione dell'*educational mismatch*, è oggetto di discussione in Italia dagli anni Settanta (Luciano & Romanò, 2017). Il termine *mismatch* è tanto diffuso quanto controverso in letteratura, anzitutto per le difficoltà legate all'individuazione di criteri di misurazione delle competenze scolastiche e di quelle richieste dal mondo lavorativo che possano definire analiticamente la natura di tale disallineamento (Luciano, Romanò, 2017; Pinna, Pitzalis, 2021). L'alto tasso di disoccupazione e il basso livello di competenze di base di un'ampia parte della popolazione, dall'altro lato, rappresentano dati che occorre considerare per inquadrare la questione del *mismatch* da una prospettiva più ampia. A questi elementi di fragilità del sistema di istruzione si vanno ad aggiungere le conseguenze della crisi economica che ha colpito le economie occidentali a cavallo degli anni '10 (in particolare tra il 2007 e il 2013)

che, se da un lato hanno ridefinito il problema del disallineamento educativo poste le mutate condizioni del sistema occupazionale, dall'altro hanno probabilmente contribuito all'affermazione di linee di intervento volte a trovare soluzioni mediante una riforma strutturale del sistema di istruzione (Cirillo, Gremigni, 2019).

Nell'ottica di riconfigurare gli obiettivi delle istituzioni scolastiche con le richieste di un mondo del lavoro in rapido mutamento, il concetto di "competenza", e in particolare quello di "competenze trasversali", assume un rilievo particolare. Secondo l'Atto di indirizzo del Ministro della Pubblica Istruzione per l'anno 2008, infatti, l'Alternanza scuola-lavoro andava potenziata "soprattutto per motivare e orientare gli allievi, diffondere la cultura del lavoro e far acquisire loro competenze spendibili nel mondo del lavoro e delle professioni" (Ministero Della Pubblica Istruzione, 2007). Il concetto di competenza è diventato d'uso comune nel mondo del lavoro e della formazione per la forte interdipendenza che istituisce tra i processi conoscitivi e la loro spendibilità pratica (Vitteritti, 2018) e il dibattito che ha accompagnato tale diffusione terminologica, prima a livello internazionale (Barnet, 1994) e in anni più recenti in quello italiano (Alessandrini, De Natale, 2015), ha messo in evidenza i limiti di una prospettiva educativa che vincola l'apprendimento all'acquisizione di competenze misurabili e immediatamente trasferibili nel mercato del lavoro.

2 . Il PCTO come strumento di promozione dell'apprendimento permanente

La nuova denominazione di PCTO, Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento, introdotta nel 2019 insieme ad una diminuzione delle ore obbligatorie da spendere negli ambiti formativi extra-scolastici (Decreto ministeriale 774 del 4 settembre 2019), ribadisce la centralità delle *soft skills* e dell'orientamento che, in continuità con tale visione, è inteso come "processo continuo che mette in grado i cittadini di ogni età, nell'arco della vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione, nonché gestire i propri percorsi personali" (Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi del 21 novembre 2008 a favore di una "migliore integrazione dell'orientamento permanente nelle strategie del lifelong learning" (2008/C 319/02)).

È ben noto che l'Alternanza scuola-lavoro e il PCTO sono oggetto di forti critiche che, nelle forme più radicali, vedono in questi dispositivi l'ennesimo passo verso l'asservimento della scuola alle esigenze del mercato e, in senso più esteso, della capitolazione del sistema di istruzione sotto i colpi

del neoliberismo (Baldacci, 2015; Betti, Lotti, 2020; Magaraggia, 2019). Nelle intenzioni del legislatore sembra, però, riconoscersi la volontà di risolvere il disallineamento tra obiettivi educativi e richieste del mondo del lavoro superando un rapporto meccanicistico di mera subordinazione a favore di un'educazione che privilegia le competenze trasversali, come elementi imprescindibili della formazione del cittadino contemporaneo pronto ad un futuro incerto: “un ruolo essenziale nel processo di costruzione del sé, in cui lo studente è attore della propria crescita umana, culturale, sociale e professionale” (D. M. n. 774 del 4 settembre 2019, p. 10)”. Un'idea, quest'ultima, che non sembra discostarsi dagli ammonimenti di uno dei più autorevoli critici dell'affermazione dei principi neoliberalisti nel mondo della scuola come Baldacci: “Certamente la scuola ha il compito di formare i futuri lavoratori, ma i lavoratori del modo di produzione post-fordista e dell'economia fondata sulla conoscenza. Si tratta, perciò, non di formare competenze specifiche sulla base della domanda contingente e transitoria, ma di formare competenze cognitive astratte e duttili, forgiando menti flessibili e creative” (Baldacci 2015, p. 32).

Come fa notare lo stesso Baldacci in altra sede, il problema non è, dunque, l'Alternanza scuola-lavoro in sé, ma il paradigma funzionalista che vede la scuola subordinata all'azienda (Baldacci, 2022). È lecito chiedersi, allora, se tale paradigma sopravviva per questioni meramente ideologiche o per le lacune che caratterizzano le modalità attuative delle riforme scolastiche; se, insomma, il corto circuito nel passaggio dalla teoria alla pratica non avvenga come frutto di una resistenza del mondo scuola verso il cambiamento, ma piuttosto come il risultato di una mancata sincronizzazione e interiorizzazione di intenti che ha costretto le scuole all'applicazione passiva e acritica delle indicazioni ministeriali.

A partire da queste considerazioni, la macro-questione che accompagna il presente lavoro è se nelle condizioni attuali sia possibile conciliare gli obiettivi educativi della scuola con le esigenze del mercato del lavoro senza che il sistema di istruzione ne diventi subordinato, salvaguardando pertanto l'idea di una scuola come percorso di maturazione e di espressione delle potenzialità dell'essere umano. L'interrogativo che si desidera approfondire in queste pagine, più nello specifico, riguarda le modalità con cui il processo di orientamento che il PCTO si propone di favorire si possa effettivamente configurare nei termini di un'esperienza di conoscenza e consapevolezza personale e critica, rivolta all'analisi delle proprie aspirazioni e dei propri valori come individuo e cittadino e, al contempo, finalizzata a supportare la costruzione di progetti di vita in sintonia con il benessere personale e della comunità in cui si vive.

3. Contesto, obiettivi e domande della ricerca

Il presente studio si propone di indagare le condizioni formative che consentono al PCTO di costituire un'esperienza orientativa e di effettivo sviluppo delle competenze trasversali mediante la considerazione di un intervento di tutoraggio realizzato presso un liceo delle scienze umane. Tale intervento formativo, sorto dalla collaborazione tra il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca e un istituto di istruzione superiore situato in un comune dell'area nord della città metropolitana di Milano, si è configurato nei termini di un tutoraggio pedagogico volto ad accompagnare l'esperienza dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento realizzata da 128 studenti (di tre classi terze e di tre classi quarte). Gli obiettivi dell'intervento di tutoraggio, di seguito riportati nella formulazione concordata con l'istituto scolastico, riguardano la promozione di un atteggiamento riflessivo e orientativo nei confronti dell'esperienza del PCTO .

- Promuovere l'assunzione di una postura riflessiva e critica che sia in grado di facilitare una proficua connessione tra le aspirazioni e gli interessi personali, l'offerta formativa post-diploma e universitaria e gli altri ambiti di apprendimento informale e non formale.
- Promuovere lo sviluppo di capacità metacognitive e di autovalutazione relativamente al senso e all'impatto dell'esperienza dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento e all'acquisizione e potenziamento delle competenze trasversali.

L'intervento di tutoraggio ha previsto un totale di 5 incontri realizzati in orario pomeridiano tra Gennaio e Aprile 2022. L'intervento ha alternato, secondo la scansione tematico-temporale riportata di seguito, incontri rivolti ai singoli gruppi classe e incontri rivolti a più classi contemporaneamente. Gli incontri, condotti da due formatori esterni alla scuola, sono stati caratterizzati dall'adozione di un approccio didattico di tipo laboratoriale (Zecca, 2016) e dall'utilizzo di metodologie didattiche di tipo dialogico volte a facilitare la rielaborazione critica da parte degli studenti delle proprie esperienze e conoscenze.

- Primo incontro (1 ora; rivolto singolarmente a ciascuna delle 6 classi e realizzato prima dell'esperienza del PCTO): esplorazione delle rappresentazioni degli studenti rispetto al senso e alle finalità del PCTO, al significato delle competenze trasversali e della loro funzione orientativa.
- Secondo incontro (2 ore; rivolto contemporaneamente agli studenti di

- 3 classi prima dell'esperienza del PCTO): presentazione degli strumenti di documentazione (diario di bordo e griglie osservative) e del senso di utilizzarli durante l'esperienza del PCTO per tenere traccia dell'esperienza.
- Terzo incontro (2 ore; rivolto contemporaneamente agli studenti di 3 classi durante dell'esperienza del PCTO): analisi della documentazione raccolta dagli studenti nei diversi contesti del PCTO e avvio di un confronto riflessivo su tali esperienze.
 - Quarto incontro (2 ore; rivolto contemporaneamente agli studenti di 3 classi dopo dell'esperienza del PCTO): analisi, mediante la documentazione raccolta, e confronto di episodi significativi delle esperienze di PCTO.
 - Quinto incontro (2 ore; rivolto singolarmente a ciascuna delle 6 classi e realizzato dopo dell'esperienza del PCTO): supporto all'auto-valutazione dell'esperienza del PCTO in termini orientativi, di sviluppo di competenze trasversali e di crescita personale.

4. Metodologia di raccolta e analisi dei dati

Il lavoro di ricerca su tale intervento formativo si è strutturato in un processo di valutazione partecipata (Bezzi, 2010) che ha visto il coinvolgimento dei 128 studenti partecipanti e di 5 docenti dell'Istituto (i docenti coordinatori delle 6 classi coinvolte, il docente coordinatore del PCTO all'interno dell'Istituto, il docente referente dell'intervento formativo e della collaborazione con il gruppo di formatori e ricercatori dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. L'approccio metodologico adottato fa riferimento, da un lato, alla prospettiva valutativa definita di "quarta generazione" (Lincoln, Guba, 1989; Bondioli, Savio, 2014) che intende l'azione valutativa nei termini di un processo pluri-prospettico orientato all'attivazione di un confronto tra i soggetti implicati e alla riprogettazione dell'intervento.

I dati sono stati mediante due tipologie di strumenti: a) questionario ex ante ed ex post rivolto ai 128 studenti partecipanti e volto a raccogliere le aspettative sul tutoraggio e sull'esperienza del PCTO (questionario ex-ante), la valutazione dell'intervento formativo e la percezione degli apprendimenti (questionario ex-post); b) 3 focus group con i docenti (in avvio, durante e alla fine dell'intervento formativo) finalizzati ad indagare le aspettative sul percorso formativo, a monitorare il percorso, ad analizzare in modo condiviso i dati raccolti in itinere e in conclusione dell'intervento.

In questa sede si considerano unicamente i dati tratti da due dei tre focus group realizzati con i docenti (il primo e l'ultimo) e da 4 item, co-

stituiti da domande a risposta aperta, del questionario ex ante (124 questionari validi sui 128 somministrati) e di quello ex post (123 questionari validi sui 128 somministrati).

L'analisi condotta sui dati testuali raccolti da questionario e dai focus group è di tipo tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2006). In sintesi, l'interrogativo a cui la presente ricerca intende rispondere riguarda la caratterizzazione delle condizioni formative che consentono al PCTO di facilitare lo sviluppo delle soft skills e di capacità orientative. Più nello specifico, nella presente ricerca si desidera comprendere quali siano i significati attribuiti da insegnanti e studenti all'esperienza del PCTO in termini di aspettative e di obiettivi raggiunti e, parallelamente, quale sia la concezione di PCTO che emerge nel corso dell'intervento formativo.

4. Risultati

Di seguito si riporta una sintesi dei risultati emersi dall'analisi tematica del focus group iniziale e di quello finale condotto con i docenti e delle quattro domande aperte tratte dai questionari ex ante e da quello ex-post rivolto agli studenti. I temi emerse sono 7: a) aspettative e apprendimenti relativi all'intervento formativo; b) metodologie didattiche proposte dai formatori; c) aspetti organizzativi dell'intervento e dell'esperienza PCTO; d) connessione tra intervento e didattica curricolare; e) rappresentazione e senso del PCTO; f) aree di miglioramento; g) punti di forza dell'intervento formativo. In questa sede, in coerenza con le domande di ricerca riportate sopra, verranno presi in considerazione due dei sette temi (aspettative e apprendimenti relativi all'intervento formativo; rappresentazione e senso del PCTO).

I risultati dell'analisi dei questionari somministrati agli studenti mostrano, relativamente alle aspettative del corso, un significativo cambiamento tra la fase iniziale e quella finale dell'intervento. Mentre le aspettative iniziali fanno riferimento ad una visione strettamente orientativa dell'intervento di tutoraggio, sia nei termini di un supporto alla scelta del percorso universitario («*Capire cosa scegliere dopo la quinta, se formazione o educazione*»_Studente 87), sia come occasione di comprensione di possibili ambiti lavorativi futuri («*Quale strada prendere per il mio futuro dopo gli studi*»), gli apprendimenti percepiti in conclusione del percorso di tutoraggio evidenziano un ampliamento di prospettiva che si sostanzia in una maggiore comprensione del ruolo delle competenze trasversali («*Non avevo capito cosa fossero, ora capisco cosa sono, soprattutto quelle della collaborazione con gli altri*»_Studente 112) e nell'avvio di un processo di ridefinizione delle proprie prospettive di studio («*Sinceramente sono un po'*

andata in crisi rispetto a cosa fare tra due anni»_Studente 30). Per quanto concerne la rappresentazione e il senso attribuito al PCTO, è osservabile una transizione da una concezione fortemente vincolata al ruolo di introduzione al mondo del lavoro («Capire come funzionano i servizi e le scuole dove forse poi andremo»; («Dare la possibilità ai noi ragazzi di sperimentare il mondo del lavoro fin da ora»_Studente 49), ad un'idea più estesa, che comprende la comprensione dei possibili ambiti lavorativi futuri («Ho finalmente capito cosa fanno le maestre nei nidi e che tutto è progettato prima»_Studente 88), ma che al contempo abbraccia anche una più profonda conoscenza personale («Ho scoperto alcune cose di me che non pensavo di avere e anche delle qualità nello stare con gli altri»_Studente 4).

L'analisi dei focus group condotti con i docenti, al contrario, mostra il persistere di un'idea di PCTO come esperienza professionalizzante, da intendersi sia in continuità con gli insegnamenti disciplinari di indirizzo («Possibilità di applicare gli strumenti pedagogici visti in classe come le griglie osservative in contesti reali, per imparare ad usarle e non solo a sapere cosa sono a livello teorico»_Docente 1), sia trasversalmente come adattamento a nuove situazioni («Nel senso di come uno si orienta in un nuovo ambiente e nuovo contesto, apprendere cioè nuove modalità ed essere flessibili, adattarsi e imparare dalle nuove situazioni»_Docente 2). In particolare, i docenti hanno espresso nel focus group iniziale un'idea di PCTO fortemente legata al potenziamento di conoscenze negli ambiti disciplinari delle scienze umane e non già delle competenze trasversali; tale idea è ricavabile dall'aspettativa, emersa nel focus group iniziale, di fornire agli studenti, tramite il percorso di tutoraggio, una sorta di “cassetta degli attrezzi” che potesse servire ad entrare nei contesti di tirocinio del PCTO con maggiore consapevolezza. Nel focus group finale non solo tale centratura disciplinare del PCTO è stata ribadita, ma anche arricchita di dettagli (“Andare in strutture per minori significa sapere cosa incontra e aiutare gli studenti a capirlo. Si sarebbe dovuto supportarli di più in questo; dire loro ‘dovrete comportarvi così, quali saranno gli aspetti che dovrete considerare, quali saranno le difficoltà che incontrerete’”. Docente 3).

5. Discussione dei risultati e conclusioni

I risultati appena esposti mostrano un cambiamento nelle concezioni degli studenti rispetto al ruolo del PCTO. Come era forse naturale aspettarsi, nelle rappresentazioni iniziali gli studenti mostrano di aver assorbito un modello che vede la scuola come preparazione al lavoro e il PCTO come ponte diretto tra i due mondi, in un'ottica esclusivamente professionalizzante. L'esperienza del percorso di tutoraggio ha permesso, in piccola parte,

di rivedere tale idea, aprendo nuovi orizzonti rispetto alla possibilità di progetti di formazione e di vita più flessibili perché costruiti su competenze trasversali e sulla possibilità di cambiare ambiti formativi e lavorativi.

L'apparente contraddittorietà delle posizioni espresse dai docenti rispetto alla funzione del PCTO (anziché come esperienza formativa di supporto allo sviluppo di competenze trasversali è stata intesa come esperienza di apprendimento disciplinare) risulta estremamente interessante rispetto alla domanda di ricerca. Una possibile spiegazione di tale contraddittorietà potrebbe riguardare la difficoltà del sistema di istruzione di recepire e interiorizzare le indicazioni ministeriali in materia di PCTO, sia per le criticità legate alla comunicazione delle modalità attuative di tali indicazioni, sia per la qualità stessa di tali modalità attuative che non prevedono nell'impianto del PCTO un adeguato spazio ai momenti di "riflessione indiretta" che costituiscono il presupposto dell'apprendimento esperienziale dei tirocini (Schön, 1993). Pare emergere, infatti, un sostanziale disallineamento tra le finalità formative espresse nelle Linee Guida del PCTO (MIUR, 2018) e quelle che la scuola, e i docenti in particolare, attribuiscono a tale dispositivo formativo, sia in forma esplicita, sia considerando le scelte formative adottate nell'allestire le esperienze di tirocinio. Possiamo forse leggere tale disallineamento come il frutto di una politica scolastica che delega all'autonomia scolastica l'attuazione di linee guida senza però fornire mezzi e modalità, calando dall'alto indicazioni astratte che non possono che relegare i docenti a meri esecutori di pratiche che si vanno a configurare come ennesime incombenze burocratiche. In assenza perciò di una progettazione condivisa, in cui la scuola non è solo luogo di trasmissione, ma, come dovrebbe essere, di creazione di cultura, e di percorsi strutturati che definiscano con chiarezza le modalità di aggiornamento professionale, l'espressione dell'autonomia scolastica nell'applicazione delle linee guida ministeriali non può che esprimersi nel replicare le logiche del contesto socio-economico dominante. Sembra infatti che il valore strumentale dei percorsi formativi si sia imposto sulle finalità educative più alte, non per adesione spontanea a posizioni ideologiche neoliberiste, ma per accettazione passiva e acritica di modelli dominanti e familiari. Il presupposto imprescindibile della formazione docenti nella progettazione di esperienze di alternanza (o PCTO) significative è in realtà pienamente riconosciuto dal Ministero, ma non sono predisposti ambienti formativi che accompagnino l'aggiornamento professionali attraverso la co-costruzione di pratiche didattiche realmente condivise, conciliando saperi teorici e pratici. Per l'attività del tutor interno, il cosiddetto referente interno del PCTO, il Ministero prevede numerose incombenze organizzative, ma dal punto di vista della formazione si limita a osservare come sia "opportuno che tali figure siano formate sugli aspetti metodologici, didattici, procedurali e contenu-

tistici dell'attività dei percorsi, prevedendo un rapporto numerico fra tutor esterno e allievi adeguato a garantire un efficace supporto ai giovani nello svolgimento delle attività di apprendimento” (MIUR, 2018, p. 22). Oltre a mancare una chiara definizione delle modalità di formazione, risulta del tutto assente l'esigenza di una formazione sul senso ultimo e sul valore educativo del PCTO, che in qualche modo si dà per scontata. In assenza, dunque, di una riflessione condivisa e critica, anche riguardo le problematiche e le diverse posizioni del dibattito scientifico, il PCTO perde l'occasione di essere uno strumento educativo che tenta di conciliare gli obiettivi più alti dell'educazione con le sfide del mondo lavorativo contemporaneo, e, svuotato di senso, rischia di diventare unicamente un'esperienza di turismo dei contesti lavorativi. La possibilità di legare la scuola al lavoro attraverso una didattica incentrata sulle competenze trasversali, mantenendo la priorità di educare persone prima che lavoratori, si perde nei limiti di una sistema che al di là della retorica non riesce a riconoscere ai docenti gli strumenti per poter essere soggetti attivi del sistema educativo invece che meri esecutori.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G., & De Natale, M. L. (Eds.) (2015). *Il dibattito sulle competenze. Quale prospettiva pedagogica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Baldacci, M. (2015). I punti critici del documento La Buona Scuola. In Baldacci, M., Brocca, B., Frabboni, F., & Salatin, A., *La buona scuola. Sguardi critici dal documento alla legge*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2022). Il cammino smarrito verso una scuola democratica. *Education Sciences & Society*, 1/202, 45-54.
- Barnett, R. (1994). *The Limits of Competence*. Buckingham: Open University Press.
- Betti, F., & Lotti, P. (2020). Scuola-lavoro e solidarietà: un'alternativa pedagogica nella relazione tra scuola e mondo del lavoro. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 2020(5), 111-120.
- Bezzi, C. (2010). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*. Milano: Franco Angeli.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2014). Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata ad un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido. *Italian Journal Of Educational Research*, (13), 49-68.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Cirillo, A., & Gremigni, E. Riforme e processi educativi nell'età della Knowledge Society: prospettive e limiti del modello culturale fondato sulle “competenze chiave” Introduzione. *Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione* 1/2019, 1-13.

- Gentili, C. (2016). L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici. *Nuova secondaria*, 10, 16-37.
- Luciano, A., & Romanò, S. (2017). Università e lavoro. Una misura del mismatch tra istruzione e occupazione. *Scuola democratica*, 8(2), 319-342.
- Magaraggia, S. (2019). L'educazione liceale ai tempi dell'Alternanza Scuola-Lavoro. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (2), 119-128.
- Ministero Della Pubblica Istruzione (2007), *Atto di indirizzo del Ministro della Pubblica Istruzione per l'anno 2008*, <http://www.istruzione.it>
- MIUR (2018), Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento, Linee guida ai sensi dell'articolo 1, comma 785, Legge 30 dicembre 2018 n. 145.
- Pinna, G., & Pitzalis, M. (2021). Aprire la 'scatola nera' del rapporto tra istruzione, formazione e lavoro. *Scuola democratica*, 12(2), 221-230.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Viteritti A. (2018). Di cosa parliamo quando parliamo di competenze? In L. Benadusi & S. Molina (a cura di), *Le competenze. Una mappa per orientarsi* (pp. 11-45). Bologna: il Mulino.
- Zecca, L. (2016). Didattica laboratoriale e formazione. *Bambini e insegnanti in ricerca*. Milano: FrancoAngeli.

VI.

Appunti sull'orientamento giovanile. A partire dalla pedagogia di Romano Guardini

Notes about Youth Orientation. Starting from Romano Guardini's Pedagogy

Simona Pizzimenti – *Università degli Studi di Palermo*

Abstract

Alle già consistenti ricerche condotte in Italia sulla condizione giovanile, hanno dato eco una serie di più recenti studi durante il tempo pandemico, i quali hanno attestato l'acuirsi di alcune fragilità pre-esistenti e l'insorgere di nuovi bisogni educativi. A motivo dell'intreccio di molteplici variabili - personali, socio-economiche, storico-culturali - si è andata delineando l'immagine di una gioventù disorientata e difficile da orientare. Per far fronte a tale urgenza, ormai da diversi anni il dibattito pedagogico si dedica a riflettere su quali siano i principi più adeguati e i percorsi più efficaci per pensare e ri-pensare l'orientamento delle nuove generazioni, finalizzato al conseguimento di competenze pratiche ed essenziali con le quali pensare, progettare, realizzare un proprio progetto di vita, personale e professionale. Prendendo le mosse dal tempo attuale, il presente contributo tenterà di lasciarsi interpellare dalle riflessioni pedagogiche maturate dal pensatore Romano Guardini fra la fine dell'epoca moderna e l'inizio dell'epoca post-moderna. Dal suo educare appassionato e tra le righe di alcuni suoi scritti, emerge in modo significativo il concetto di *auto-formazione*, come riconoscimento del desiderio giovanile di autodeterminarsi e autorealizzarsi, e come fine ultimo di ogni buon percorso educativo. A partire da esso, e attraversando il pensiero di Guardini, si cercherà pertanto di trarre alcune suggestioni teoretiche sui costrutti etici e pedagogici su cui l'orientamento si fonda e alcuni spunti utili per una sua realizzazione educativa.

In addition to the significant body of research carried out in Italy on the condition of young people, a series of more recent studies during the pandemic period have echoed the intensification of pre-existing fragilities and the emergence of new educational needs. As a result of the interaction of multiple variables (personal, socio-economic, cultural-historical), the image of a disoriented and difficult-to-orient youth has emerged. To cope with this emergency, for several years now the pedagogical debate has been dedicated to reflecting on what are the most appropriate principles and the most effective paths to think and re-think the orientation of the new generations, aimed at achieving practical and existential skills with which to think, plan and realise one's own life project, both personal and professional. Starting from the present time, this contribution will attempt to let itself be questioned by the pedagogical reflections developed by the thinker Romano Guardini between the end of the modern era and the beginning of the post-modern era. From his passionate educating and between the lines of some of his writings, the concept of *self-education* significantly emerges, as recognition of the youth's desire for self-determination and self-fulfilment, and as the ultimate goal of any good educational path. Starting from it, and going through Guardini's thought, we will try to draw some theoretical suggestions on the ethical and pedagogical constructs on which orientation is based and some useful insights for its educational realisation.

Parole chiave: Giovani, Romano Guardini, Autoformazione, Orientamento

Keywords: Youth, Romano Guardini, Self-education, Orientation

1. *Verso dove?* Nuove generazioni in cerca di orientamento

Delle difficoltà esistenziali e progettuali delle nuove generazioni, scrivono ormai da decenni moltissimi autori. Più di recente l'analisi pedagogica delle variabili che intercorrono ad ostacolare il percorso educativo dei più giovani, ha inteso perseguire l'obiettivo di fornire loro adeguato *orientamento*, perché potessero pervenire ad una maggiore più adeguata conoscenza di se stessi, quindi intraprendere significative scelte di vita, ora personali, ora professionali. Scopo del contributo è quello di condurre una riflessione su alcuni costrutti etici e pedagogici su cui il concetto di orientamento si fonda, in dialogo con l'agire educativo e il sapere pedagogico del pensatore

novocentesco Romano Guardini (1865-1968)¹, da cui si tenterà di prendere in consegna spunti di riflessione e direzioni di senso utili per *orientare* e per *insegnare ad orientare* le nuove generazioni.

Non potendo qui condurre una ricognizione empirica adeguata, scegliamo di estrapolare alcuni fenomeni giovanili che si impongono alla nostra attenzione come particolarmente emblematici ai fini del nostro discorso. Si pensi innanzitutto al crescente aumento del numero dei *Neet – Not (engaged) in Education, Employment or Training* – di giovani italiani che ha nel 2021 ottenuto il primato europeo con una quota percentuale di 23,1%². Il tempo pandemico è più recentemente intervenuto ad amplificare alcune fragilità pregresse, inducendo – ci riferiscono gli autori del Rapporto Giovani (Istituto Giuseppe Toniolo, 2020; 2021) - alcuni giovani in procinto di diplomarsi a modificare la scelta del percorso universitario da intraprendere, sulla base di motivazioni soprattutto emotive ed economiche. A ciò si aggiunge, rispetto alla progettualità, la constatazione che l'esperienza pandemica abbia deviato le scelte giovanili lungo due differenti direzioni, inducendo i più giovani (diciotto-venticinquenni) a continuare ad investire sulla propria voglia di futuro: continuano a mostrare ancora buoni livelli di *resilienza* e di *ricerca di un significato* per affrontare il presente e progettare la propria vita futura, personale e professionale, desiderano una famiglia numerosa e contano di realizzare il lavoro dei loro sogni; ma demotivando i più grandi (venticinque-trentenni) i quali hanno in gran parte modificato-sospeso-annullato o procrastinato i propri progetti, ed in modo particolare l'uscita dalla famiglia d'origine e la generazione di un figlio, pur considerandoli essenziali per il compimento delle proprie esistenze.

Dinanzi a tali emergenze educative, il dibattito pedagogico nazionale si è ritrovato pertanto a riflettere sul tema dell'orientamento, il quale, nel suo essere un costrutto *multidimensionale*, si fonda innanzitutto su di una necessità di comunicazione e integrazione di una dimensione *soggettiva* – legata all'intoccabilità dei sogni, dei desideri, dei talenti e delle aspirazioni del mondo personale – ed una dimensione *oggettiva*, oppure ed è lo stesso socio-economica – rimandante alle caratteristiche e ai continui mutamenti del mondo professionale (Riva, 2020). Pare si possa tuttavia affermare che l'orientamento sia nella sua interezza attraversato da una dimensione tem-

1 Per chi volesse familiarizzare con la vita e l'opera dell'autore rimando a: H.B. Gerl-Falkovitz (2018²), *Romano Guardini. La vita e l'opera*, Brescia, Morcelliana; per conoscere la sua attività di educatore si veda C.M. Fedeli (2018), *Guardini educatore*, Lecce, Pensa MultiMedia.

2 Si vedano i dati ISTAT degli ultimi anni per approfondire questo e correlati fenomeni: www.istat.it.

porale, sottointendendo e sottoscrivendo la capacità della persona di guardare al futuro. Il che subito suggerisce di come l'orientamento presupponga una capacità della persona di riconoscere le proprie doti e le proprie competenze (si progetta sulla base delle risorse che si ha o che, differenza pedagogica rilevante, si ritiene di avere a disposizione), ma contestualmente la capacità di un adulto significativo, quindi un educatore a vario titolo, di scorgere le possibilità reali del suo educando e le sue potenzialità. Qui viene già subito in mente una competenza a cui chi si occupa della formazione degli insegnanti è indiscutibilmente legato: il *Championing*, fra le più importanti *skills* orientative per insegnanti, nella sua definizione custodisce l'intuizione di ciò che una persona potrebbe diventare, partendo da ciò che attualmente è.

Pare si possa ipotizzare che se la dimensione temporale fa da sfondo e presuppone le possibilità orientative del soggetto, parte della difficoltà dei nostri giovani a muoversi nel mondo è riconducibile alla problematicità con cui si relazionano al futuro, che assume i tratti di una significativa difficoltà – ben espressa dal filosofo Vattimo (1983) – nel porsi quelle domande di senso che orientano la propria esistenza, perché presupponendo una riflessione sul proprio sé futuro, mobilitano la persona nel presente. Scrive Zanniello (2019): «Gli educatori dovrebbero chiedere: qual è il tuo progetto di vita? Chi vuoi essere nel futuro? Come pensi di inserire la tua carriera lavorativa nel corso della tua vita, che comprende anche la dimensione familiare?». Domande esistenziali queste, che ci consentono di accennare ad un problema collaterale diffuso fra i giovani, che è quello di intendere l'*auto-realizzazione*, la piena fioritura di sé come persone, in un senso esclusivamente professionale, relativizzando quando non escludendo del tutto la dimensione personale-familiare fra le possibilità esistenziali, vale a dire fra le traiettorie possibili per la propria esistenza.

2. Una radice storica: la persona fra modernità e post-modernità

Del disorientamento che sorprende l'uomo contemporaneo gran parte è, secondo il nostro interlocutore Romano Guardini, imputabile ad un passaggio epocale verificatosi tra la modernità e l'era successiva – a cui egli non poteva allora ancora dare un nome e che noi chiameremo *post o tarda modernità* (D'Addelfio, 2017) – contraddistinta da una modificazione dell'immagine del mondo cui è a sua volta corrisposta una modificazione della struttura della persona. Si tratta di un *sentimento dell'esistenza*, del modo cioè in cui l'uomo percepisce ed esperisce se stesso e il suo stare-nel-mondo.

Alla modernità appartiene storicamente la rappresentazione di un mondo in continua espansione, l'umana possibilità, garantita dal progresso scien-

tifico, di guardarsi attorno, di conoscere sempre più vaste porzioni di mondo e più profonde parti di se stessi. Essa pare segnata da tre grandi autonomie, fra le quali di maggior interesse è per noi quella della soggettività: l'uomo apprende della possibilità di conoscersi, prende coscienza di se stesso. Ha allora inizio – scrive Guardini (2015¹², p. 45) – una particolarissima esperienza dell'io, per cui l'uomo si scopre capace di iniziativa e creatività, di più, d'essere creatore della propria esistenza, di poter cioè costruire la propria vita come un'opera propria.

La soggettività, divenuta forma umana che si dispiega secondo le proprie iniziative e disposizioni, diviene misura dei valori della vita: dinanzi alla volontà dell'io, le norme etiche appaiono relative, scompaiono gradi e gerarchie, l'etica del bene e della responsabilità viene soppiantata dall'etica dell'autenticità e della sincerità, che tuttavia – come molti autori contemporanei hanno notato – spesso concretamente si traduce in una fedele sequela all'io immediato, piuttosto che al sé più profondo (D'Addelfio, 2021).

Al rapido dilatarsi verso l'infinito dell'uomo e del mondo, corrisponde presto tuttavia un senso di abbandono e di minaccia, un senso d'angoscia dovuto alla sensazione di non avere più punti d'appoggio, rifugi, riferimenti sicuri³. L'esistenza ha – scrive Guardini – uno spazio libero dove muoversi, ma non ha più una sua *dimora*: potendo andare dove vuole e fare ciò che vuole, l'uomo non è più centro del mondo ma un suo frammento qualsiasi. Non si sente più a casa, comincia a domandarsi dove sia il suo luogo esistenziale. All'immagine del mondo moderno corrisponde dunque il sentirsi disintegrati, scossi, disorientati.

Accade poi, tuttavia, a un certo punto, coincidente con la fine dell'epoca moderna, il manifestarsi di un cambio di direzione. All'esaltazione dell'io ha fatto seguito una crisi di *disincantamento*, forse legata alla scomparsa del sentimento moderno dell'infinito. L'uomo riacquisisce coscienza della sua finitezza, verso cui nutre un sentimento di inquietudine e di responsabilità, *come se da questo essere finito partisse un appello* (Guardini, 2015, p. 56). Un sentimento di solitudine umana dunque, inaugura la post-modernità: l'uomo avverte di essere solo nel mondo, dinanzi alle decisioni supreme, avverte la responsabilità, teme il rischio. Se la modernità esaltava l'uomo come autonomo e padrone di sé, entra ora in gioco una nuova struttura umana che non si fonda sull'idea del soggetto creatore che edifica il proprio io, bensì sull'idea di un *io* confuso fra molti altri io. Alla

3 Ci torna in mente quanto il sociologo polacco U. Beck (2008) scrive sulle biografie a rischio: la società, riconoscendo sempre più vantaggi al singolo, lo ha esposto al senso di fallimento, poiché lo ha posto dinanzi alla solitudine di intraprendere scelte dalle quali dipende totalmente la riuscita della sua esistenza.

scoperta dell'unicità della persona fa allora da contro-altare il *fenomeno della massa*: nel numero incommensurabile – nota finemente Guardini (2015, p. 37) – le cose assumono eguale misura. L'uomo sembra aver smarrito la consapevolezza delle sue potenzialità, cioè di poter divenire quell'essere irripetibile che lui soltanto è, capace di generare qualcosa che nessun altro potrebbe generare, accetta gli oggetti ordinari e le forme consuete e lo fa con l'impressione che tutto questo sia ragionevole e giusto.

Dal fenomeno della massa deriva dunque una trasformazione strutturale nell'esperienza dell'io e dei suoi rapporti con l'altro, il rischio di *perdersi* nel mondo, la tendenza a vivere un'esistenza anonima.

La sfida per l'avvenire – scrive allora Guardini (2015, p. 62) – sarà quella di riconquistare l'umano, attraverso l'uomo. Se infatti il fenomeno della massa della post-modernità subentra al fenomeno dell'autonomia della modernità, e se quest'ultima era stata esaltata sino ad una sua infelice assolutizzazione, il fenomeno della massa custodisce potenzialmente in sé il germe di nuove possibilità umane. L'essere in mezzo ad una moltitudine di uomini, è condizione di possibilità ma ancor di più di necessità, per apprendere il *fatto umano essenziale* (ivi, p. 64): l'essere persona, capace di rispondere di sé, ma anche degli altri, consapevole di poter divenire se stessa nell'incontro con essi. Ciascun individuo forma un essere in sé, ed è bene che esistano molti essere umani e che in ciascuno d'essi si dischiuda questa occasione di personalità. L'epoca post-moderna lascia dunque in consegna all'uomo contemporaneo un grande potere, dal cui esercizio dipenderà se egli si *perderà* come persona, rimanendo assolutamente *anonimo*, o se recupererà il suo nome proprio, attuando la sua unicità personale. Con le parole di Guardini (ivi, p. 80): «Persona ha la stupenda e terribile libertà di conservare o di distruggere il mondo, e persino di affermare e realizzare se stessa o di abbandonarsi e perdersi».

3. Verso se stessi: la competenza esistenziale dell'*accettazione di sé*

Tale ambivalente possibilità di scelta vale in misura esponenziale per il giovane, che a tale possibilità deve essere introdotto mediante l'educazione. Il giovane d'oggi pare particolarmente cosciente di tale responsabilità, per paura di esercitare la quale, spesso si ferma paralizzato dinanzi alle proprie scelte esistenziali⁴.

4 Galimberti (2007) parla al tal proposito di un *nichilismo* che, a differenza di precedenti momenti storici, è *attivo*: i giovani non si paralizzano cioè perché mancano di energia, ma perché non sanno verso dove orientarla.

La crisi dell'affermazione di sé del giovane – prosegue Guardini (2019, p. 27) – inizia con il risvegliarsi della Persona, ovvero con la consapevolezza di essere qualcuno e qualcuno di diverso dagli altri. Il giovane ha in effetti, a giudizio di Guardini, necessità di una *cura pedagogica* particolare, a motivo di una sua costitutiva tensione interna: egli è se stesso – altrimenti sarebbe appunto un altro – eppure ancora soltanto nelle condizioni di possibilità di se stesso (ivi, p. 29). È ovvero costitutivo dell'essere giovani un momento *positivo*, che ha il carattere dell'incondizionato e spinge il giovane ad intraprendere scelte - che in seguito non avrebbe più il coraggio di prendere – che decidono della sua vita; e un momento *negativo* di mancanza di esperienza della realtà. Dal primo deriva la purezza che consiste nel rifiuto del compromesso, ovvero la tendenza a non negoziare le proprie aspirazioni, dal secondo un cortocircuito fra giudizio e azioni, la *crisi* della giovane età che richiede di essere adeguatamente attraversata: «l'esistenza giovane si trova nella costitutiva confusione fra essere e divenire, fra conservazione di sé e rischio, fra certezza e presentimento, fra noto e ignoto» (Guardini, 2021³, p. 586).

Ancora, appartiene al giovane l'essere *progetto*, cosa che lo spinge verso la piena realizzazione di sé, e la percezione del *divenire* come un rischio. Diviene pertanto essenziale, nota l'autore, poter qui riconoscere una voce adulta. La possibilità di orientare il giovane ad attuare quel progetto ch'egli è, riposa su un gioco di tensioni e di forze, la più importante delle quali è quella educativa. Guardini (ivi, p. 583) ne individua una dimensione etica, attribuendo all'educatore compiti pedagogici ben precisi: «l'educatore ha il compito di confermare la persona in divenire in ciò che essa è e nello stesso tempo di orientarla verso il futuro, conferendogli il coraggio di affrontare il rischio dell'esistenza. Educare significa quindi condurre l'uomo verso ciò che ancora non è». All'educatore spetta dunque la responsabilità d'intuire, a partire da ciò che è, e comprendere il presente in direzione di quanto deve poi compiersi.

Nell'esplorazione del fenomeno educativo - in quanto *forma di valore della vita operativa*, vale a dire modalità in cui l'esistenza diventa compito dal cui adempimento dipende la sua realizzazione – Guardini sembra poi riconoscere che l'operato educativo consta di alcuni imprescindibili elementi, quali lo *sviluppo* – processo di attuazione delle potenzialità dell'educando, l'*inserimento* – processo di introduzione in complessi di realtà in cui l'individuo in divenire deve entrare per affermare se stesso e conseguire i propri scopi di vita – e l'*incontro*, processo in cui il giovane si relaziona con la realtà, il che significa tanto plasmarla nelle sue possibilità secondo le proprie doti e aspirazioni, tanto imparare una serie di essenziali *competenze esistenziali*: l'apertura al nuovo, il coraggio di rischiare, la capacità di giudizio, la sicurezza nella decisione. Orientare il giovane significa pertanto

in ultima condurre contestualmente il giovane verso se stesso e verso il mondo⁵. Guardini porta in superficie una dimensione etica dell'orientamento formativo, esplicitamente parlando di un *ethos*, vale a dire un carattere proprio e dei compiti etici e pedagogici specifici, della giovinezza: all'educatore infondergli fiducia in se stesso, ma anche attrezzarlo di senso critico verso di sé; all'educando inoltrarsi coraggiosamente nella propria vita e assumere le responsabilità di se stesso (ivi, p. 897).

Procedendo più in profondità, Guardini sostiene che la competenza chiave che il giovane è chiamato ad acquisire per transitare verso l'adulthood e realizzarsi pienamente, è quella di *accettare se stesso*⁶. Si tratta di una vera e propria *virtù* etica e spirituale, che rende possibile il divenire. Ogni educazione, quindi ogni orientamento, presuppone effettivamente una idea ben precisa di persona. Concetti quali apprendimento o orientamento permanente, custodiscono l'idea che la persona abbia continue possibilità di crescita, quindi continue possibilità di cambiamento, miglioramento, perfezionamento. Non manca di certo a Guardini sostenere la tesi secondo cui *non esiste uomo che abbia completato il suo processo di apprendimento e abbia ricevuto una formazione definitiva*: la maturazione dell'uomo è un processo continuo (ivi, p. 583). Il costrutto chiave del suo pensiero pedagogico pare infatti quello di *auto-formazione*, non per nulla individuato dai documenti nazionali ed europei come il fine ultimo di ogni buon percorso orientativo: ogni buona educazione deve condurre da un'etero-formazione ad un'auto-formazione. Nato dal riconoscimento della spinta giovanile all'autodeterminazione, il costrutto di auto-formazione interpella ogni *persona in divenire*, raggiungendo anche il tu dell'educatore: *auto-formazione* indica – scrive Guardini (2008⁷) – quel processo lento e fedele, nel quale la persona scorge e realizza la propria personale fisionomia. Non accontentandosi di una definizione teorica, l'autore introdusse i suoi giovani al concetto di formazione mediante un *prontuario artigianale*, un piccolo opuscolo in cui orientare la propria volontà di auto-definizione mediante piccoli esercizi riflessivi e pratici.

- 5 Ricordandoci le due dimensioni costitutive dell'orientamento, che abbiamo precedentemente denominato soggettiva ed oggettiva
- 6 Competenza cui dedica un intero saggio: R. Guardini (2011⁵). *Accettare se stessi*. Brescia: Morcelliana.

4. Conclusioni

Rileggendo alcuni fenomeni giovanili attraverso la lente della pedagogia guardiniana, pare infatti che dall'epoca post-moderna derivino una serie di suggestioni che se non correttamente integrate entro un ben formato sistema di pensiero, finiscono per danneggiare la persona, proprio in nome della cui centralità si fondano. Giusto per citarne qualcuna: l'autonomismo, che diventa esercizio esasperato dell'autonomia incapace di integrare l'alterità; l'emotivismo, che diventa sequela di emozioni positive e incapacità di integrare le emozioni negative; il relativismo morale, che diventa incapacità di definire e perseguire le proprie priorità valoriali; e mi pare si possa aggiungere ad essi il perfezionismo, che diventa incapacità di integrare le proprie imperfezioni.

Se accogliamo allora quanto Guardini ci consegna, se il giovane è cioè costitutivamente segnato da una *fisiologica* tensione dialettica fra la sensazione d'essere infinito e la mancanza di esperienza della realtà, la sfida pedagogica non consiste tanto nel fatto che in virtù di tale inesperienza egli si scontri con dei rallentamenti o dei fallimenti, quanto piuttosto nel fatto che non riesca ad integrarli all'interno della propria esistenza e ne faccia, addirittura, in qualche caso motivo per paralizzarsi⁷. La più importante delle conquiste cui il giovane può essere, a detta di Guardini, *orientato* è una competenza di pensiero, che si traduce in una serie di competenze esistenziali. Il pensiero dicotomico cui l'uomo contemporaneo è avvezzo non è di fatti in grado di rispecchiare e rispecchiare la realtà per come essa è. La vita è di fatti – scrive l'autore – per sua essenza paradossale: si struttura in opposti polari fra cui è liberamente sospesa, e fra cui continuamente oscilla. Prendere coscienza che la realtà, dunque anche la realtà personale, sia costituita da apparenti contraddizioni, ansie e continue oscillazioni, consente di rinunciare a priori alla tendenza di perfezione, senza tuttavia rinunciare ad aspirare ad essa: tendere a perfezionarsi, senza pretendere d'essere perfetti.

L'atteggiamento formato in noi dalla teoria degli opposti raggiunge un sapere profondo circa le condizioni entro le quali la vita può conservarsi viva: vera vita significa possibilità di camminare sempre. È l'atteggiamento dell'incessante andare, un'apertura dello sguardo e un orientamento interiore, in cui poter avanzare, senza perdersi (Guardini, 2016², pp. 204-205, 217).

7 I documenti europei ci parlano di competenza imprenditoriale e auto-imprenditoriale, e i più riusciti imprenditori ci amano parlare di tutti i fallimenti che hanno superato.

Riferimenti bibliografici

- Beck, U. (2008). *Costruire la propria vita. Quanto costa la realizzazione di sé nella società del rischio*. Bologna: il Mulino.
- D'Addelfio, G. (2021). *Del bene*. Brescia: Scholé.
- D'Addelfio, G. (2017). La nostra epoca tarda. In A. Bellingeri (ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale* (pp. 75-92). Brescia: La Scuola.
- Fedeli, C.M. (2018). *Guardini educatore*. Lecce: PensaMultimedia.
- Galimberti, U. (2007). *La parola ai giovani. Dialogo con la generazione del nichilismo attivo*. Milano: Mondadori.
- Gerl-Falkovitz, H.B. (2018²). *Romano Guardini. La vita e l'opera*. Brescia: Morcelliana.
- Guardini, R. (2011⁵). *Accettare se stessi*. Brescia: Morcelliana.
- Guardini, R. (2021³). *Etica. Lezioni all'Università di Monaco (1950-1962)*. Brescia: Morcelliana.
- Guardini, R. (2016²). *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*. Brescia: Morcelliana.
- Guardini, R. (2008⁷). *Lettere sull'autoformazione*. Brescia: Morcelliana.
- Guardini, R. (2015¹²). *La fine dell'epoca moderna*. Brescia: Morcelliana.
- Guardini, R. (2019). *Le età della vita. Loro significato etico e pedagogico*. Brescia: Morcelliana.
- Istituto Giuseppe Toniolo (2020). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2020*. Bologna: il Mulino.
- Istituto Giuseppe Toniolo (2021). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2021*. Bologna: il Mulino.
- Mura, A. (a cura di) (2018). *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Priore, A. & Cunti, A. (2020). *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Riva, M.G. (2020). Orientamento. Una pratica educativa tra soggettività, saperi, linee guida e condizionamenti. *Didattica più Pedagogia*, 6, 37-50.
- Zanniello, G. (1990). *Adolescenti oggi, professionisti domani*. Rimini: Maggioli.
- Zanniello, G. (1997). *Educazione e orientamento professionale*. Roma: Armando.
- Zanniello, G. (2005). *Educazione e libertà in Gino Corallo*. Roma: Armando.
- Zanniello, G. (2019). Una scuola che orienta nella formulazione del progetto di vita. In G. Elia, S. Polenghi & V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 47-60). Brescia: PensaMultiMedia.

VII.

Le competenze dell'insegnante di storia nella scuola primaria tra passato, presente e futuro

The skills of the history teacher in primary school between past, present and future

Livia Romano – *Università di Palermo*

Abstract

La formazione del docente di storia nella scuola primaria si è dovuta confrontare, nel corso della storia della scuola italiana, con non poche sfide pedagogiche. In primo luogo, la ridefinizione dell'identità del sapere storico, avviata fin dal secondo dopoguerra, ha prodotto una innovazione didattica che, messa a tema nei Programmi ministeriali per la scuola elementare del 1985, ha inaugurato la didattica del laboratorio storico. Inoltre, la crescita della didattica e il dibattito sulla formazione scolastica, intensificatosi negli anni Novanta, hanno avuto come esito l'introduzione delle competenze nell'insegnamento della storia. Sullo sfondo di queste due emergenze non vanno trascurate quelle prodotte dai cambiamenti sempre più accelerati presenti nella società tardo-moderna, dove il ruolo pervasivo che hanno assunto i mezzi di comunicazione di massa mette in crisi il modo tradizionale di insegnare la storia. Ripercorrendo le tappe più importanti di questo percorso, che ha visto susseguirsi una serie di riforme e indicazioni nazionali, emerge una questione centrale e ancora irrisolta nella scuola primaria: la formazione degli insegnanti di storia che non sempre presentano una preparazione adeguata e le competenze richieste, limitandosi allo studio del manuale quale principale fonte di aggiornamento. Grazie al confronto con il passato, l'insegnante di storia può acquisire una maggiore consapevolezza dei propri compiti e attivare una formazione continua delle competenze, trasformando il tradizionale sapere nozionistico e trasmissivo in sapere in azione, ovvero un sapere per la vita che rende gli alunni in grado di orientarsi nel presente e di progettare il futuro.

Training for the history teacher in primary school has been confronted, in the history of the Italian school, with many pedagogical challenges. First, the redefinition of the identity of history, from the Second World War, has produced a didactic innovation that, with the ministerial programs for the elementary school of 1985, inaugurated the teaching of the historical laboratory. Second, the growth of didactic science and the debate on the school education, intensified in the nineties, resulted in the introduction of the skills in the teaching of history. There are also the emergencies for the increasingly accelerated changes in post-modern society, where the mass media have assumed a pervasive role, making obsolete the traditional way of teaching history. Retracing the most important steps of this path, with a series of national reforms and guidelines, a central and still unresolved issue emerges in the primary school: the training of history teachers who don't always have adequate preparation and the required skills, limiting themselves to the study of the manual. Thanks to the comparison with the past, the history teacher can acquire a greater awareness of their tasks and activate a continuous training of the skills, transforming the traditional notionistic and transmissive knowledge into knowledge in action, that is a knowledge for life that makes the students able to orient themselves in the present time and to plan the future.

Parole chiave: competenze storiche, scuola primaria, didattica della storia, formazione degli insegnanti

Keywords: historical skills, primary school, history teaching, teacher training

1. Introduzione

L'insegnamento della storia è oggi espressione di una crisi più generale che riguarda sia l'istituzione scolastica, sia le competenze del docente. Ad essere in crisi è soprattutto il ruolo dell'insegnante di storia che si trova ad insegnare una disciplina che, in tutti i gradi dell'istruzione, risulta ampiamente trascurata e non apprezzata. A ben guardare, è il sapere storico ad essere messo in discussione in un'epoca che, come la nostra, sta vivendo grandi e veloci trasformazioni che rivoluzionano il rapporto dell'uomo con la propria memoria (Panciera, Zannini 2013, pp. 78-79). Si tratta di un'epoca definita "surmoderna", dove i processi di globalizzazione provocano da un lato omologazione, dall'altro lato localismi e chiusure identitarie, dando vita a due modi opposti di rapportarsi col tempo: il presentismo e il pas-

satismo, due eccessi di tempo orientati l'uno ad abolire il passato in nome del presente, l'altro ad esaltare il passato come «luogo del riposo, della certezza e del sonno sereno» (Bauman, 2017; Romano, 2018, p. 2). Il primo atteggiamento è diffuso, secondo recenti dati statistici, soprattutto tra le nuove generazioni che percepiscono il passato come estraneo e lontano, vivendo invece il presente come l'unica realtà a cui attaccarsi passivamente e inconsapevolmente.

«Dispercezione della storia», assenza di speranza e oblio della memoria portano alla diffusione nella nostra società di «coscienze puntuate» schiacciate nel presente, che hanno smarrito il senso dell'identità personale, comunitaria e sociale, non percependosi come membri attivi di una comunità storica (Bellingreri, 2015). Ciò che caratterizza il presentismo è dunque "l'appiattimento atemporale della storia", una tendenza già denunciata negli anni Ottanta del Novecento dagli storici e che consiste nella progressiva cancellazione dei tempi della storia (Del Treppo, 1980, p. 41).

Il passatismo, invece, è un attaccamento ingiustificato a idee, costumi e tradizioni del passato, che vive il "dopo" come inferiore al "prima". Bauman lo chiamava "retrotopia", per indicare un'utopia rovesciata che si manifesta come attitudine a immaginare con nostalgia una realtà passata, e non futura, migliore di quella presente (Bauman, 2017, pp. XVIII-XIX).

Nell'orizzonte di una diffusa dispercezione della temporalità, presentismo e passatismo sono come due facce della stessa medaglia: in entrambi ciò che prevale è l'incapacità di vivere il presente con accettazione consapevole e la conseguente fuga dal tempo. Questo smarrimento del senso della storia è una sfida educativa del nostro tempo che chiama tutti gli insegnanti di discipline storiche a interrogarsi non solo sulla natura, sulla metodologia e sullo statuto epistemologico della storia, ma anche sulla sua utilità: "a cosa serve la storia?", "come va insegnata?", queste sono le due domande che ogni insegnante deve porsi (Romano, 2018).

Va ricordato come alla storia sia stato sempre riconosciuto un valore educativo, fin dall'antichità, tanto da essere stata definita *magistra vitae*. Ma oggi può ancora la storia essere maestra di vita? È innegabile che essa sia uno strumento di conoscenza fondamentale per le nuove generazioni, ancor più nel tempo della pandemia che ha amplificato le urgenze pedagogiche già presenti nella nostra società tarda: a partire dalla storia dell'umanità, con i suoi successi e fallimenti, è possibile guardare con più consapevolezza al presente e imparare a progettare il futuro (Musci, 2014).

L'importanza della storia è oggi così diffusamente riconosciuta da essere parte della formazione iniziale degli insegnanti della scuola primaria, com'è dimostrato dalla presenza dell'insegnamento di Metodologia e didattica della storia nel piano di studi del corso di laurea Magistrale a ciclo unico Scienze della Formazione Primaria. Si tratta quindi di partire dal presente,

ultima tappa di un cammino molto lungo e difficoltoso che ha riguardato la formazione dell'insegnante di storia nella scuola primaria, il quale ha dovuto affrontare molte sfide pedagogiche.

Volendo individuare le tappe principali di questo cammino non c'è dubbio che la data più importante sia rappresentata dal 1985, una data epocale, perché è l'anno in cui la ridefinizione dell'identità del sapere storico, avviata nel corso del Novecento, porta ad una innovazione didattica che nei Programmi ministeriali per la scuola elementare viene messa a tema, introducendo nella scuola il laboratorio storico. Seguono gli anni del cosiddetto "riordino dei cicli" dal 1997 al 2001, la riforma Moratti nel 2004, le Indicazioni Nazionali nel 2007 e, fra il 2012 e il 2013, le nuove Indicazioni Nazionali a cui ancora oggi si fa riferimento.

Com'è noto, la crescita della didattica e il dibattito sulla formazione scolastica che dagli anni Novanta in poi si è molto intensificato, hanno avuto come esito l'introduzione della didattica per competenze nella scuola primaria che richiede un cambio di prospettiva della disciplina storia, in cui ora vanno declinate le competenze generali (Bernardi, Monducci, 2012, pp. 53-57; Zanniello, 2014).

2. Il docente di storia nei programmi ministeriali del secondo Novecento

Nati in un clima di innovazione pedagogica di orientamento attivistico e di una crescente riflessione epistemologica sui fondamenti del sapere storico, i nuovi programmi per la scuola elementare del 1985 mettono a dura prova il corpo docente: vi viene infatti delineato il nuovo profilo dell'insegnante di storia, che non può più limitarsi a poche ed essenziali conoscenze contenutistiche (Alberti, 1986). La nuova storia, unita alla geografia e agli studi sociali, va insegnata in modo diverso rispetto al passato, per cui l'insegnante deve acquisire le competenze scientifiche e metodologiche che caratterizzano le scienze storico-sociali (Panciera, Zannini 2013, p. 86). I nuovi programmi, quindi, presuppongono una preparazione culturale e metodologico-didattica dei docenti che essi ancora non hanno, né possono raggiungere, e i fatti lo dimostreranno, con i soli corsi di aggiornamento professionale. È ancora lontano un percorso universitario specifico per gli insegnanti della scuola primaria che solo nel 1998-99 sarà inaugurato, ed è quindi pretenzioso e velleitario il profilo professionale dell'insegnante di scuola elementare che i programmi delineano, a meno che non voglia essere un sollecito, un invito a dare vita ad una formazione universitaria degli insegnanti elementari (Panciera, Zannini 2013, p. 87; Zanniello, 2012).

In verità, il testo dei programmi del 1985 presenta non poche contraddizioni e criticità: si invitano i docenti ad abbandonare la storia degli eventi e dei personaggi, ma poi in merito ai contenuti si consiglia di «fissare gli avvenimenti più rilevanti» e di approfondire «fatti, avvenimenti e personaggi» (Alberti, 1986). Evidentemente si tratta di una scelta esageratamente “attivistica” che porta a proporre una didattica viva senza tenere conto del reale contesto della scuola italiana di quegli anni e, soprattutto della formazione degli insegnanti al nuovo modo di insegnare la storia. Com'è stato notato, è probabile che la mancata realizzazione di questi programmi sia dovuta proprio allo scarto enorme che esiste «tra il profilo professionale richiesto e la reale preparazione dei maestri», il che spiega il perdurare di una didattica della storia tradizionale negli anni successivi (Pancierà, Zannini, 2013, p. 87).

Tra il 1997 e il 2001 la didattica della storia è al centro di un tentativo mancato di riforma scolastica che prevede un riassetto complessivo del sistema educativo scolastico secondo il quale la scuola di base, o primo ciclo, durerebbe 7 anni, dai 6 ai 13 anni. Si tratta di un progetto innovativo che non incontra, però, il consenso di molti, soprattutto dei docenti universitari di storia, che tende a ridefinire, oltre a orari, programmi, classi, gli ambiti delle diverse discipline. Tra queste la storia riceve particolare attenzione e viene definita uno dei «contenuti irrinunciabili» da garantire a tutti i cittadini (Pancierà, Zannini, 2013, p. 88). Se realizzata, la riforma ancora una volta chiamerebbe i docenti di storia della scuola primaria a confrontarsi col nuovo: l'insegnamento diventa “curricolo” di storia e richiede una nuova organizzazione dei contenuti che, sempre riguardanti l'ambito storico-geografico-sociale, vengono estesi alla storia mondiale, di popolazioni altre, e l'acquisizione di una nuova metodologia didattica che privilegi l'idea di apprendimento come processo e non come catalogo di nozioni. Come dovrebbero formarsi questi docenti non ci è dato saperlo visto il poco successo del progetto di riforma. Comunque essa è indicativa di una tendenza che è già presente nei programmi del 1985: portare a scuola la rivoluzione storiografica che è in corso da decenni e trasformare l'insegnamento della storia inserendo un approccio interdisciplinare e una metodologia progettuale e molto innovativa, di certo non più tradizionalista.

Non va dimenticato che questi sono anche gli anni in cui l'Unione Europea apre il dibattito sulle competenze necessarie a rifondare la scuola e un'educazione permanente (Musci, 2014, p. 11). Gli anni che vanno dal 2000 al 2006 segnano il passaggio a una didattica per competenze in ambito europeo, perché vengono definiti gli obiettivi generali dell'educazione e le competenze necessarie all'esercizio di una cittadinanza consapevole e attiva, che fanno sì che l'educazione storica sia allo stesso tempo formazione disciplinare e civile, poiché finalizzata a formare soggetti autonomi, ben

radicati nel passato, capaci di orientarsi nel presente e di progettare il proprio futuro (Zanniello, 2014; Bernardi, Monducci, 2012, p. 58).

3. La formazione dell'insegnante di storia nel terzo millennio

Con la riforma Moratti del 2004 la storia viene nuovamente separata dalle altre discipline e considerata secondo una concezione pre-novecentesca, studio delle origini e delle differenze tra stati e civiltà. Con la volontà di rovesciare l'approccio metodologico e didattico dei programmi del 1985, ed evitare il percorso sequenziale, nella scuola primaria viene insegnata solo la storia del mondo antico: gli OSA, obiettivi specifici di apprendimento che devono essere applicati, prevedono nei primi due anni l'acquisizione di prerequisiti generici e concetti fondamentali; dal terzo anno vengono introdotte conoscenze specifiche disciplinari che riguardano la preistoria; nel quarto e nel quinto anno, infine, i contenuti diventano più dettagliati ma relativi solo alla storia dell'antichità fino al cristianesimo delle origini (Panciera, Zannini, 2013, p. 90). Ancora una volta si tratta di una inedita sequenza con cui devono familiarizzare i docenti, ma che viene accolta da molti studiosi come il segno di un'involuzione pedagogica che «confina i bambini nel limbo delle mitologie e di una storia quanto più lontana possibile dai problemi del presente» (Panciera, Zannini, 2013, p. 90).

Nel 2007, con le *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, approvate dal ministro Fioroni, se da un lato viene mantenuta la discutibile separazione dei contenuti tra il ciclo di scuola primaria e il ciclo di scuola secondaria, dall'altro lato c'è la volontà di ritornare ad una concezione aggiornata della storia in linea con i programmi del 1985 ricomponendo l'area storico-geografica, di cui viene riconosciuta l'importanza nella formazione di base. Proprio per questo, i docenti vengono di nuovo invitati a costruire percorsi su questioni dell'età moderna e contemporanea con un chiaro richiamo al rapporto tra passato e presente, incoraggiati a realizzare una didattica basata sulla soluzione di problemi in vista della formazione ad una cittadinanza consapevole (Panciera, Zannini, 2013, p. 91).

Per quanto riguarda i docenti, una didattica plurale e “flessibile” e non prescrittiva, dà loro una maggiore libertà di scelta nell'insegnamento, anche se il fatto che le *Indicazioni* non sono dotate di strumenti di accompagnamento, oltre la solita imprevisione di tanti docenti e dirigenti scolastici, rende molti degli obiettivi di apprendimento indicati velleitari.

La formazione iniziale degli insegnanti di storia nella scuola primaria riceve nuova attenzione grazie all'istituzione, nel 2011, dei corsi di laurea quinquennali a ciclo unico, LM-85bis (Zanniello, 2012). Qui, infatti, al-

l'insegnamento della storia è dedicato più tempo rispetto a quanto non sia stato fatto nelle precedenti lauree destinate ai futuri docenti. Un ruolo fondamentale è svolto dal tirocinio formativo nelle scuole, grazie al quale gli studenti e le studentesse hanno la possibilità di acquisire e rafforzare le competenze disciplinari e pedagogiche in generale e, nello specifico, le competenze che riguardano l'insegnamento della storia.

Tuttavia, nonostante il conferimento di sedici crediti formativi all'insegnamento universitario di didattica della storia, rimangono delle questioni aperte: non sempre nei docenti, storici di professione, c'è la volontà di insegnare la didattica della storia, per cui spesso preferiscono offrire corsi di tipo monografico in cui è assente il riferimento all'aspetto pratico-didattico. Inoltre, a causa dei nuovi contenuti di storia proposti nella scuola primaria, che si limitano alla storia antica, si tende ad eliminare dai corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria «gli insegnamenti di storia moderna e storia contemporanea, penalizzando così la formazione culturale complessiva dei nuovi insegnanti» (Panciera, Zannini, 2013, p. 82).

Infine, nel 2012, con le *Nuove Indicazioni Nazionali*, la nuova normativa, nonostante le intenzioni, non pone rimedio ai problemi che riguardano l'attuazione della programmazione per competenze. Non viene previsto alcun piano di aggiornamento per gli insegnanti in servizio. Soprattutto, viene mantenuta la scissione dei contenuti tra primaria e secondaria, per cui la didattica della storia nella scuola primaria continua ad essere storia della preistoria e dell'antichità. C'è, a dire il vero, un generico riferimento al confronto con la contemporaneità, ma mancano indicazioni precise in tal senso. Si privilegiano le “storie settoriali”, quali ad esempio quelle dell'alimentazione ed energia, della tecnologia e cultura materiale, della demografia e delle migrazioni, della cultura e della religiosità, delle norme e delle istituzioni.

Vanno, a questo proposito, sottolineati due elementi di criticità: il primo riguarda la mancanza di riferimento al metodo storico per usare in modo critico e consapevole Internet e le risorse in esso presenti, il che denota una certa sfiducia nei confronti del valore educativo della storia. Il secondo riguarda il paragrafo *Identità, memoria e cultura storica* delle indicazioni che presenta un tono moralistico laddove dice che una visione critica del processo storico favorisce la tolleranza, presupponendo che, al contrario, la storia può favorire il riconoscimento identitario. C'è qui una certa ambiguità, perché non è chiaro come «il processo di ominazione, la rivoluzione neolitica, la rivoluzione industriale e i processi di mondializzazione e globalizzazione» possano favorire la tolleranza e l'intercultura più di altri aspetti del cammino storico (Panciera, Zannini 2013, pp. 93-94).

4. Conclusioni

Le emergenze prodotte dai cambiamenti sempre più accelerati presenti nella nostra società tardo-moderna e il ruolo pervasivo che hanno assunto i mezzi di comunicazione di massa, mettono ancora più in crisi il modo tradizionale di insegnare la storia. Nell'attuale società dell'informazione, la scuola non è più l'unico luogo dell'educare, ma si trova a competere con altri mezzi di formazione di massa che tendono ad omologare, condividendo conoscenze standardizzate, mentalità e culture. In risposta a tale tendenza massificante, la scuola tende a offrire processi formativi individualizzati che non hanno come scopo la semplice trasmissione di conoscenze, ma lo sviluppo di capacità e abilità, non più insegnando, ma insegnando ad apprendere (Panciera, Zannini 2013, pp. 106-107). In linea con tale orientamento, l'insegnante di storia ha dovuto, negli ultimi anni, reinventarsi, imparando a padroneggiare nuovi strumenti didattici e nuove metodologie di insegnamento: basti pensare all'introduzione rivoluzionaria della pratica del laboratorio di storia, all'utilizzo del *cooperative learning*, all'uso dei grafici, al nuovo processo di valutazione in conformità con le più recenti suggestioni che provengono dalla docimologia, a un diverso modo di lavorare col manuale, agli audiovisivi e all'uso del web (Panciera, Zannini 2013, pp. 127-156).

Dal breve percorso condiviso è emersa una questione centrale e ancora irrisolta nella scuola primaria: la formazione degli insegnanti di storia che non sempre presentano una preparazione adeguata e le competenze richieste, limitandosi allo studio del manuale quale principale fonte di aggiornamento. Su questi temi da qualche tempo discutono alcuni storici, fra i quali ricordiamo Walter Panciera, che hanno costituito una Commissione didattica, la SISEM (Società Italiana per la Storia dell'Età Moderna), al fine di elaborare nuove idee per la creazione di un curriculum di storia aggiornato e coerente, che parta dalla scuola dell'infanzia e comprenda la scuola superiore di secondo grado, ma che rivolga anche maggiore attenzione alla formazione dei docenti (www.lasisem.it).

Grazie al confronto con il passato, l'insegnante di storia può acquisire una maggiore consapevolezza dei propri compiti e attivare una formazione continua delle competenze, trasformando il tradizionale sapere nozionistico e trasmissivo in sapere in azione, ovvero un sapere per la vita che rende gli alunni in grado di orientarsi nel presente e di progettare il futuro.

Riferimenti bibliografici

- Alberti, A. 1986. *Commento ai nuovi programmi della scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bellingreri, A. 2015. *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Milano: Mondadori.
- Calvani, A. 1986. *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Del Treppo, M. 1980. Storia come pedagogia e storia come scienza. In G. Buttà (ed.), *Insegnamento della storia e riforma della scuola* (pp. 159-200). Messina: Società degli storici italiani.
- Frabboni, F., Maragliano, R., & Vertecchi, B. 1984. *Pedagogia e didattica nei nuovi programmi per la scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Guarracino, S. (1987). *Guida alla prima storia. Per insegnanti della scuola elementare*. Roma: Editori Riuniti.
- Lastrucci, E. 2020. *Insegnare a pensare la storia*. Roma: Armando.
- Monducci, E. 2018. *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*. Torino: UTET.
- Pancera, W., & Zannini, A. (2013). *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*. Milano: Mondadori Education.
- Pontecorvo, C. (1983). *Storia e processi di conoscenza*. Torino: Loescher.
- Romano, L. (2018). La ricerca storica in educazione tra passato e futuro, *SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia*, Suppl. di “Ricerche Pedagogiche”, XI (7), 163-177.
- Santacana Mestre, J. (2022). *Fare storia con gli oggetti. Metodi e percorsi didattici per bambini e adolescenti*. Roma: Carocci.
- Schirripa, V. (2019). L'istruzione normale e magistrale. In F. De Giorgi, A. Gaudio & F. Pruneri (eds.). *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo* (pp. 205-218). Brescia: Scholé.
- Zanniello, G. (2012) (ed.), *La didattica nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria*. Roma: Armando.
- Zanniello, G. (2014). *Dagli obiettivi educativi alle competenze fondamentali*. Palermo: Palumbo.

VIII.

Uno studio esplorativo sulle percezioni del contesto lavorativo e aspetti di professionalità degli insegnanti*

An exploratory study of teachers' perceptions of work context and aspects of professionalism

Emanuela Botta – *Sapienza Università di Roma*

Irene Stanzione – *Sapienza Università di Roma*

Abstract

I fattori propri del contenuto e del contesto di lavoro sono fra le cause dello stress lavoro-correlato (SLC) che produce effetti negativi in termini di impegno, prestazione e produttività (European social partners, 2004). La scuola si configura come un contesto in cui la forte dimensione comunitaria e umana può accentuare le condizioni di rischio SLC e impattare sulla professionalità dell'insegnante (Argentin, 2018; OECD, 2019). Lo scopo dello studio è indagare come le percezioni del contesto di lavoro sono correlate con la professionalità dell'insegnante e fornire alle scuole strumenti utili per definire, nella loro autonomia, azioni e strategie d'intervento.

La ricerca ha coinvolto 319 docenti ai quali sono stati somministrati due strumenti. Il primo, "Quando insegno", è un questionario sulla percezione della propria professionalità fondato sui costrutti della riflessione nel corso dell'azione di Schön (1993) e Anisimov (1994) e sull'idea della metacognizione nei processi di apprendimento adattata ai processi di insegnamento (Schraw & Dennison, 1994). Il secondo, è un adattamento al contesto scolastico del Management Standard Indicator Tool (Stanzione, 2021) per la misura delle percezioni del contesto lavorativo. I dati mo-

* Il contributo è frutto di un lavoro comune di cui le autrici condividono l'impianto e i contenuti. Sono da attribuire ad Emanuela Botta i paragrafi 3, 5 e 6, a Irene Stanzione i paragrafi 1,2 e 4.

strano che esistono diverse correlazioni tra le dimensioni della professionalità del docente e quelle della percezione del contesto lavorativo.

Factors specific to the content and context of work are among the causes of work-related stress (WRS), which produces adverse effects on commitment, performance, and productivity (European social partners, 2004). The school is a context where the strong community and human dimension can accentuate WRC risk conditions and impact teacher professionalism (Argentin, 2018; OECD, 2018). The study investigates how perceptions of the work context affect teacher professionalism and provides schools with valuable tools to define their autonomy, actions, and intervention strategies.

The research involved 319 teachers to whom two instruments were administered. «When I Teach,» a questionnaire on perceptions of one's professionalism based on Shön's (1993) and Anisimov's (1994) constructs of reflection-in-action and the idea of metacognition in learning processes adapted to teaching processes (Schraw, Dennison, 1994). The second is an adaptation to the school context of the Management Standard Indicator Tool (Stanzione, 2021) for measuring perceptions of the work context. The data show that there are several correlations between the dimensions of teacher professionalism and those of work context perceptions.

Parole chiave: professionalità, insegnanti, percezioni del contesto lavorativo, dirigenza scolastica

Keywords: professionalism, teachers, perceptions of the work environment, school leadership

1. Introduzione

La normativa nazionale (D.Lgs. 297/1994; Dpr 275/99; DM 797/2016; CCNL 2018) delinea un profilo docente basato su tre macro-aree: area delle competenze relative all'insegnamento (Didattica), area delle competenze relative alla partecipazione scolastica (Organizzazione), area delle competenze relative alla propria formazione (Professionalità). Emerge perciò dalla stessa normativa come gli aspetti organizzativi, didattici e di professionalità si intreccino, creando un profilo complesso «a sfere sovrapposte».

Come noto, i fattori propri del contenuto e del contesto di lavoro sono fra le cause dello stress lavoro-correlato (SLC) che produce effetti negativi in termini di impegno, prestazione e produttività (European social partners, 2004). La scuola in particolare si configura come un contesto in cui la forte dimensione comunitaria e umana può accentuare le condizioni di rischio SLC e impattare sulla professionalità dell'insegnante (OECD, 2019). Tra gli indicatori di qualità di un sistema d'istruzione rientra la professionalità del docente (OECD, 2022; Stanzione, 2021; OECD, 2019). Gli insegnanti sono infatti uno dei fattori maggiormente influenti non solo nel processo di apprendimento-insegnamento ma anche nella definizione di un sistema scolastico di qualità. Ne consegue che le modalità di lavoro e di benessere/disagio degli insegnanti hanno un consistente impatto sulle pratiche, sia didattiche sia organizzative (Argentin, 2018; Hattie, 2016). La ridefinizione critica della professionalità docente è dunque un tema di rilievo sia per gli impatti appena descritti sia per il ruolo cruciale che gli insegnanti hanno nell'attuazione di cambiamenti e innovazioni in termini di pratiche educative.

Poiché, come già rilevato da Schön esiste una persistente crisi di fiducia nelle istituzioni scolastiche e nella professionalità dei docenti che è evidente a qualsiasi insegnante si sia soffermato a riflettere seriamente sull'adeguatezza della propria pratica professionale, si ritiene che sia indispensabile entrare nel merito della questione indagando le dimensioni che la caratterizzano. In particolare Schön ritiene che questa crisi possa essere in parte superata con una nuova impostazione della pratica professionale stessa, basata sul costruito della riflessione nel corso dell'azione, (Schön, 1993, p. 42) e in parte con un'adeguata formazione in ingresso e in itinere.

Gli studi che uniscono elementi individuali di professionalità, fattori di contesto e pratiche didattiche non sembrano numerosi. Molti di essi sono di tipo correlazionale e si concentrano su relazioni dirette e/o mediate tra variabili individuali e di contesto ma sfugge la relazione e l'impatto sulle pratiche didattiche quotidiane, che sono in termini pedagogici il mezzo prioritario per la promozione di fattori benessere professionale, organizzativo e soggettivo di insegnanti e studenti.

Questo progetto si inserisce in questo settore, con l'obiettivo di provare a unire elementi individuali, di contesto e didattici.

2. Metodologia e scopo della ricerca

Lo scopo dello studio è indagare come le percezioni del contesto di lavoro influiscono sulla professionalità dell'insegnante e fornire alle scuole stru-

menti utili per definire, nella loro autonomia e particolarità di contesto, le azioni e strategie d'intervento.

Il presente contributo illustra i primi risultati di un'indagine sugli aspetti di professionalità dell'insegnante. In una prima fase si è proceduto con la costruzione di uno specifico questionario denominato "Quando insegno" (Botta, 2022), con lo scopo di fornire uno strumento che aiuti i docenti a riflettere sull'adeguatezza della propria pratica professionale, soffermandosi sulle possibili dimensioni dell'insegnamento da promuovere e sviluppare in futuri percorsi di formazione.

Contemporaneamente è stato somministrato, al medesimo campione, il Management Standard Indicator Tool nel suo riadattamento per la scuola (Stanzione, 2021), allo scopo di studiare l'impatto della percezione del contesto lavorativo sulle dimensioni della professionalità docente.

La procedura di somministrazione e le caratteristiche degli strumenti vengono presentate nei paragrafi che seguono.

3. Il questionario "Quando insegno"

Le idee principali alla base dell'epistemologia del costruito dell'insegnante riflessivo sono: la riflessione nel corso dell'azione, la conversazione riflessiva con la situazione, l'uso di specifici mezzi espressivi, il linguaggio, il repertorio di esperienze, la teoria dominante o paradigma di riferimento, il rapporto con il protagonista dell'apprendimento. Ciascuna di esse può essere generatrice di nuova conoscenza nella pratica professionale. Schön osserva in particolare che i professionisti spesso rivelano capacità di riflessione sulle proprie conoscenze intuitive nel corso dell'azione e a volte usano questa capacità per affrontare le situazioni uniche, incerte e conflittuali della pratica, quelle in cui percepiscono che una pratica usuale risulterebbe di per sé poco efficace ma nelle quali un ampio repertorio di strategie di azione può essere una proficua fonte di ispirazione. Si innesta dunque una percezione di similarità e differenze rispetto al repertorio di esempi, immagini, comprensioni e azioni che il professionista ha costruito nelle esperienze pregresse. La situazione nota costituisce un precedente, una metafora, o un esempio per quella non consueta. In riferimento al docente come professionista egli riporta come esempio "il modo di trattare un allievo difficile da parte di un insegnante. In processi come questi, che possono protrarsi per settimane, mesi o anni, gli episodi che evolvono rapidamente sono punteggiati da intervalli che offrono l'opportunità di riflettere." (Schön, 1993, p. 285).

Le altre fonti di ispirazioni per la definizione del costruito sono state due. In primo luogo le riflessioni sul rapporto con gli alunni con difficoltà

e il questionario per il rilevamento del livello di riflessione secondo Anisimov, basato sulla stima dei livelli di tre parametri: la riflessività, l'autocritica e il contributo alla collettività, intesa come comunità scolastica. In secondo luogo un adattamento del Metacognitive Awareness Inventory di Schraw and Dennison, 1994, riguardante la conoscenza e la regolazione dell'attività cognitiva durante l'apprendimento, basato sull'idea che il docente prima, durante e dopo l'azione didattica riflette e apprende ed è dunque utile comprendere il livello di consapevolezza metacognitiva in relazione a queste azioni.

La definizione dello strumento si è svolta in due fasi. Il questionario per i docenti era inizialmente composto da 89 affermazioni sul proprio comportamento e le proprie percezioni nell'ambito della pratica professionale rispetto alle quali si chiedeva di esprimere una valutazione in una scala di frequenza a 5 posizioni: Mai, Raramente, Qualche volta, Spesso, Quasi sempre o sempre. La somministrazione è avvenuta in formato elettronico fra marzo e luglio 2021 su un campione di convenienza di 319 docenti delle scuole primarie e secondarie, di primo e secondo grado.

A valle della somministrazione sono state effettuate sia un'analisi fattoriale esplorativa per individuare le dimensioni caratterizzanti la professionalità del docente nell'ottica del professionista riflessivo, sia le conseguenti analisi di scala.

Il risultato è un questionario composto da 53 affermazioni, articolate in otto dimensioni come illustrato in tabella 1.

LE DIMENSIONI DELLA PROFESSIONALITÀ DOCENTE					
		N. di elementi	Alpha di Cronbach	Media	Descrizione
1	Autovalutazione	12	,866	4,25	Denota la tendenza ad autovalutare le proprie pratiche di insegnamento e di valutazione e il proprio modo di rapportarsi con gli studenti.
2	Consapevolezza critica	7	,727	3,94	Denota la consapevolezza delle proprie competenze e l'attitudine a interrogarsi su di esse.
3	Disponibilità al confronto	6	,831	3,82	Denota il desiderio e l'interesse per la partecipazione alla comunità di pratica e per il confronto con i pari.
4	Attenzione agli studenti	6	,795	4,13	Denota la tendenza a porre gli studenti al centro del processo di insegnamento che deve partire dalla rilevazione dei loro bisogni e interessi.
5	Passione per la disciplina	4	,719	4,35	Denota l'interesse per la materia insegnata che tiene viva la motivazione per il miglioramento della propria professionalità.

6	Valorizzazione dell'esperienza	3	,639	4,10	Descrive la consuetudine ad utilizzare le esperienze pregresse che si ritiene siano risultate efficaci come strumento per l'interpretazione e la ridefinizione di nuove situazioni problematiche.
7	Riflessione sulla pratica	10	,888	3,82	Descrive sia il processo di riflessione che si innesca ogni volta che si incontra una situazione problematica, unica e/o confusa sia l'abitudine a riflettere ordinariamente prima, durante e dopo la pratica.
8	Cura della pratica	5	,749	4,25	Denota la tendenza a dedicare tempo all'osservazione della propria pratica, alla scelta dei materiali e alla strutturazione degli ambienti di apprendimento.

Tab.1. Le dimensioni della professionalità docente ricavabili dal questionario “Quando insegno”

Vale la pena ricordare che tutte le medie di scala hanno valori abbastanza alti che vanno da 3,66 per la dimensione della Disponibilità al confronto nella scuola secondaria di II grado, fino a 4,46 per la dimensione della Passione per la disciplina nella scuola secondaria di I grado. E' probabile che questi risultati siano influenzati in parte dalla tendenza degli intervistati a rispondere in accordo con le aspettative sociali sul proprio ruolo, in parte dal fatto che si tratta di un campione di convenienza. Inoltre tutte le scale presentano differenze significative nei valori medi fra i diversi ordini di scuola, quasi sempre a vantaggio della scuola primaria o del primo ciclo, tranne che nella scala di Valorizzazione dell'esperienza, per la quale la situazione si inverte. Il fenomeno merita ulteriori analisi, ma è possibile ipotizzare che i docenti specialisti di una disciplina dispongano di una più ampia gamma di strategie didattiche specifiche. Nella scala di Autovalutazione non si rilevano differenze statisticamente significative fra i diversi ordini di scuola (Botta, 2022).

4. Rilevazione delle percezioni del contesto lavorativo

Al fine di rispondere all'ulteriore scopo dello studio di indagare come le percezioni del contesto di lavoro influiscono sulla professionalità dell'insegnante, è stato utilizzato il Management Standard Indicator Tool nel suo riadattamento per la scuola (Stanzione, 2021). Il questionario nella sua forma originaria è stato sviluppato dall' Health and Safety Executive (HSE) per la misura dei Management Standard (Mackay et al., 2004) al fine di supportare

i datori di lavoro nella valutazione e gestione dei rischi associati allo Stress Lavoro Correlato (SLC). L'HSE ha indicato dei livelli ottimali da raggiungere, che possono essere usati come obiettivi per interventi mirati a migliorare le condizioni dei lavoratori (Guidi et al., 2012). A livello nazionale è largamente utilizzato all'interno della metodologia INAIL per la valutazione dello SLC; inserendo i dati in una specifica piattaforma le aziende possono leggere i risultati comparandoli con dei livelli di rischio (INAIL, 2017).

Nel caso dello studio che qui presentiamo lo strumento, riadattato per il contesto scolastico, non viene utilizzato per la valutazione del rischio stress ma per una misurazione delle percezioni del contesto lavorativo.

Il questionario è composto da 35 affermazioni che misurano sette dimensioni, ognuna corrispondente ad un ambito lavorativo associato allo stress:

- *Domanda*, riguarda la percezione del carico lavorativo e dell'organizzazione del lavoro;
- *Controllo*, riguarda la percezione di poter controllare il proprio tempo e le proprie attività;
- *Supporto del dirigente*, riguarda la percezione rispetto al supporto, all'incoraggiamento e alle risorse, forniti dal dirigente scolastico;
- *Supporto dei colleghi*, riguarda la percezione rispetto al supporto, all'incoraggiamento e alle risorse, forniti dai colleghi;
- *Relazione*, riguarda la percezione di subire comportamenti inaccettabili (dai colleghi, superiori o dagli studenti);
- *Ruolo*, riguarda la percezione del proprio ruolo all'interno dell'organizzazione, la consapevolezza della sua posizione e dei suoi compiti;
- *Cambiamento*, riguarda la percezione rispetto alle modalità di comunicazione da parte del dirigente scolastico. Quest'ultima dimensione non è stata confermata dall'analisi fattoriale effettuata sul campione specifico dello studio. Riteniamo che questo sia riconducibile al fatto che i cambiamenti nella scuola abbiano spesso origine da livelli organizzativi superiori (Ufficio Scolastico Regionale, Ministero, Governo) e non siano quindi controllabili dai docenti.

5. Risultati

L'ipotesi di ricerca è che esistano una o più correlazioni tra le dimensioni della professionalità del docente e quelle della percezione del contesto lavorativo; in particolare in relazione alla dimensione del Ruolo. L'ipotesi nasce dalla considerazione che il riconoscimento professionale del proprio ruolo all'interno dell'organizzazione ha un impatto sulla realizzazione di

pratiche didattiche efficaci e dunque sulla percezione positiva degli aspetti di professionalità.

In tabella 2 sono illustrate le correlazioni rilevate al termine dell'analisi dei dati; sono state considerate solo le correlazioni che hanno un valore intorno a superiore allo ,300. I risultati confermano l'ipotesi dello studio, il Ruolo, infatti è la dimensione di contesto che ottiene non solo il maggior numero di correlazioni ma anche le più forti, andando da ,712 a ,299.

CORRELAZIONI DI PEARSON						
	Supporto Dirigente	Supporto Colleghi	Domanda	Ruolo	Relazioni	Controllo
Autovalutazione	,210**	,204**	-,166**	,712**	-,163**	,434**
Consapevolezza critica	,032	,069	,207**	,091	,110	,069
Disponibilità al confronto	,177**	,492**	,074	,183**	-,055	,101
Attenzione agli studenti	,285**	,142'	-,071	,384**	-,033	,323**
Passione per la disciplina	,211**	,084	-,079	,359**	-,043	,261**
Valorizzazione esperienza	,065	,201**	,083	,259**	,012	,099
Riflessione sulla pratica	,226**	,145**	,042	,299**	,012	,162**
Cura della pratica	,258**	,188**	-,126'	,440**	-,058	,283**
**. La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).						
*. La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).						

Tab. 2. Correlazioni

La forte correlazione del Ruolo, inteso come la percezione e la consapevolezza della propria posizione all'interno dell'organizzazione, con quasi tutte le dimensioni della professionalità del docente, conferma inoltre i dati della letteratura secondo i quali il riconoscimento del proprio ruolo all'interno dell'organizzazione ha un impatto significativo su tutte le variabili connesse allo stress lavoro-correlato (Karasek, Theorell, 1990).

Dai dati, inoltre, è possibile osservare una correlazione abbastanza forte fra la dimensione del Supporto dei colleghi e la dimensione della Disponibilità al confronto. I risultati mostrano dunque come tanto più ci si senta supportati dai colleghi tanto più si è disponibili al confronto con gli altri e viceversa. Infine, sono da rilevare le correlazioni della scala del Controllo,

che indica la percezione di poter gestire in autonomia il proprio tempo e le proprie attività, con le dimensioni dell'Autovalutazione e dell'Attenzione agli studenti. Ipotizziamo che le altre correlazioni siano deboli poiché nella scuola la dimensione collegiale influenza in modo determinante una parte delle decisioni che il docente prende in relazione alla sua attività didattica. Da questi dati sembra che i docenti sentano di poter esercitare il controllo prevalentemente quando autovalutano le proprie prestazioni e quando sono in classe con gli studenti, specificatamente nella gestione del rapporto con essi, mentre sembrano percepire una minore possibilità di controllo sulle dimensioni organizzative e di processo.

La variabilità delle percezioni di contesto potrebbe essere molto alta all'interno di ogni Istituto in quanto è influenzata dalle caratteristiche specifiche di ogni organizzazione. Per verificare se vi fossero differenze tra gli Istituti coinvolti è stata condotta un'analisi della varianza Anova One way i cui risultati sono illustrati in tabella 3.

ANOVA FRA SCUOLE						
		Somma dei quadrati	df	Media quadratica	F	Sig.
Supporto Dirigente	Tra gruppi	38,352	7	5,479	5,942	0,000
	Entro i gruppi	286,740	311	0,922		
	Totale	325,091	318			
Supporto Colleghi	Tra gruppi	5,580	7	0,797	1,212	0,296
	Entro i gruppi	204,583	311	0,658		
	Totale	210,163	318			
Domanda	Tra gruppi	2,950	7	0,421	0,816	0,574
	Entro i gruppi	160,533	311	0,516		
	Totale	163,483	318			
Ruolo	Tra gruppi	3,121	7	0,446	1,709	0,106
	Entro i gruppi	81,132	311	0,261		
	Totale	84,253	318			
Relazioni	Tra gruppi	5,178	7	0,740	1,160	0,326
	Entro i gruppi	198,373	311	0,638		
	Totale	203,551	318			
Controllo	Tra gruppi	6,872	7	0,982	2,760	0,009
	Entro i gruppi	110,634	311	0,356		
	Totale	117,506	318			

Tab. 3. Anova tra le scuole

Le differenze che si sono mostrate significative a livello d'Istituto riguardano il Supporto del dirigente e il Controllo. Anche in questo caso, i dati confermano quelli della letteratura (OCSE, 2019; Paletta, 2015) nella quale è ampiamente dimostrato come il supporto del dirigente abbia un impatto significativo sull'intera organizzazione e anche sul rendimento degli studenti, per il quale è stimato nell'ordine del 10% (Eurydice, 2020). Esso, inoltre, varia in relazione allo stile di dirigenza adottato.

Relativamente alla dimensione del Controllo, il dato sembra in apparente contraddizione con quello precedente, ma è probabile che esistano scuole nelle quali la professionalità del docente è maggiormente valorizzata, anche a livello individuale, dando quindi la percezione di poter esercitare un maggiore controllo sulle proprie scelte professionali, didattiche e organizzative.

6. Conclusioni

Lo scopo di questo studio va oltre l'indagine di tipo correlazionale: le prospettive future e le implicazioni per la pratica all'interno della scuola comprendono l'obiettivo di favorire momenti di riflessione sull'esperienza scolastica condivisa da tutta la comunità educante. Assumere tale prospettiva consentirà un avanzamento delle conoscenze circa quegli aspetti della professionalità dei docenti capaci di influenzare l'esperienza scolastica degli studenti. Alla dimensione individuale si affianca poi quella della riflessione collettiva sui risultati a livello di singola istituzione scolastica che, analizzati nelle loro relazioni con i dati di contesto e con quelli relativi agli studenti, possono fornire alle scuole un insieme unico di informazioni utili a progettare interventi di miglioramento.

Rispetto ai percorsi professionali dei docenti, un ulteriore elemento innovativo è rappresentato dalla volontà di monitorare le maggiori cause di affaticamento con l'obiettivo di progettare percorsi mirati di supporto che possano prevenire lo stress lavoro-correlato e i rischi psicosociali. Questi ultimi infatti hanno evidenti impatti sulla pratica didattica, la quale non può che essere considerata nella sua qualità in termini di efficacia, inclusione e innovazione sempre in relazione al contesto lavorativo.

Nei prossimi passi della ricerca, ci proponiamo di procedere alla validazione degli strumenti per lo studio dell'impatto della percezione del contesto lavorativo sulle dimensioni della professionalità docente, in particolare su alcuni aspetti didattici quali la valutazione, la progettazione e l'uso di pratiche consolidate. Verrà inoltre realizzato un modello di restituzione automatica alle scuole su più livelli aggregati, il quale sarà affiancato a una specifica formazione per la lettura ragionata dei risultati. Il

primo livello sarà riferito al singolo docente, il quale potrà leggere il proprio profilo in relazione alle medie di popolazione e di Istituto e le eventuali correlazioni con le dimensioni legate al gruppo classe e potrà dunque operare delle scelte personali nell'ambito della propria autonomia di insegnamento e del proprio progetto personale di miglioramento. Il secondo livello, più complesso, sarà riferito all'istituzione scolastica; la reportistica sarà tale da rappresentare un utile strumento di riflessione e progettazione sia per il dirigente scolastico sia per gli organi collegiali.

Riferimenti bibliografici

- Anisimov, O. S. (1994). *Research on creativity and culture of teacher reflective self-organization*. Pedagogičeskaja koncepcija poslediplomnogo obrazovanija (Vol. 14). [Pedagogical concept of post-degree education]. Moscow: LMA.1994. (In Russian).
- Argentin, G. (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*. Bologna: Il Mulino.
- Botta, E. (2022). "Quando insegno" – *Questionario di autovalutazione di alcuni aspetti della professionalità educativa*. Atti del Congresso Siped Roma 2022, La formazione degli insegnanti. Problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte. *In press*
- European social partners (2004). *European Framework Agreement on work-related Stress*. Available at: <http://erc-online.eu/wp-content/uploads/2014/04/2005-00679-EN.pdf>
- Eurydice (2020). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2018/19*. Eurydice Informazioni e Dati. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2021/05/quaderno_stipendi_insegnanti_n48_per_web.pdf
- Guidi, S., Bagnara, S., & Fichera, G. P. (2012). The HSE indicator tool, psychological distress and work ability. *Occupational medicine*, 62(3), pp. 203-209.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace: Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- INAIL (2017). La metodologia per la valutazione e gestione del rischio stress lavoro-correlato. https://www.inail.it/cs/internet/docs/alg-pubbl-la-metodologia-per-la-valutazione-e-gestione_6443112509962.pdf
- Karasek, R. A. & Theorell, T. (1990). *Health Work: Stress, Productivity, and the Reconstruction of Working Life*. New York: Basic Books.
- MacKay, C. J., Cousins, R., Kelly, P. J., Lee, S., & McCaig, R. H. (2004). 'Management Standards' and work-related stress in the UK: policy background and science. *Work & stress*, 18(2), 91-112.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing
- Paletta, A. (2015). *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento*. IPRASE. http://www.disal.it/Resource/Vol_Leadership_mail.pdf

- Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Bari: Dedalo.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, 19(4), 460-475.
- Suarez, V., & McGrath, J. (2022). *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change*. OECD Publishing.
- Stanzione, I. (2021). *Quando il benessere è educativo*. Roma: Nuova Cultura.

IX.

Lo sviluppo delle *soft skills* dei tutor all'università: bisogni e pratiche formative*

The development of tutors' soft skills at university: training needs and practices

Roberta Bonelli – *Università degli Studi di Padova*

Angelica Bonin – *Università degli Studi di Padova*

Lorenza Da Re – *Università degli Studi di Padova*

Abstract

Il contributo approfondisce l'impatto della formazione su *soft skills* e operato dei tutor in università.

L'azione tutoriale nell'*Higher Education* si può svolgere secondo diverse modalità e finalità, avvalendosi di figure appositamente selezionate e formate, i tutor, che mettono a disposizione esperienza e competenze per sostenere il percorso degli studenti. Diversi studi riconoscono l'importanza di affiancare dei tutor agli iscritti per favorire il successo accademico e la *student retention*, con impatto sul percorso formativo e sullo sviluppo personale, educativo e professionale. Le azioni tutoriali coinvolgono dinamiche di valutazione, mediazione, supporto, facilitazione, consulenza, orientamento e *role modeling*, richiedendo anche abilità interpersonali, relazionali e comunicative. Per poter perseguire tali funzioni, il tutor deve possedere determinate competenze e *soft skills*, derivanti dall'esperienza e da un'apposita formazione, a cui deve essere dedicata particolare cura per poter garantire un supporto qualificato ai destinatari del servizio.

Partendo da tali stimoli, viene presentata una ricerca, rivolta ai *peer*

* L'articolo è frutto del lavoro comune e integrato fra tutte le autrici. Nello specifico, possono essere attribuiti a Roberta Bonelli il paragrafo 1 e il par. 4.3; ad Angelica Bonin il par 2 e i par 4.1 e 4.2, a Lorenza Da Re il par. 3. Il paragrafo 5 è opera congiunta delle Autrici.

tutor dell'Ateneo di Padova coinvolti in diversi progetti, che approfondisce il tipo di formazione ricevuta, l'impatto sull'operato come tutor e i bisogni formativi di questi ultimi. I risultati raccolti hanno permesso di conoscere l'esperienza dei tutor al fine di migliorare la formazione proposta e allinearla con le loro esigenze.

This paper explores the impact of training processes on the development of university tutors' soft skills and on their actions.

Tutoring in universities can be realized in different ways and for different purposes, using selected and trained figures, the tutors, who share their experience and skills to support students' progress. Several studies recognise the tutors' importance to promote academic success and students' retention, with an impact on students' educational, personal and professional development. Tutorial actions involve assessment, mediation, support, facilitation, counseling, guidance and role-modeling dynamics, requiring also interpersonal, relational and communication skills.

To fulfill these functions, the tutors must possess certain soft skills, deriving from experience and from specific training actions, to which it's important to pay attention to guarantee qualified support to the people attending their service.

Starting from these stimuli, a research study about tutors' training is presented. This study is addressed to the peer tutors of the University of Padua involved in different projects. It will be explored the type of training received, its impact on their work as tutors and their training needs. The results collected allowed us to learn about tutors' experience, to improve the offered training and to align it with the tutors' needs.

Parole chiave: formazione dei tutor; tutorato universitario; *peer tutor*; sviluppo *soft skills*.

Keywords: tutor training; university tutoring; peer tutors, soft skills development.

1. Il tutorato universitario e la formazione dei tutor

Il termine “tutorato” è entrato a far parte del linguaggio comune e non è infrequente incontrarlo in contesti molto diversificati: il concetto trova collocazione, ad esempio, in ambito giuridico (avere cura della persona e dei suoi beni), in botanica (sostegno alla pianta), in medicina (presidio sanitario), nella sicurezza stradale (per il monitoraggio della velocità) (Accademia della Crusca, 2013; Torre, 2006), oltre che nella sfera educativa.

Riassumendo diverse posizioni presenti in letteratura (Da Re, 2017; Biasin, 2019; Guerra-Martín et al., 2017; Russ, 2019), possiamo considerare l'azione tutoriale in educazione come una relazione, tra un tutor¹ (o più tutor) e uno o più destinatari (tutee/s), in cui i tutor mettono a disposizione le proprie esperienze, *soft skills* e azioni per dare un supporto olistico, sia personale che educativo e/o professionale, ai destinatari. La natura dell'azione può essere diversa a seconda del tipo di tutorato e delle finalità del servizio tutoriale. In genere, la relazione avviene tra una persona con formazione ed esperienze specifiche (il tutor), con ruolo di supporto, e una o più persone con meno esperienza o conoscenze, o con necessità particolari, in una *partnership* che può facilitare lo sviluppo e l'*empowerment* personale, professionale ed educativo del tutee, ma con benefici riconosciuti per tutte le parti in gioco, ovvero anche per il tutor. Quest'ultimo, infatti, acquisisce conoscenze e *soft skills* utili a livello professionale e personale.

Nell'*Higher Education*, il tutorato è parte del processo educativo degli studenti universitari ed è riconosciuto come strategia per sostenere il successo accademico e per aiutare gli iscritti a perseguire i propri obiettivi, sia formativi che professionali, favorendo la permanenza degli studenti e promuovendo il successo accademico attraverso azioni di *empowerment* e sostegno al percorso educativo (Tinto, 2006, Scandella, 2007; Guerra-Martín et al., 2017; Crisp, Cruz, 2009; Biasin, 2019).

Fondamentale per svolgere un'attività di tutorato universitario, secondo le caratteristiche sopra descritte, è la figura del "tutor". Per quanto vi siano peculiarità a seconda del contesto e della tipologia del servizio, il tutor è generalmente riconosciuto come una figura che opera per il sostegno globale, sia personale, che professionale o educativo, dei destinatari (tutees) (Da Re, 2017; Topping, 2000; Fetner, 2011; Biasin, 2019; Spadola et al., 2020). Egli può essere un pari o una persona con uno "status" professionale o esperienze maggiori, può lavorare in situazione uno a uno o con diversi tutor e tutees, può operare online (*e-tutoring*) o in presenza; in ogni caso, il tutor persegue obiettivi e modalità del servizio tutoriale in cui è inserito e agisce coerentemente con essi. Inoltre, indipendentemente dalle sfumature di definizione, il tutor è riconosciuto come una persona con competenze specifiche, appositamente formata e selezionata, e può ricevere una formazione specifica, generica o entrambe (Maxwell, 1990; Roidi, 2015).

In particolare, nella fase di selezione dei tutor, è importante valutare le capacità, esperienze e caratteristiche di chi aderisce, per identificare i profili

1 Per una maggiore fluidità espositiva, nell'articolo verrà usata la declinazione maschile "i/il tutor" per includere tutti i generi. Lo stesso vale per altri termini quali "gli studenti", "i docenti" e simili.

più adeguati agli obiettivi che si vogliono perseguire. La selezione dovrebbe poi essere seguita anche da apposite procedure di formazione, che mirano a fornire conoscenze e competenze utili per poter operare al meglio. In particolare, lo sviluppo di *soft skills* ricopre un ruolo importante nelle fasi di formazione: infatti, ai tutor sono richieste competenze non solo specifiche per il contesto/servizio, ma anche abilità interpersonali, comunicative, organizzative di tipo trasversale, che vanno valorizzate in fase formativa. Le attività di formazione devono essere successivamente esaminate e migliorate nel tempo per soddisfare le esigenze delle parti interessate (Roidi, 2015).

2. I tutor dell'Università degli Studi di Padova

Il tutorato occupa uno spazio rilevante presso l'Università degli Studi di Padova e una delle sue caratteristiche principali è quella di essere vario, sia in termini di servizi offerti sia in termini di figure tutoriali coinvolte. Ciascuna tipologia, ciascun progetto, ciascuna esperienza tutoriale presenta caratteristiche peculiari come, ad esempio, i differenti destinatari, le diverse modalità di erogazione o le distinte finalità².

Nonostante questa eterogeneità, è possibile descrivere un'articolazione *generale* del tutorato presso l'Ateneo di Padova e delle relative figure tutoriali coinvolte. In particolare, si desidera fare riferimento ai servizi che operano avvalendosi dei principi del *peer tutoring* (Ody, Carey, 2013), valorizzando l'operato di studenti universitari, appositamente selezionati e formati, con esperienze simili ai principali destinatari a cui si rivolgono, che mettono le loro competenze, *soft skills* ed esperienze a disposizione del servizio tutoriale, attivando delle dinamiche di *peer education* (Dunne & Owen, 2013). Come indicato nel sito di Ateneo³, si riconoscono primariamente le seguenti tre tipologie di servizi e attività di *peer tutoring*:

- A. tutorato informativo-didattico presso i Corsi di Laurea,
- B. tutorato dedicato a progetti di supporto allo studio,
- C. tutorato per l'Inclusione.

A. Il tutorato informativo-didattico coinvolge il maggior numero di tutor dell'Ateneo. I tutor informativi si occupano soprattutto di attività di

2 <https://www.unipd.it/tutorato>

3 <https://www.unipd.it/diventare-Tutor>

consulenza rivolte a coloro che desiderano ricevere sostegno, informazioni o chiarimenti riguardanti l'area di competenza del tutor stesso. I tutor didattici si occupano, invece, di attività di tipo didattico, facilitando la comunicazione e l'apprendimento (es. supporto ai laboratori didattici e sostegno alla preparazione degli esami più complessi)⁴.

B. Altri tutor sono invece dedicati a progetti di supporto allo studio⁵, che possono avere diverse finalità e destinatari⁶ come ad esempio:

- *Progetto Tutorato Formativo*: percorso di attività e incontri, dedicati alle matricole di alcuni CdL, finalizzato ad agevolare l'ingresso all'università, potenziare alcune competenze trasversali e accompagnare gli studenti durante il percorso universitario,
- *Progetto Università in carcere*: dedicato al sostegno di studenti in regime di detenzione,
- *Progetto Buddy*: dedicato sia a studenti/dottorandi internazionali, che a studenti coinvolti in generale nella mobilità internazionale,
- *Progetto Mentorship*: a supporto degli studenti internazionali di anni successivi al primo,
- *Progetto Mentor-UP*: accompagnamento nella crescita bambini, bambine e preadolescenti a rischio,
- *Progetto Operazione Risveglio*: percorso che offre, a chi è fuori corso, le migliori strategie per riprendere gli studi dopo un periodo di interruzione,
- *Progetto Drop-out*: intervento sulle cause che mettono a rischio il successo formativo degli studenti che abbandonano precocemente l'università.

C. I tutor per l'inclusione si occupano, invece, del supporto allo studio per studenti con disabilità e/o difficoltà di apprendimento, accogliendo gli studenti all'ingresso nel mondo universitario e aiutando con gli spostamenti all'interno del nuovo contesto e con l'ottenimento di eventuali strumenti necessari per il proprio successo accademico e personale⁷.

4 <https://www.unipd.it/Tutor>; https://www.unipd.it/sites/unipd.it/files/2021/1.%20Bando_TutorCorsi_2022.docx.pdf

5 https://www.unipd.it/sites/unipd.it/files/2022/2.%20Bando_TutorProgetti_2022.docx.pdf

6 <https://www.unipd.it/progetti-supporto-studio>

7 https://www.unipd.it/sites/unipd.it/files/2022/3.%20Bando_TutorInclusione_2022.docx.pdf

3. La formazione dei *peer tutors* dell'università di Padova: il parere dei tutor

Come evidenziato anche dalla letteratura presentata, la formazione occupa un ruolo fondamentale nel percorso di ogni tutor. Anche presso l'Ateneo di Padova, prima dell'avvio delle attività tutoriali, tutti i tutor selezionati vengono formati attraverso una formazione trasversale e generale e, successivamente, attraverso una formazione specifica più o meno approfondita a seconda dell'area di appartenenza⁸.

Al termine dell'a.a. 2021/22, prima di proporre la formazione ai tutor assunti per il 2022/23, è stata realizzata una ricerca utile ad approfondire l'opinione dei tutor 2021/22 rispetto alla formazione ricevuta, al fine di conoscere la loro esperienza e raccogliere dati utili alla riprogettazione delle attività formative. In Tab. 1 è descritto l'obiettivo della ricerca e le sottodimensioni che hanno aiutato a costruire uno strumento di rilevazione specifico.

OBIETTIVO PRINCIPALE	SOTTODIMENSIONI
Indagare i bisogni di formazione dei tutor impegnati nei diversi progetti tutoriali in UNIPD	1) Percezioni dei tutor rispetto alla formazione generale ricevuta (soddisfazione, utilità, esaustività della formazione, impatto della formazione sull'operato)
	2) Bisogni formativi dei tutor: cosa è importante secondo loro includere in una formazione al ruolo di tutor
	3) Aspetti non adeguatamente sviluppati durante la formazione
	4) Soddisfazione verso la formazione ricevuta

Tab. 1. Obiettivo della ricerca e sottodimensioni

I destinatari dell'indagine sono stati tutti i tutor di Ateneo che hanno svolto attività nell'a.a. 2021-2022. Ai tutor è stato condiviso tramite mail un questionario anonimo, creato su Google Moduli, grazie alla collaborazione dell'Ufficio tutorato dell'Università degli Studi di Padova. I tutor hanno avuto circa un mese di tempo per poter partecipare all'indagine (aprile/maggio 2022) e i rispondenti totali sono stati 179 (su 382 invitati, tasso di risposta del 46,9%). Tuttavia, per via della presenza di alcune domande "filtro", in alcune domande il numero può risultare inferiore.

8 <https://www.unipd.it/scadenze-informazioni-Tutor>

Il questionario era costituito da domande chiuse, a eccezione di alcune domande non obbligatorie volte ad approfondire questioni non presentate nelle domande precedenti. In particolare, la struttura del questionario presentava le seguenti sezioni:

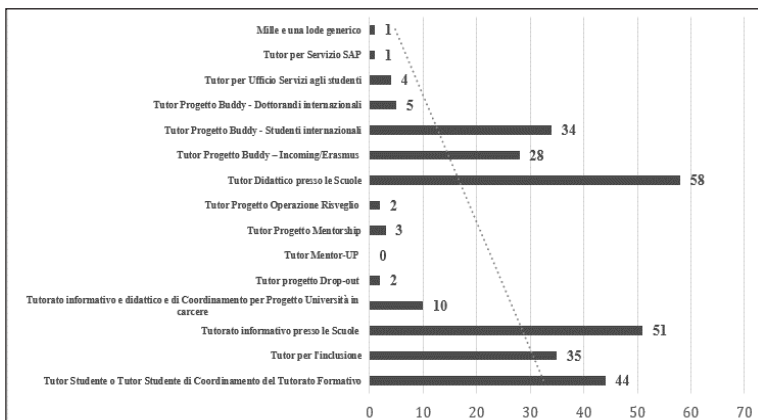
- Messaggio di benvenuto
- Informazioni sociografiche
- Domanda filtro relativa alla tipologia di formazione svolta presso l'Università di Padova. In base a questa domanda, si aprivano due percorsi:
 - Sezione dedicata a chi *non* ha ricevuto la formazione generale (aspetti che si ritiene importante includere in una formazione, eventuali difficoltà derivanti dalla mancanza di formazione generale).
 - Sezione dedicata a chi ha ricevuto la formazione generale (pareri rispetto a utilità, esaustività e impatto della formazione ricevuta, possibili temi da includere per la formazione dei nuovi tutor e quelli non adeguatamente sviluppati durante la formazione ricevuta, soddisfazione).

4. Risultati ottenuti

In questa sezione vengono presentati i risultati ottenuti nelle principali domande proposte nel questionario. Trattandosi di risposte chiuse, viene generalmente presentata la frequenza delle risposte tramite percentuale o tramite valore assoluto.

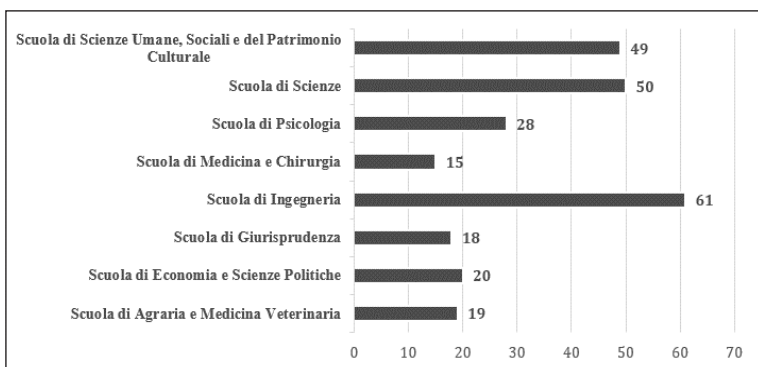
4.1 Caratteristiche sociografiche dei rispondenti

Rispetto al tipo di tutorato svolto (era possibile selezionare più di una opzione), si osserva che la maggior parte dei tutor coinvolti si occupa di tutorato Didattico (58 rispondenti su 179) e/o tutorato Informativo (51 su 179) presso le Scuole. Un numero consistente di tutor svolge attività legate all'esperienza internazionale (34 per gli studenti internazionali, 28 per gli incoming/erasmus e 5 per i dottorandi internazionali). Alcuni tutor si occupano invece del programma di Tutorato Formativo (44 su 179) o del settore inclusione (35 rispondenti su 179). Le altre attività tutoriali vedono un numero di rispondenti pari o inferiore alla decina. I dettagli vengono riportati nel Graf. 1.



Graf. 1. Tipo di tutorato svolto dai 179 rispondenti (possibilità di indicare più di un'operazione. Distribuzione assoluta)

Rispetto alla Scuola di appartenenza, si evidenzia una concentrazione maggiore di figure tutoriali presso la Scuola di Ingegneria (61 su 179 rispondenti), seguita subito dopo dalla Scuola di Scienze (N=50) e dalla Scuola di Scienze Umane, Sociali e del Patrimonio Culturale (N=49). Le altre scuole vedono un numero pari o inferiore a circa 30 tutor tra i 179 rispondenti (Graf. 2).



Graf. 2. Scuola/e in cui è stata svolta l'attività come tutor (possibilità di indicare più di un'operazione. Distribuzione assoluta 179 rispondenti)

4.2 Esperienze rispetto alla formazione

Rispetto alla formazione ricevuta, solo il 39,1% dei rispondenti (70 su 179) esprime di aver preso parte sia alla formazione generale che alla formazione specifica, mentre il 48% (N=86) dichiara di aver partecipato solo alla formazione generale di Ateneo prevista ogni anno per tutte le figure tutoriali.

Si rileva poi che il 2,8% dei rispondenti (N=5) dichiara di non aver ricevuto alcuna formazione (Graf. 3).



Graf. 3. Tipo di formazione ricevuta. Distribuzione assoluta dei 179 rispondenti

Si è poi esplorata la percezione rispetto alla formazione generale attraverso una batteria di item volti a indagarne utilità ed esaustività, oltre all'impatto sull'operato dei tutor. La sezione era "filtrata" e accessibile solo ai tutor che hanno dichiarato, nella domanda precedente, di aver ricevuto una formazione generale (156 su 179 rispondenti). I tutor hanno potuto esprimere la propria opinione scegliendo tra le opzioni "per niente d'accordo"; "poco d'accordo"; "abbastanza d'accordo"; "molto d'accordo"; "del tutto d'accordo". I grafici seguenti riportano il testo dell'item e le risposte ottenute per ogni item proposto.

Il primo item si è focalizzato sull'*utilità* della formazione per lo svolgimento delle azioni tutoriali («*La formazione ricevuta è stata utile per le attività di Tutorato svolte*»). Su un totale di 156 rispondenti, il 42,9% (N=67) ha riferito di essere "abbastanza d'accordo" con l'item proposto, il 20,5% (N=32) ha espresso il fatto di essere "molto d'accordo", e solamente l'8,3% (N=13) ha detto di essere "del tutto d'accordo". Il resto dei rispondenti si è detto "poco d'accordo" nel 19,2% dei casi (N=30) o "per niente d'accordo" nel 9% (N=14) (Graf. 4).



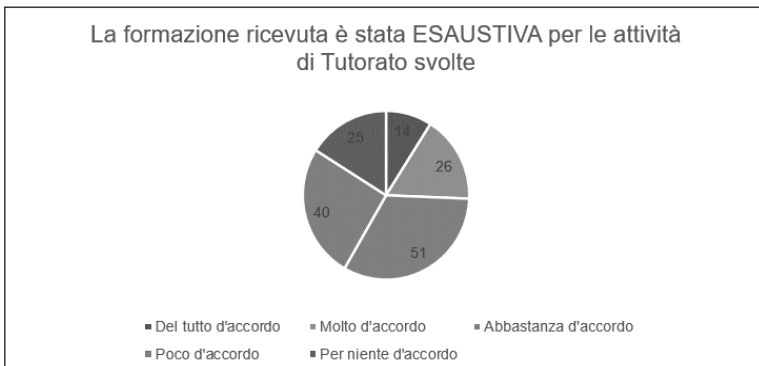
Graf. 4. Percezione di utilità della formazione.
Distribuzione assoluta dei 156 rispondenti

Per quanto concerne l'item «*Ho utilizzato le informazioni e competenze sviluppate con la formazione durante le attività di Tutorato*», la situazione muta. Come si può osservare dal Graf. 5, rispetto all'item precedente vi è, infatti, un aumento di coloro che si vedono “poco d'accordo” (23,1% dei rispondenti, ossia 36 tutor su 156), e di coloro che riferiscono di essere “per niente d'accordo” (12,8% dei rispondenti, ossia 20 tutor su 156). Il 32,1% dei rispondenti si colloca al centro della scala (50 tutor sono “abbastanza d'accordo”), mentre il 22,4% (N=35) dice di essere “molto d'accordo” e il 9,6% (N=15) “del tutto d'accordo”, indicando un elevato utilizzo delle competenze e informazioni condivise tramite la formazione.



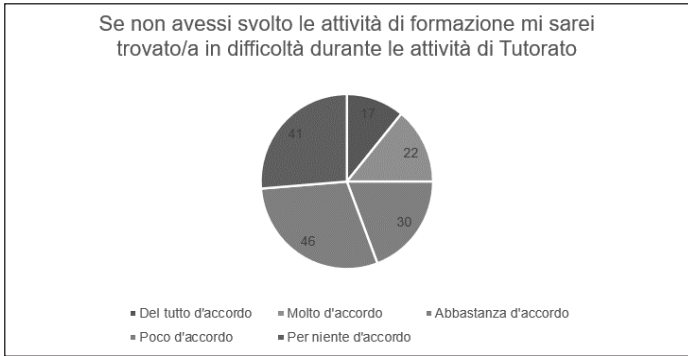
Graf. 5. Percezione di utilizzo della formazione ricevuta.
Distribuzione assoluta dei 156 rispondenti

Gli esiti rispetto all'item relativo all'esaustività della formazione generale («La formazione ricevuta è stata esaustiva per le attività di Tutorato svolte») dimostrano che la formazione necessita di costanti miglioramenti. In particolare, il 32,7% dei 156 rispondenti (N=51) dice di essere “abbastanza d'accordo” con l'item proposto, mentre i tutor che comunicano di essere “molto d'accordo” (16,7% dei rispondenti, ossia 26 tutor) e “del tutto d'accordo” (9% dei rispondenti, ossia 14 tutor) diminuiscono rispetto ai valori dell'item precedente. Al contrario, il 25,6% (N=40) dei partecipanti all'indagine dice di trovarsi “poco d'accordo” e il 16% “per niente d'accordo” (N=25) rispetto all'esaustività dei contenuti (Graf. 6), subendo così, nelle opzioni “negative”, un leggero aumento rispetto all'item precedente.



Graf. 6. Percezione rispetto all'esaustività della formazione ricevuta.
Distribuzione assoluta dei 156 rispondenti

L'ultimo item della batteria chiedeva il grado di accordo rispetto alla seguente affermazione: “Se non avessi svolto le attività di formazione mi sarei trovato in difficoltà durante le attività di Tutorato”. In questo caso, meno della metà dei tutor si trova molto o del tutto d'accordo. Nello specifico, il 19,2% dei 156 rispondenti (N=30) esprime il fatto di essere “abbastanza d'accordo” con l'item proposto, il 14,1% si trova “molto d'accordo” (N=22) e il 10,9% (N=17) è “del tutto d'accordo”. La maggior parte dei rispondenti rivela, però, opinioni di disaccordo, in particolare il 26,3% (N=41) è “per niente d'accordo” e il 29,5% (N=46) è “poco d'accordo” con l'affermazione, esprimendo quindi che non pensano si sarebbero trovati in difficoltà in caso di assenza di formazione (Graf. 7).

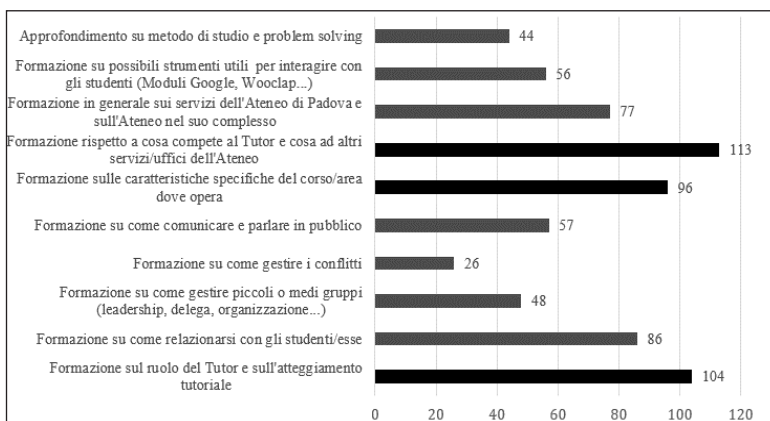


Graf. 7. Percezione rispetto a eventuali difficoltà di formazione.
Distribuzione assoluta dei 156 rispondenti

4.3 I bisogni formativi e la soddisfazione

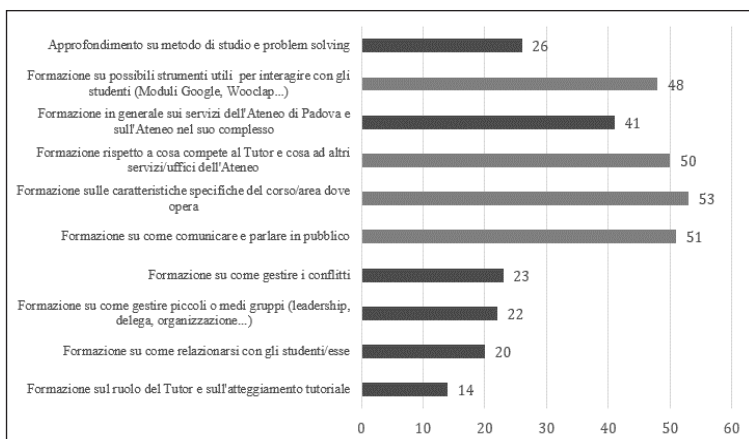
Successivamente, è stata proposta a tutti i rispondenti una domanda volta a sondare nello specifico quali temi sarebbe importante includere nella formazione generale per i nuovi tutor. Era possibile selezionare una o più opzioni tra quelle proposte.

Come si può notare dal Graf. 8, comprendere ciò che compete al tutor e cosa ad altri uffici/servizi risulta essere un bisogno primario, identificato da 113 tutor su 179 rispondenti. Altri temi rilevati si riferiscono alla necessità di comprendere le caratteristiche specifiche del contesto (96 tutor) e la necessità di una formazione sui Servizi e sull'Ateneo nel suo complesso (77 tutor). Tra le voci presenti, ma meno indicate, vi è la necessità di una formazione su come gestire i conflitti (26 tutor) e su metodo di studio e problem solving (44 tutor) (Graf. 8).



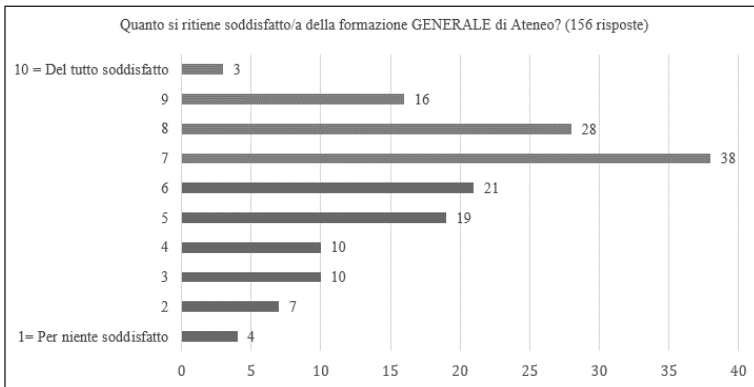
Graf. 8. Tematiche repute importanti da includere in una formazione.
Distribuzione assoluta dei 179 rispondenti per ogni item

Proponendo lo stesso elenco di item della domanda precedente, è stato chiesto anche cosa non è stato adeguatamente sviluppato nella formazione ricevuta (domanda rivolta solo a chi ha ricevuto una formazione generale, 156 tutor). Gli aspetti meno sviluppati, secondo i tutor rispondenti, comprendono la formazione sulle caratteristiche specifiche del Corso dove si opera (N=53), su come comunicare e parlare in pubblico (N=51), su cosa compete ai tutor e agli altri servizi di Ateneo (N=50) e sui possibili strumenti utili per interagire con gli studenti (N=48) (Graf. 9).



Graf. 9. Tematiche non adeguatamente sviluppate nella formazione ricevuta.
Distribuzione assoluta dei 156 rispondenti per ogni item

Rispetto alla soddisfazione, il 54,5% dei 156 rispondenti (N=85) ha assegnato una valutazione pari o superiore a 7 su 10. Tuttavia, questo significa che quasi la metà dei rispondenti ha dato una valutazione da appena sufficiente (6 su 10) a totalmente insoddisfacente, comprendendo un 2,6% che si dichiara «1=per niente soddisfatto» (4 tutor). In particolare, 31 rispondenti su 156 (ossia il 19,9%) danno una valutazione pari o inferiore a 4 (Graf. 10).



Graf. 10. Soddisfazione su scala 1-10 per la formazione ricevuta.
Distribuzione assoluta dei 156 rispondenti

5. Conclusioni e sviluppi futuri

Il tutorato universitario è ampiamente riconosciuto come risorsa a sostegno del percorso accademico degli studenti, con azioni che promuovono lo sviluppo personale, educativo e professionale di questi ultimi. Assume poi particolare rilievo, per le azioni tutoriali, la riflessione sulle competenze e *soft skills* che i tutor devono possedere per svolgere al meglio il proprio ruolo, da sviluppare attraverso specifiche azioni formative. In particolare, l'esperienza dell'Università di Padova qui riportata approfondisce il vissuto dei tutor di Ateneo 2021/22 rispetto alla formazione ricevuta (percezione rispetto a esaustività, adeguatezza, utilità e soddisfazione). La riflessione aiuta, inoltre, a esplorare quali potrebbero essere, in generale, i temi di interesse in un percorso formativo per i tutor, e i dati raccolti sono utili per ripensare le pratiche messe in atto.

Tra tutti i risultati ottenuti, vale la pena riflettere sulla soddisfazione generale verso la formazione, che non ha presentato posizioni entusiastiche in quasi metà dei partecipanti (il 45,5% dei 156 tutor rispondenti ha

espresso valutazioni dal 6 su 10 in giù). Inoltre, più della metà dei rispondenti (87 su 156) non pensa sarebbe stato in difficoltà se non avesse ricevuto la formazione generale iniziale (poco/per niente d'accordo). Queste riflessioni, insieme a quelle presentate in questo contributo, ci inducono necessariamente a interrogarci sul percorso di formazione proposto, che sembra essere in parte adeguato, come evidenziato da chi si è espresso positivamente, ma anche carente per altri versi. Infatti, oltre alla possibilità di miglioramento, per quanto concerne la soddisfazione complessiva, anche gli aspetti di utilità, completezza, utilizzo della formazione riscontrano, in diversa misura, aspetti di criticità, con percentuali non minime di tutor insoddisfatti (ad esempio, 24,6% dei tutor ritiene la formazione poco o per niente utile, e il 36,6% poco o per niente esaustiva).

Concludendo, la ricerca è stata fondamentale per rilevare i bisogni dei tutor di Ateneo, e i dati hanno evidenziato l'importanza di assicurare attività formative su conoscenze e *soft skills* per l'azione tutoriale. Una formazione completa e adeguata garantisce, infatti, il corretto supporto e accompagnamento dei destinatari del tutorato di Ateneo e, allo stesso tempo, dà beneficio accademico e professionale alle figure tutoriali stesse.

Quanto emerso da tali dati è stato preso in considerazione per la riprogettazione della formazione dei tutor di Ateneo per l'a.a. 2022/23. In particolare:

- 1) Sono stati aggiunti o modificati i contenuti per dare spazio ai temi ritenuti maggiormente importanti dai tutor stessi;
- 2) La formazione generale (o trasversale) ha assunto caratteristiche laboratoriali focalizzandosi su *soft skills* indispensabili per tutti i tutor (*public speaking*, comunicazione efficace, lavorare in gruppo, gestione dei conflitti);
- 3) Sono stati incrementati i percorsi personalizzati (formazione specifica) sulla base delle diverse tipologie di figure tutoriali;
- 4) Si è puntato in maniera più consistente sullo sviluppo di *soft skills* utili per l'azione tutoriale, garantendo incontri formativi dinamici, realizzati in gruppi di medie dimensioni e tenuti da formatori esperti.

Riferimenti bibliografici

- Biasin, C. (2019). Tutoring accademico: Limiti e possibilità del tutorato all'Università. *Formazione, lavoro, persona*, 25, 149-157.
- Da Re, L. (2017). *Il tutor all'Università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fetner, D.M. (2011). Joining the conversation. Idea exchange-scaffolding: tutor training Activity. *The Learning Assistance Review*, 16(1), 7-9.

- Guerra-Martín, M. D. (2014). Tutoring as a way of achieving employability for nursing students at the University of Seville. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 479-486.
- Guerra-Martín, M. D., Lima-Serrano, M., & Lima-Rodríguez, J. S. (2017). Effectiveness of tutoring to improve academic performance in nursing students at the University of Seville. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(2), 93-102.
- Maxwell, M. (1990). Does tutoring Help? A Look at the Literature. *Review of Research in Developmental Education*, 7(4), 2-8.
- Ody, M. C., & Carey, W. (2013). Peer education. In E. Dunne & D. Owen (eds). *The Student Engagement Handbook: Practice in Higher Education* (pp. 291-312). Bingley: Emerald Group Publishing.
- Roidi, M. M. (2015). tutor Training Procedures in Higher Education: Creating a Community of Lifelong Learners. *Synergy: The online Journal for the Association for the tutoring Profession*, 7(2015), 1-17.
- Russ, V. A. (2019). A Comparison of Peer tutoring to Academic tutoring on At-Risk College Students. *Journal of Education & Social Policy*, 6(1), 111-113.
- Scandella, O. (2007). *Interpretare la tutorship. Nuovi significati e pratiche nella scuola dell'autonomia*. Milano: FrancoAngeli.
- Spadola, M., Cortini, C., Bertozzi, L., Tani, C., Santucci, G., Genovese, V., Campolattano, A., Cremonini, V., Villa, M., Sebastiani, G., Tonelli, R., & Ceccarelli, C. (2020). Il tutor di tirocinio per le professioni sanitarie: Un progetto di formazione continua nell'Azienda Usl della Romagna. *Tutor*, 20(1), 29-46.
- Tinto, V. (2006). Research and Practice of Student Retention: What Next? *Journal of COLLEGE STUDENT RETENTION*, 8(1), 1-19.
- Topping, K (2000). tutoring. UNESCO *Unesdoc Digital Library*. Retrived from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125454y>.

Riferimenti sitografici

- Avviso di selezione tutor per l'inclusione – UNIPD: https://www.unipd.it/sites/unipd.it/files/2022/3.%20Bando_tutorInclusione_2022.docx.pdf
- Avviso di selezione tutor per progetti – UNIPD: https://www.unipd.it/sites/unipd.it/files/2022/2.%20Bando_tutorProgetti_2022.docx.pdf
- Avviso di selezione tutorato Informativo e didattico 2022/23 – UNIPD: https://www.unipd.it/sites/unipd.it/files/2021/1.%20Bando_tutorCorsi_2022.docx.pdf
- Chi è il tutor – UNIPD: <https://www.unipd.it/tutor/>
- Diventare tutor- UNIPD: <https://www.unipd.it/diventare-tutor>
- Progetti di supporto allo studio – UNIPD: <https://www.unipd.it/progetti-supp-orto-studio>
- Scadenze e informazioni per i tutor – UNIPD: <https://www.unipd.it/scadenze-informazioni-tutor>
- Tutorato UNIPD: <https://www.unipd.it/tutorato>

X.

Dall'orientamento transitorio all'orientamento generativo: una sfida educativa interculturale

From the transitory guidance to the generative guidance: an intercultural educational challenge

Fabio Alba – *Università di Palermo*

Abstract

Il contributo offre una riflessione pedagogica, a partire dalla letteratura di riferimento, sulle forme di orientamento formativo, educativo e professionale per gli adolescenti migranti inseriti nel sistema scolastico italiano. Nella nostra società attuale, in cui i contesti educativi e scolastici sono sempre più multiculturali, la capacità di sapersi orientare implica nello studente, così come nell'insegnante, la predisposizione a sviluppare competenze cognitive, emotive e relazionali, atte a sapersi relazionare con i contesti comunitari e di vita la cui trasformazione dipende non soltanto dal processo orientativo ma anche da fattori socioculturali afferenti a valori, tradizioni e culture, che influenzano lo studente circa il suo modo di orientarsi nel mondo. In particolare, si è cercato di portare alla luce il ruolo delle scuole nell'orientamento formativo secondo una prospettiva che superi una visione dell'orientamento come *forma transitoria*, strutturata nel qui ed ora, per dar vita ad un orientamento *generativo* che nasce dalla relazione e a dalla relazione stessa trae il suo significato profondo. Nel concreto degli adolescenti migranti, l'orientamento si indirizza su tre aspetti: scolastico, professionale e di conoscenza del territorio. Queste forme di orientamento sollecitano le scuole affinché si attui un passaggio da una didattica orientata ai contenuti a una didattica orientata alle competenze.

Starting from the reference literature, the contribution offers a pedagogical reflection on the forms of training, educational and pro-

fessional guidance for migrant teenagers included in the Italian school system. In our current society, in which educational and school contexts are increasingly multicultural, the ability to know how to guide oneself implies in the student and teacher the predisposition to develop cognitive, emotional, and relational skills. These are skills capable of knowing how to relate to community and life contexts whose transformation depends not only on the lead process but also on socio-cultural factors pertaining to values, traditions, and cultures, which influence the student about his way of orienting himself in the world. An attempt was stand out the role of schools in educational guidance according to a perspective that goes beyond a vision of guidance as a *transitory form*, to give life to a *generative guidance* that arises from the relationship and draws its deep meaning from the relationship itself. In the concrete of migrant adolescents, the guidance is addressed on three aspects: school, professional and knowledge of the territory. These forms of guidance encourage schools to make a transition from content-oriented teaching to competence-oriented teaching.

Parole chiave: orientamento generativo, scuola multietnica e multiculturale, studenti migranti, educazione interculturale

Keywords: generative guidance, multiethnic and multicultural school, migrant students, intercultural education

1. Introduzione

Addentrarsi nel vasto mondo dell'orientamento, in un'epoca storica come la nostra in cui le società si mostrano sempre più multietniche e multiculturali, vuol dire riconoscere all'orientamento un ruolo ben più ampio rispetto a quello che spesso gli si associa nelle pratiche educative. Esso, a fronte delle attuali emergenze educative che emergono dai contesti multiculturali, necessita di essere considerato e assunto dai contesti educativi non tanto come strumento funzionale volto a gestire la transizione tra scuola, lavoro e formazione, quanto come mezzo che dia valore alle persone, che le sostenga nei processi di scelta e che promuova la crescita della società. Sta qui il suo valore fondamentale che è di porsi nella formazione delle nuove generazioni come fonte per promuovere processi inclusivi.

Questa prospettiva, che vede l'orientamento formativo, scolastico e lavorativo, come asse portante dei processi di inclusione per le nuove gene-

razioni, così come anche per le generazioni di adolescenti migranti che vivono nel nostro paese e frequentano le nostre scuole, è ben nota all'interno degli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile: "Sustainable Development Goals" (SDG) nell'acronimo inglese. All'interno degli obiettivi 4 e 8, l'Agenda pone alcune strategie volte a: fornire un'educazione inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti; incentivare una crescita economica inclusiva e sostenibile, un'occupazione piena e produttiva ed un lavoro dignitoso per tutti (Nazioni Unite, 2015). Il voler porre l'accento sugli orientamenti dettati dall'Agenda 2030, in particolare ai temi dello sviluppo sostenibile, è un modo per porre in evidenza il fatto che, nell'orizzonte di senso che pone l'orientamento alla base dei processi di inclusione delle future generazioni, la formazione tutta, sia scolastica che extrascolastica, dovrà essere indirizzata secondo un'idea di *cultura fondata sulla sostenibilità* e sulla *cura dei beni sociali comuni* (Malavasi, 2008; Birbes, a cura di, 2017; Iavarone, 2008; Mortari, 2017, 2020; Riva, 2018, pp. 33-50).

Non vi è ombra di dubbio che riflettere su un'idea di orientamento formativo, scolastico e lavorativo, che dia valore alla persona assunta nella sua unicità e globalità, è sia un'emergenza in termini educativi, ossia un fenomeno che emerge con evidenza, che una sfida interculturale per tutte quelle agenzie educative impegnate nella formazione delle future generazioni. Di certo, in questo percorso che si presenta in continuo divenire, la scuola multiculturale assume un ruolo fondamentale. Essa, nella piena facoltà del ruolo che le compete, ossia quello di creare ponti e alleanze con le famiglie e le agenzie educative esterne alla scuola, è vocata a innescare nei propri studenti il desiderio di *volersi nutrire di cittadinanza* e, al contempo, di *prendersi cura della stessa* (Biffi, 2005, pp. 83-85; Triani, 2018; Milani, 2008).

2. Gli orientamenti interculturali come identità della scuola

L'Agenda 2030 pone le migrazioni odierne come "elemento fondamentale dello sviluppo sostenibile" (es.: <https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/>). È una prospettiva politica e strategica, quella adottata dalla Comunità Internazionale nel 2015, che trova un riscontro nel "Programma Nazionale per la Ricerca 2021-2027" (PNR). L'articolazione 8 del PNR, che si riferisce all'ambito di ricerca e innovazione, riconosce alla scuola, in quanto comunità fortemente educante ed inclusiva, il compito di essere il luogo primo in cui è possibile dar vita a modelli di sviluppo inclusivi e sostenibili, di educazione alla cittadinanza democratica, attraverso la diffusione di percorsi formativi qualificati.

È evidente quindi, e lo sarà sempre più a fronte delle *nuove emergenze educative* emerse durante il periodo pandemico, che l'educazione alla cittadinanza attiva e responsabile è principalmente un *atto di cura e di intenzionalità*, che coinvolge in primis la scuola così come la società tutta, volto a promuovere forme di affiancamento e orientamento per le nuove generazioni che scelgono di vivere e costruire comunità di pratiche nel paese che li accoglie. In tal senso, una didattica che tenga conto di tali aspetti, è una didattica che richiede anche l'adozione di approcci culturali aperti e sensibili alle interconnessioni e alla reciproca dipendenza tra Paesi diversi nel mondo globale.

Rispetto agli Orientamenti forniti dall'Unione Europea, lo "Study on Educational support for newly arrived migrant children" della Commissione Europea (2013) (es.: <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/>) individua quelle che sono le strategie di supporto e accompagnamento educative che le scuole sono tenute a considerare per facilitare l'inclusione scolastica degli alunni con profili culturali differenti. Tali strategie riguardano: il sostegno linguistico e quello scolastico, l'apertura e cooperazione, l'educazione interculturale. La specificità di questi orientamenti interculturali sta nel fatto che considera *l'intercultura come identità della scuola stessa* e non come metodo per accompagnare le classi con alunni stranieri (Santerini, 2017, p. 115). Ora, se questo è l'invito a cui le scuole multiculturali sono chiamate a dare ascolto, la realtà talvolta mostra aspetti pressappoco discordanti rispetto al bisogno di considerare l'educazione e l'orientamento formativo come parti dialoganti tra di loro. Difatti, nel documento emanato dal Governo nel 2020 dal titolo: "Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori" (es.: <https://www.miur.gov.it/documents>), si evince che nei curricula scolastici l'educazione interculturale è ancora poco aperta alla dimensione globale cui vivono i nostri studenti. Essa si esprime con un linguaggio ancora timido e riduttivo rispetto all'apertura culturale, linguistica e religiosa, che le nuove generazioni di studenti stanno già vivendo.

Ciò non esclude, però, che alcuni documenti, come ad esempio la Legge 92/2019 sull'insegnamento dell'educazione civica, e le successive Linee Guida del 2020, offrono spunti per una proficua educazione interculturale. Difatti, tali documenti si esprimono con un linguaggio tipico interculturale poiché, oltre a predisporre un terreno fertile in cui poter "fare intercultura" attraverso l'esperienza e il punto di vista degli alunni (Zoletto, 2007), riconoscono e attribuiscono all'alleanza educativa un ruolo strategico al fine di: sensibilizzare gli studenti alla cittadinanza responsabile, rafforzando la collaborazione con le famiglie (art.7) e con altri soggetti istituzionali, con il mondo del volontariato e del terzo settore, con particolare riguardo a quelli impegnati nella cittadinanza attiva (art. 8).

Gli studi condotti circa l'orientamento interculturale da parte della pedagogia, mostrano come vi sia un legame profondo fra la responsabilità che ha la scuola nei percorsi di apprendimento e di crescita degli studenti, in particolare di quelli che presentano profili linguistici e culturali differenti, e le opportunità che essa stessa è chiamata a garantire al fine di sviluppare in tali studenti in formazione un processo riflessivo. Ciò vuol dire che bisogna evitare il più possibile: 1. una trasmissione scolastica di informazioni sulle altre culture come fatti "oggettivi", ignorando i soggetti, la loro storia e i significati che gli stessi attribuiscono alla loro cultura originaria e di appartenenza; 2. una proposta episodica di confronto fra le culture, che riducono le culture in condizione di oggetto svalorizzante; 3. la realizzazione di percorsi particolari (una materia aggiuntiva, una lingua in più, un argomento artificialmente inserito nel curriculum) scollegati dal percorso educativo dell'intera classe; 4. l'introduzione nelle singole discipline o nei curricula di elementi di folklore, cioè di frammenti di storie culturali del tutto decontestualizzati e particolari che tolgono senso ai piccoli gesti, parole (Salomone, 1996, pp. 19-20; cfr. Nigris, a cura di, 2003).

L'educazione interculturale si connota, invece, nella prassi dell'orientamento generativo e attentivo con strategie operative, in termini di didattica, caratterizzate da *dimensioni di sviluppo* delle diverse età generazionali e da *oggetti simbolico-culturali* delle istituzioni formative quali la famiglia, la scuola, l'associazionismo. Essa, cioè l'educazione interculturale, permette uno spazio di *mediazione formativa* tra la *natura* dello studente e la *cultura* della società (Frabboni, 2007), mettendo in comune i diversi aspetti che la cultura offre attraverso *forme autobiografiche e narrative* (Giusti, 2012; Bruner, 1991, pp. 17-38; Sarbin, 1986). Inoltre, nelle prassi di educazione interculturale, l'orizzonte dell'orientamento generativo favorisce negli studenti un cambiamento profondo e strutturale delle premesse del pensiero, dei sentimenti e delle azioni, poiché, a livello della *sfera delle conoscenze e abilità*, permette loro di affrontare i problemi con spirito aperto e critico, condividere punti di vista a sostegno di nuove prove o argomentazioni razionali, riconoscere i pregiudizi e la propaganda, a livello, invece, della *sfera dei valori*, l'orientamento mira a offrire valori universali basati sulla conoscenza dei problemi globali e delle competenze pertinenti, così da generare negli studenti e nelle famiglie (Pati, 2019) comportamenti e atteggiamenti adeguati ad una cittadinanza interculturale attiva e responsabile a livello sia individuale che collettivo (es.: <https://rm.coe.int/168070eb8f>).

Si comprende, adesso, il perché è essenziale per le scuole multiculturali che si attui il passaggio da una visione dell'orientamento come *forma transitoria*, strutturata nel qui ed ora, *versus* un'idea di orientamento prospettato in *forma generativa* che nasce dalla relazione e dalla relazione stessa tra il suo significato profondo (Mannese, 2019, pp. 41-45). Ed è in questo

processo reciproco di interazione generativa tra l'orientamento e la formazione che è possibile raggiungere gli obiettivi fissati dall'Agenda 2023 (Oppedal, Guribye, Kroger, 2017, p. 145).

3. L'orientamento generativo per una scuola interculturale

Ora, a fronte delle tematiche tracciate nell'Introduzione, circa l'urgenza per le scuole di porre alla base dei percorsi di apprendimento, al fine di favorire reali prospettive di inclusione per gli studenti migranti, una formazione mirata secondo un'idea di *cultura fondata sulla sostenibilità* e sulla *cura dei beni sociali comuni*, la necessità, sia per le scuole che per la società civile tutta, è di riscoprire una proposta di educazione interculturale configurata come la risposta in termini di prassi formativa alle sfide poste dal mondo delle interdipendenze. In tal senso, nei sistemi educativi scolastici, l'educazione interculturale è da intendere come un *progetto educativo intenzionale* che attraversa trasversalmente tutte le discipline, che richiede di riscrivere le metodologie didattiche e modificare le percezioni con cui generalmente vengono rappresentati sia coloro che mostrano profili culturali, linguistici e religiosi differenti, sia il mondo delle interdipendenze.

È chiaro, dunque, che un progetto educativo proposto e desiderato da una "scuola interculturale" è un progetto che permette alle relazioni che prendono forma al suo interno di apportare elementi di novità e ricchezza all'organizzazione stessa e ai metodi di insegnamento, senza rinunciare gli aspetti didattici con gli obiettivi di apertura, valorizzazione e apprendimento delle competenze che ne scaturiscono dal dialogo e confronto con le diversità culturali.

Guardando alla scuola multiculturale, e tenendo conto della sua missione che è quella di orientare le generazioni verso l'acquisizione di conoscenze e abilità utili per vivere in mondo sempre più complesso e globale, emerge con vigore una necessità, avvertita soprattutto dagli studenti migranti, che riguarda l'integrazione delle prassi di orientamento con i diritti di cittadinanza, attraverso l'acquisizione della stessa nella formula dello *Ius Scholae*. Riflettere in questi termini, ossia considerare l'orientamento e i diritti come due aspetti strettamente legati tra di loro, vuol dire per la pedagogia tutta, così come per le scuole multiculturati, consolidare nell'intento di orientare le generazioni future la consapevolezza della centralità dello studente in formazione (Simeone, 2002; Savickas, 2011; Domenici, Margottini, 2007; Guichard, 2004). Nei contesti scolastici, educativi e della cura, la centralità dello studente migrante si rende evidente attraverso il riconoscimento, da parte di chi orienta, del suo specifico bisogno educativo, e la valorizzazione della sua identità professionale in costruzione.

Ora, una pedagogia che pone al centro la persona assunta nella sua specificità e originalità, non può non prendere in considerazione la responsabilità che ha colui o colei che orienta, o per meglio dire, la responsabilità di colui o colei che *dirige intenzionalmente il proprio lavoro* in direzione di un desiderio che intende permettere al soggetto in formazione di realizzare il proprio progetto di vita. Un progetto di vita che dovrà essere scelto e desiderato dallo studente in formazione e che dovrà essere idoneo rispetto alle attività lavorative che vorrà svolgere, dopo che lo stesso avrà preso atto delle conseguenze future delle proprie decisioni e azioni (Zaniello, 1997). Ed è in tal senso che trova piena attuazione la proposta *generativa dell'orientamento*, poiché: mira a focalizzare l'attenzione di colui che orienta – in questo caso dell'insegnante che opera in contesti scolastici multiculturali – verso l'emersione degli impliciti del soggetto che appare talvolta disorientato (Annacontini, 2020, p. 68) e così facendo, facilitare i *processi riflessivi e motivanti* rispetto alla progettualità personale.

Chi orienta l'azione formativa, nel nostro caso l'insegnante della scuola multiculturale, è necessario che sappia porre come fondamento del proprio agire professionale lo sviluppo di *conoscenze e abilità di consapevolezza e riflessione critica* circa il proprio lavoro, da una parte, e la predisposizione di un approccio alla didattica interculturale che tenga conto di una *critica costruttiva circa la metodologia e gli strumenti utilizzati*, dall'altra. Il secondo aspetto, riguardante la critica costruttiva sugli strumenti e la metodologia, è di fondamentale importanza per le scuole poiché mira ad un orientamento responsabile che mette al centro le potenzialità, abilità e conoscenze, così come i desideri dello studente che presenta profili linguistici, valoriali e culturali differenti (Schön, 1993; Riva, 2020).

In direzione di una conclusione, tra i molteplici modelli presenti in letteratura di conoscenze e competenze dell'orientatore, quello che meglio potrebbe rispondere a quanto sopra è stato messo in evidenza è quello elaborato da CEDEFOP nel 2009. Tale modello individua tre principali macroaree relative alle conoscenze e abilità dei professionisti:

Foundation competences, che riguardano le competenze trasversali: valori etici che orientano l'operato del professionista. In questa categoria possiamo annoverare le conoscenze acquisite a livello personale e a livello formativo, così come le abilità relative al saper essere.

Client-iteration competences, che riguardano le abilità utili al fine di gestire la complessità del lavoro. In questa categoria possiamo trovare le competenze organizzative, cioè le abilità pratiche relative al saper fare.

Supporting competences, che includono le capacità a supporto della gestione del proprio ruolo professionale. In questa categoria si trovano tutte quelle attività di apprendimento non formale per i professionisti in un'ottica di apprendimento comunitario.

Ed infine, il contributo vuole essere un'introduzione per ulteriori aspetti di riflessione pedagogica sul tema dell'orientamento nei contesti scolastici multiculturali. Quello dell'orientamento interculturale si manifesta come un orizzonte di nuove esperienze da sperimentare all'interno delle singole comunità dove gli studenti e le famiglie vivono, così come è un'esperienza di formazione per coloro tra gli insegnanti che intendono orientare sempre più queste giovani vite verso il desiderio di partecipare alle pratiche civili e sociali delle comunità in cui vivono. Un aspetto importante, questo della partecipazione attiva alla vita civile e sociale delle comunità, che già sin dal 2008 è presente all'interno dei documenti dell'Unione Europea. Nella Risoluzione del Consiglio dei rappresentanti dei Governi degli Stati membri, emerge la consapevolezza e l'urgenza di formare gli orientatori attraverso l'acquisizione di conoscenze e abilità atte ad *integrare l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente*, con l'intento di potenziare il profilo e gli standard professionali del personale che opera all'interno dei servizi, al fine di rispondere meglio ai bisogni, da una parte, e alle aspettative, dall'altra, dei cittadini.

Riferimenti bibliografici

- Annacontini, G. (2020). Orientamento in bilico tra formazione e lavoro. *Imparare a insegnare. Formazione e didattica per la scuola. Atti del convegno GEO 2017*, 67-78.
- Biffi, E. (2005). Didattiche per un'educazione alla cittadinanza. In M. Tarozzi (ed.). *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti* (pp. 83-85). Milano: Guerini.
- Birbes C. (ed.) (2017). *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bove, C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner, J. (1991). La costruzione narrative della realtà. In Ammanniti, & M. Stern D. N. (ed.). *Rappresentazioni e narrazioni* (pp.17-38). Roma-Bari: Laterza.
- Domenici, G. & Margottini, M. (2007). L'orientamento diacronico formativo tra scuola e università. In T. Grange (ed.), *Orientamento nella progettualità educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Frabboni, F. (2007). *Manuale di Didattica generale*, Roma-Bari: Laterza.
- Giusti, M. (2012). *Pedagogia interculturale. Teorie, metodologia, laboratori*. Roma-Bari: Laterza.
- Gobbo, F. (2008⁹) (ed.) *L'educazione al tempo dell'intercultura*. Roma: Carocci.
- Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33/4, 499-533.
- Iavarone M. (2008). *Educare al benessere*. Milano: Bruno Mondadori.

- Malavasi P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Mannese Emiliana. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Milani, P. (2008) (ed.). *Co-educare i bambini: genitori e insegnanti insieme a scuola*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mortari L. (2017). *La materia vivente e il pensare sensibile. Per una filosofia ecologica dell'educazione*. Milano-Udine: Mimesis.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Nazioni Unite (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. New York: United Nations.
- Nigris, E. (2003) (ed.). *Fare scuola per tutti. Esperienze didattiche in contesti multiculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Oppedal, B. Guribye, & E. Kroger, J. (2017). Vocational identity development among unaccompanied refugee minors. *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 145-159.
- Pati, L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholé.
- Riva M. G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 33-50.
- Salomone, M. (1996). *I colori della pace: guida per insegnanti*. Firenze: Giunti.
- Santerini, M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori Educations.
- Sarbin, T. R. (1986). The narrative as a root metaphor for psychology. In Sarbin T. R. (ed.). *Narrative psychology: The storied nature of Human Conduct*. New York: Praeger.
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention. *The 21 st, Journal of Employment Counseling*, 48(4), 179-181.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Simeone, D. (2002). *La consulenza educativa: dimensione pedagogica della dimensione di aiuto*. Brescia: Vita e Pensiero.
- Triani, P. (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: Scholé.
- Zaniello, G. (1997). *Educazione e orientamento professionale*. Roma: Armando.
- Zoletto, D. (2007). *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*. Milano: Raffaello Cortina.

XI.

Aldo Visalberghi e la formazione dei maestri elementari: attualità di una proposta pedagogico-didattica

Aldo Visalberghi and the training of elementary teachers: topicality of a pedagogical-didactic proposal

Jessica Pasca – *Università degli Studi di Palermo*

Abstract

Il presente contributo intende proporre una riflessione sulla formazione dei maestri nell'Italia del secondo dopoguerra attraverso la proposta teorica di Aldo Visalberghi presentata in *Per un nuovo assetto dell'Istituto magistrale*, un articolo pubblicato nel 1954 per la rivista «Montaigne». Qui il pensatore italiano promuove una formazione dei maestri elementari all'avanguardia, incentrata sullo studio delle teorie pedagogiche di tipo attivista e sullo svolgimento del tirocinio, nonché un cambiamento strutturale e formale degli Istituti magistrali, fino a quel momento subordinati ad una scuola di matrice gentiliana e su una formazione teorica rivolta al mero studio del latino e della filosofia, a svantaggio dell'esperienza pratica, un momento che Visalberghi considera cruciale per la maturazione di un'identità professionale e per lo sviluppo delle competenze metodologico-didattiche.

Al fine di attualizzare la pedagogia visalberghiana, ci si chiederà in che modo essa possa essere ancora oggi significativa per ripensare la formazione dei maestri in una realtà sociale complessa e dinamica, che richiede agli insegnanti un aggiornamento costante delle competenze professionali e una sempre maggiore preparazione pedagogico-didattica.

This contribution intends to propose a reflection on the training of masters in post-World War II Italy through the theoretical proposal by Aldo Visalberghi presented in for a new structure of the teaching institute, an article published in 1954 for the magazine

«Montaigne». Here the Italian thinker promotes a training of avant-garde elementary teachers, centered on the study of activist pedagogical theories and on the development of the internship, as well as a structural and formal change of the teaching institutes, until that moment subordinated to a school of Gentile origin. and on a theoretical training aimed at the mere study of Latin and philosophy, to the detriment of practical experience, a moment that Visalberghi considers crucial for the maturation of a professional identity and for the development of methodological-didactic skills. In order to update the visalbergian pedagogy, we will ask ourselves how it can still be significant today for rethinking the training of teachers in a complex and dynamic social reality, which requires teachers to constantly update their professional skills and an ever greater pedagogical-didactic preparation.

Parole chiave: Aldo Visalberghi; formazione; maestri; tirocinio.

Keywords: Aldo Visalberghi; training; teachers; training.

1. Introduzione

«Mentre in America il maestro elementare fa quattro anni di università [...] e mentre in gran parte dei paesi [...] si esige [...] dai candidati alla carriera magistrale una cultura e una preparazione superiore a quella del comune licenziato delle scuole medie, in Italia ci si accontenta di un anno di meno» (Visalberghi, 1973, p. 277). È con queste parole che Aldo Visalberghi (1919-2007) presenta le sue considerazioni sulla formazione dei maestri italiani nel 1954, all'interno dell'articolo Per un nuovo assetto dell'Istituto Magistrale pubblicato per la rivista «Montaigne» e dedicato ad una riflessione critica dell'Istituto Magistrale introdotto da Giovanni Gentile nel 1923, alle quali egli sottrae il tirocinio, lo studio della psicologia e quello della metodica, mantenendo invece quello della pedagogia, ma solo in abbinamento con la filosofia. Ad essere qui denunciata è soprattutto la qualità di una formazione magistrale definita come insufficiente per ricoprire un ruolo di così alto prestigio, dacché offre «una base [...] che ha fruttificato solo per l'abnegazione e la vivezza spirituale di cui» gli Istituti magistrali «hanno saputo dar prova più tardi» (Visalberghi, 1962, p. 278).

Pertanto, Visalberghi auspica un cambiamento formale e strutturale di tali realtà scolastiche, con particolare attenzione alle attività laboratoriali, con cui far acquisire familiarità «con gli stracci, la paglia, la cartapesta» (p.

285), da coadiuvare con l'insegnamento del latino, dell'italiano, della storia, della geografia, della matematica, della fisica e delle scienze.

Egli specifica inoltre come all'istituto magistrale debba essere riconosciuto il compito di preparare il futuro maestro ad affrontare i concorsi magistrali, i quali vanno però rivisti e modificati. A ben vedere, una simile necessità trova conferma nelle idee del professore Bruno Betta presenti in Note sul programma dei Concorsi magistrali, un articolo pubblicato per la rivista «Rassegna di pedagogia» nel 1954. In questa occasione il professore di Rovereto, con riferimento al concorso del 1950, lamenta un colloquio descritto come un mero «dialogo spesso infantile da parte loro [cioè dei candidati], dove» non c'era né storicità, né cultura, né coerenza, ma giganteggiava l'imparaticcio mortificante» (p. 280). Per Betta, affinché ci si assicuri «la funzionalità del maestro e l'esame» non si riduca ad «un fallimento», è necessario esaminare l'acquisizione di una «conoscenza storica dei grandi pedagogisti per lettura diretta, una rimeditazione critico-storica del problema del metodo considerato sul cangiante sfondo sociale» e «l'espressione di convincimenti personali [...] maturati in sede didattica, oltre ad una cultura generale e professionale adeguata» (p. 281).

Allo stesso modo, anche il mondo cattolico, nel pieno degli anni Cinquanta, si interroga sulla figura del maestro elementare e sulla sua formazione. È nel pensiero di studiosi come Mario Casotti e Luigi Stefanini, infatti, che si concretizza l'idea di un maestro che deve essere dotato di spiritualità e di un amore incondizionato. D'altra parte, per i cattolici non è il sapere inteso in senso gentiliano, né il saper fare sostenuto dai laici ad essere fondamentale per la formazione dei maestri, bensì il possesso di requisiti legati alla sfera intima e a quella morale. I cattolici mettono dunque in secondo piano la formazione scientifica a carattere sperimentale, sostenendone un'altra dal valore spirituale. Come scrive Betti, non è un caso che nel secondo dopoguerra i cattolici paragonino la figura del maestro a quella del missionario «tutto volto al sacrificio e all'impegno» (Betti, 2015, p. 35).

L'idea di un maestro così inteso trova un proprio compimento nei Programmi del 1955, con i quali la religione cattolica assume una «posizione dominante» (Rugiu, 2017, p. 135), come dimostrato dalla prescrizione di leggere la Guida di insegnamento religioso per le elementari «redatta dalla Commissione superiore ecclesiastica per i testi di religione» (p. 136).

Va ricordato, inoltre, come ad emergere sia l'esigenza di «combattere la disoccupazione magistrale maschile», sollecitando «nei maestri la volontà di tornare in una scuola riformata e riconosciuta nella sua funzione formativa e educativa» (De Serio, 2020, p. 218). Ciò deve verificarsi al fine di promuovere la professione del maestro, che appare segnata dallo stereotipo sociale con cui si identifica nella donna l'unica personalità natural-

mente incline ad operare all'interno dei contesti educativi destinati alla formazione dei più piccoli: «per le figliole il passaggio alle magistrali è [...] quasi naturale perché e la via che insieme le conduce alla professione più congeniale alla donna e le prepara alla missione materna, essenzialmente educativa» (p. 219).

Terminata la guerra e abolito il regime fascista, emerge dunque, come scrive Ruggiu, «la necessità di riformare l'attuale ordinamento degli Istituti magistrali nelle materie d'insegnamento e nei programmi che dovrebbero contemplare, almeno nell'ultimo biennio, moderne forme di preparazione professionale» (Ruggiu, 2007, p. 125). Ad essere evidenziata è quindi la necessità di un maestro che, diversamente da quello gentiliano, consegua «una tecnica, cioè un metodo didattico» (Catarsi, 1990, pp. 131-132) attraverso lo svolgimento di un tirocinio obbligatorio in precedenza sottovalutato.

Ora, è in un clima sociale contraddistinto da uno spirito rivoluzionario che Visalberghi si fa portavoce di un cambiamento formale e strutturale degli Istituti magistrali, che deve accogliere il valore formativo delle attività laboratoriali, attraverso le quali far acquisire familiarità «con gli stracci, la paglia, la cartapesta» (p. 285), da coadiuvare con l'insegnamento del latino, dell'italiano, della storia, della geografia, della matematica, della fisica e delle scienze.

2. Riflessioni sulla formazione magistrale nell'Italia post-fascista

Come si è visto, nel corso degli anni Cinquanta in molti riflettono su un ruolo tanto importante quanto delicato, quale quello del maestro elementare. È questo per esempio il caso delle considerazioni di Borghi, Mancarelli, Corda, Scurati, Agosti, Chizzolini, Costa e Frabboni che, sebbene appartenenti a matrici culturali diverse, si inserirono nel complesso dibattito della formazione dei maestri italiani. Nello specifico, Agosti e Chizzolini pubblicano, nel 1959, *Maturità magistrale*, un testo dove ad essere sottolineata con particolare enfasi è la presenza di un maestro che posseda un'adeguata formazione etico-religiosa (al fine di sviluppare un senso dei valori e buona coscienza deontologica), una umanistico-professionale (per saldare conoscenza culturale-pedagogica con delle competenze metodologiche-didattiche) e, infine, una formazione politico-sociale (affinché si contribuisca all'educazione del popolo) (Agosti, Chizzolini, 1959).

D'altra parte, non è di certo un caso che la nota rivista bresciana «Scuola italiana moderna» scriva, nel 1945, «È l'ora del maestro!», volendo con ciò indicare un prestigio nuovo da riconoscere ai maestri elementari, ai quali va affidato il compito «di rigenerazione della coscienza dei fanciulli

(e dei loro genitori) dopo le molte ferite degli anni della guerra» (Zanniello, 2003, p. 20).

La questione della formazione magistrale, come anticipato, è però affrontata da Visalberghi con un trasporto e una consapevolezza maggiori, in quanto docente presso gli Istituti magistrali a partire dagli anni Quaranta. L'articolo per la rivista «Montagne» pone in risalto, infatti, il suo interesse profondo e sentito per il destino di tali Istituti, nonché la ferma convinzione che prolungare di un solo anno la sua durata – come auspicato da molti durante gli anni immediatamente successivi alla Seconda guerra mondiale – «non sarebbe [...] sufficiente ad offrire ai [...] maestri quella preparazione generale e professionale, e soprattutto quella formazione critica che la moderna coscienza pedagogica vorrebbe fosse posseduta dall'insegnante di qualunque grado di scuole» e, in modo particolare, «dagli insegnanti elementari» (Visalberghi, 1960, p. 278). Estendere di un anno la formazione, scrive infatti il Nostro, può essere davvero significativo «se si saprà trasformare l'Istituto magistrale in quell'organismo vivo e moderno che è nei [...] voti» dei cittadini (*ibidem*).

«Qual è la preparazione da esigersi dai maestri? Cos'è questa formazione critica di cui si parla? Non ci sono tanti maestri che fanno benissimo il loro mestiere pur non avendo frequentato che il vecchio Istituto magistrale, senza neppure tirocinio?» (p. 279) è a queste domande che Visalberghi tenta di dare delle risposte plausibili. Un tentativo, quest'ultimo, però non semplice, dacché gran parte dei maestri del suo tempo sono «autodidatti», dal momento che «una base importante» i «vecchi» Istituti magistrali «l'ha pur data loro, ma nient'altro che una base che ha fruttificato solo per l'abnegazione e la vivezza spirituale di cui hanno saputo dar prova più tardi» (*ibidem*). L'esito drammatico, scrive, è che molti di loro «andranno in pensione continuando a considerare [...] Dewey e Ferrière» dei «dannosi rompi scatole, pur senza saperne [...] nient'altro» (*ibidem*).

Dalle parole di Visalberghi emerge quindi una polemica nei confronti degli Istituti magistrali di matrice gentiliana, nonché la profonda preoccupazione per la formazione dei maestri elementari ritenuta incompleta e inadeguata. Un problema, quest'ultimo, aggravato dall'assenza del tirocinio e dello studio della pedagogia. Pertanto, la soluzione da lui promossa non riguarda il prolungare di un anno la durata degli Istituti magistrali – una scelta che si rivelerebbe poco fruttuosa qualora l'impostazione di tali scuole rimanesse invariata – bensì nel riformare tali realtà scolastiche, prevedendo lo studio di materie disciplinari come la pedagogia e la psicologia e lo svolgimento di attività pratiche da affiancare al momento del tirocinio.

3. Il valore formativo del tirocinio

Visalberghi dedica al momento del tirocinio un'attenzione particolare, daché animato da una verità incontrovertibile: gli studenti delle scuole magistrali, al di là di cosa abbiano letto nei libri di testo e di ciò di cui hanno discusso durante le molte ore di lezione frontale, «realizzeranno, quasi sempre, non la scuola di cui altri [...] hanno parlato, ma la scuola che hanno vissuto» (Visalberghi, 1960, p. 283).

Ora, il problema, osserva il pensatore italiano, è che la scuola che essi sono chiamati a vivere giorno dopo giorno è «irrimediabilmente intellettualistica» (ibidem), in quanto depurata da ogni forma di attività pratica. Pertanto, il tirocinio servirebbe a debellare la possibilità che gli Istituti magistrali diventino vittime di una «routine» lontana dal «promuovere un'attitudine sperimentale ed aperta» (ibidem). Al contrario, attraverso la «semplice [...] sperimentazione nel giardino dell'infanzia e nelle scuole elementari», per esempio, gli studenti diverrebbero «dei maestri capaci di comprendere meglio la parte che il metodo scientifico ha nella scuola moderna, e perciò il concetto stesso di pedagogia sperimentale, cui è difficile pervenire altrimenti e senza il quale persiste [...] l'eterno rifugio dell'ignoranza didattica» (ibidem).

Preme però precisare che quando Visalberghi scrive queste parole non è ancora ben chiaro come debbano svolgersi le attività di tirocinio, dal momento che, come egli stesso dichiara, «non è possibile stabilire a priori come» esso «abbia da essere organizzato» (ibidem). Ciò che sembra avere però chiaro è la necessità di promuovere «un piano organico e intelligente» che, «sotto una guida esperta e soprattutto dotata di mentalità estremamente elastica ed aperta» (quello che verrà poi definito il “tutor di tirocinio”) curi «che si giunga presto all'esperienza più impegnativa, quella della lezione, ma esigendo anche che ogni esperienza sia esaurientemente valutata e discussa» (ivi, p. 290).

Ora, rispetto a quanto teorizzato da Visalberghi in merito alla formazione dei maestri elementari e all'impostazione che, auspicabilmente, dovrebbero avere gli Istituti magistrali, ci si può chiedere che cosa è stato realizzato e cosa, invece, è rimasto una mera astrazione. A ben vedere, ad essere mutato è, certamente, il contesto adibito al perseguimento di tale intento. Come prima cosa, va infatti segnalata l'abolizione degli Istituti magistrali, la quale è avvenuta ufficialmente con il decreto ministeriale del marzo 1997. A seguire, la legge del 19 novembre n. 341 del 1990 traccia definitivamente «le linee quadro del nuovo ordinamento didattico universitario, stabilendo che uno specifico corso di laurea, articolato in due indirizzi, fosse riservato alla formazione culturale e professionale degli insegnanti, rispettivamente, delle scuole materne e delle scuole elementari»

(Rugiu, 2007, p. 191). Il nuovo corso di laurea si costituisce come l'unica strada «per accedere all'insegnamento [...] nella scuola materna e nella scuola elementare», sovvertendo gli equilibri precedenti (Zanniello, 2003, p. 26), mentre il tirocinio è riconosciuto come un'attività determinante e caratterizzante della formazione dei futuri maestri. Del resto, come scrive Bertagna, si matura ben presto la consapevolezza che, a differenza della formazione magistrale designata da Gentile, essa deve vedere «in azione l'intreccio tra conoscenza e vita, tra sapere generale e esperienza personale» (Bertagna, 2002, pp. 123-124).

Tuttavia, ancora oggi è necessaria una formazione che non si esaurisca con il mero studio di un testo o con l'ascolto di una lezione frontale, poiché, come scrive Dewey, «il solo allenamento adatto per le occupazioni è quello attraverso le occupazioni» (Dewey, 2000, p. 398). Ecco, allora, che da queste parole si evince il significato profondo di quanto affermato da Visalberghi che, già negli anni '50, chiede a gran voce una rivisitazione degli Istituti magistrali capace di far sviluppare delle competenze, e non far apprendere un sapere meramente libresco. D'altra parte, è entrando in un'aula, guardando il volto dei bambini, sperimentando le metodologie didattiche apprese che si può avvertire quella «vocazione professionale» con la quale svolgere il proprio lavoro con impegno e dedizione. La consapevolezza che «non basta il solo sapere teorico, né quello tecnico, ma occorre anche quella saggezza professionale pratica, [...] in grado di compiere [...] l'integrità dell'uomo» (Magni, 2019, p. 176) potrebbe allora trovare, in questo modo, un compimento. Il connubio tra quello che Baldacci chiama i «momenti formali (corsi) e informali (l'esperienza sul campo)» diventano allora fondamentali per realizzare una formazione qualitativamente significativa (Baldacci 2013, p. 1).

Come ricorda lo stesso Zanniello, con riferimento all'appena istituito corso di laurea in scienze della formazione primaria presso l'Università degli Studi di Palermo durante l'anno accademico 2011/2012, il laureato quinquennale deve raggiungere obiettivi formativi specifici che oscillano tra il «sapere» e il «saper fare». In particolare, la moderna letteratura riconosce tra le soft skills, o competenze trasversali, dei maestri la stabilità emotiva, l'apertura all'esperienza, l'estroversione e l'amicalità (McCrae, Costa, 1987); l'abilità nell'organizzazione (Luzzatto, Moscati, Pieri 2015); e la gestione del proprio sé (che comprende l'abilità nel saper gestire il tempo, stabilire gli obiettivi e gestire il proprio apprendimento) (Bennett, Dunne e Carré, 1999).

Conclusioni

In conclusione, è possibile affermare che le parole espresse da alcuni pensatori degli anni Cinquanta, di cui Visalberghi è uno dei massimi esponenti, siano “provvidenziali”, oltre che estremamente attuali, dacché raggiungono compiutezza attraverso la realizzazione di un corso di laurea opportunamente pensato per i futuri insegnanti e mirato allo sviluppo delle conoscenze e delle competenze metodologiche-didattiche e di soft skills fondamentali per ricoprire un ruolo di così notevole prestigio e responsabilità all’interno di una società costantemente dinamica e complessa come quella attuale. Al docente del XXI secolo, infatti, è richiesto un aggiornamento costante delle proprie competenze, soprattutto per ciò che concerne l’utilizzo dei nuovi strumenti digitali capaci di rendere il processo di insegnamento e di apprendimento più coinvolgente.

In particolare, una simile circostanza è quanto sperimentato dai docenti di vario ordine e grado durante la pandemia da Covid-19, la quale ha richiesto che anche i più reticenti aggiornassero il proprio modo di insegnare, di comunicare e di relazionarsi con i propri discenti, imparando il linguaggio virtuale appartenente alla cultura giovanile e familiarizzando con il computer e la rete internet. Una situazione di emergenza, quest’ultima, che è però servita per sovvertire gli equilibri di una didattica in alcuni casi ancora obsoleta e lontana dal mondo delle nuove generazioni, favorendo un processo di revisione e di aggiornamento per un processo di insegnamento e di apprendimento qualitativamente significativo.

Bibliografia

- Agosti, M., & Chizzolini, V. (1959). *Maturità magistrale*. Brescia: La Scuola 1963.
- Baldacci, M. (ed.) (2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bennet, N., Dunne, E., & Carre, C. (1999). *Patterns of core and generic skill provision in higher education*. *Higher Education*, 37(1), 71-93.
- Catarsi E. (1990). *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*. Firenze: La Nuova Italia.
- Luzzatto, G., Moscati, R., Mangano, S., & Pieri, M. T. (2015). *Le competenze trasversali nell'impianto didattico dei Corsi di Studio. I risultati di un questionario rivolto ai Responsabili dei Corsi di Laurea e di Laurea Magistrale*. CARED.
- Magni F. (2019). *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*. Roma: Studium.
- McCrae, R. R., Costa, P. T. (1987). Validation of the Five Factor model of personality across instrument and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90.

- Rugiu, A.S. (2007). *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*. Roma: Carocci.
- Visalberghi, A. (1960). *Scuola aperta*. Firenze: La Nuova Italia.
- Visalberghi, A. (1988). *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Zanniello, G. (2003) (ed.). *Primi maestri laureati*. Palermo: Palumbo.
- Zanniello, G. (2008). *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia*. Roma: Armando.
- Zanniello, G. (2012) (ed.). *La didattica nel corso di laurea in Scienze della formazione primaria*. Roma: Armando.

XII.

Il ruolo delle scuole nell'orientamento scolastico: il responsabile per l'orientamento in uscita

The role of schools in school orientation: the person in charge of outgoing orientation

Marta Cecalupo – *Sapienza Università di Roma*

Abstract

Il tema dell'orientamento nella scuola secondaria negli ultimi anni è diventato un argomento centrale della politica scolastica italiana e internazionale, in particolare per lo stretto collegamento con lo sviluppo delle competenze trasversali e il rinforzo delle doti individuali. Tutte le scuole sono tenute a svolgere attività di orientamento agli studi e al mondo del lavoro, divenute parte integrante del processo di formazione. Il contributo intende approfondire il problema della formazione insegnanti sul tema specifico dell'orientamento che, come emerge anche dall'indagine internazionale TALIS 2018, risulta essere una tematica poco esplorata nel dibattito sulla formazione in servizio. All'interno di un lavoro di ricerca più ampio che si sta svolgendo in alcune scuole secondarie di I e II grado del territorio romano sono state svolte alcune interviste approfondite ad un gruppo di docenti responsabili dell'orientamento in uscita, con lo scopo di definire uno strumento da utilizzare su un vasto campione. Il contributo presenta i primi risultati di questa esplorazione sul tema dell'orientamento e delle relative difficoltà di valorizzazione delle competenze trasversali, nonché delle criticità legate alla lenta uscita dal periodo pandemico. Da questo lavoro iniziale sono emerse le difficoltà prevalenti, legati in primo luogo al carico di lavoro delle figure di riferimento, chiamate ad un impegno trasversale che lega conoscenze, relazioni, individualizzazione, e da un punto di vista scolastico l'assenza di ricordo, spesso sottovalutata, con le istituzioni e le figure esterne.

The theme of guidance in secondary school in recent years has become a central topic of Italian and international school policy, in particular due to the close connection with the development of transversal skills and the strengthening of individual skills. All schools are required to carry out orientation activities towards studies and the world of work, which have become an integral part of the training process. The contribution intends to investigate the problem of teacher training on the specific theme of guidance which, as also emerges from the TALIS 2018 international survey, appears to be a little explored issue in the debate on in-service training. Within a broader research work that is taking place in some secondary schools of I and II degree in the Roman territory, some in-depth interviews were carried out with a group of teachers responsible for outgoing guidance, with the aim of defining a tool to be used on a large sample. The paper presents the first results of this exploration, on the theme of orientation and the related difficulties in enhancing transversal skills, as well as the critical issues related to the slow exit from the pandemic period. From this initial work, the prevailing difficulties emerged, linked in the first place to the workload of the reference figures, called to a transversal commitment that binds knowledge, relationships, individualization, and from a scholastic point of view the absence of connection, often undervalued, with institutions and external figures.

Parole chiave: orientamento; formazione; soft skills; didattica.

Keywords: orientation; training; soft skills; didactic.

1. Introduzione

In un contesto contrassegnato da profondi cambiamenti e trasformazioni, diventa necessario sostenere i giovani affinché diventino attori consapevoli nella scelta del proprio futuro professionale (Associazione Italiana Orientatori, 2020). Ecco perché il tema dell'orientamento scolastico è diventato attuale e sta prendendo sempre più importanza in tutti i gradi scolastici (Bellantoni, 2020). Le attività di orientamento vengono considerate parte integrante del processo educativo sin dalla prima infanzia (Pellerey, 2017), diventando una forte arma anche per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica, un problema che, stando alle ultime indagini, affligge ancora il Paese (MIUR, 2019, 2021).

Nel corso degli anni si sono susseguiti decreti ministeriali e Linee Guida

Nazionali (MIUR, 2014) che ribadiscono come l'orientamento debba essere considerato un processo accessibile a tutti in maniera permanente, che non si limita solamente a momenti di transizione ben definiti, ma si estende in tutto l'arco della vita ed è trasversale a tutte le discipline (Piccione, 2020), secondo l'ottica che viene richiamata dal paradigma del Life Design (Savickas et alii, 2009). In altri termini, nei diversi documenti emanati in tema di orientamento si ribadisce l'importanza che gli studenti diventino consapevoli nella scelta del percorso scolastico da intraprendere, ma allo stesso tempo anche che acquisiscano delle competenze trasversali (Benadusi & Molina, 2018; Riva, 2020; Zanniello & De Vita, 2019) utili per saper affrontare i frequenti cambiamenti che investono la società e pertanto, competenze richieste nel mondo del lavoro.

Nelle suddette Linee Guida, inoltre, emerge le necessità che il sistema dell'orientamento sia in grado di integrare le diverse parti coinvolte nel processo, ovvero l'istruzione, la formazione professionale, l'istruzione superiore, le università e le imprese. Tuttavia, riuscire a raggiungere tali obiettivi, richiede inevitabilmente un'adeguata formazione negli insegnanti, in particolare gli insegnanti referenti per l'orientamento che solitamente vengono investiti del ruolo di coordinatori e organizzatori delle attività di orientamento.

Il tema della formazione ormai da anni si presenta come punto di riflessione e obiettivo ambito in diversi paesi, proprio per facilitare il lavoro degli insegnanti a società sempre più dinamiche e multiculturali. Anche in Italia la tematica del percorso formativo dei docenti è diventata una proposta del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), indice del fatto che il paese si è reso conto di dover investire sulla formazione degli insegnanti come chiave per il successo didattico e formativo (Silva, 2022; Vacca, 2022).

L'insegnante inteso come orientatore in grado di seguire lo studente nel corso della sua formazione dovrebbe prevedere nella sua azione educativa sia momenti di orientamento esplicito, in cui vengono fornite informazioni sui possibili percorsi formativi e/o lavorativi, creando momenti di riflessione sulle ambizioni e le aspettative, sia rinnovando quella che è la didattica, trasformandola in didattica orientativa (Colazzo, 2019). L'insegnante durante gli anni dovrebbe guidare lo studente verso la conoscenza di sé, in modo tale che diventi autonomo nelle sue scelte. Pertanto, l'obiettivo della formazione dovrebbe essere quello di dare maggiori indicazioni agli insegnanti su come poter lavorare nel corso degli anni sulle soft skills e sul riuscire a valorizzare le attitudini e le capacità personali dello studente.

Il presente contributo prende in considerazione i referenti per l'orientamento, in particolare le interviste svolte con loro, aventi come obiettivo

quello di indagare sulle attività di orientamento che vengono svolte dalle scuole. I risultati delle interviste svolte forniscono un'idea su cosa realmente fa la scuola in tema di orientamento, portando alla luce tematiche e riflessioni sul modo di fare orientamento (Lo Presti & Tafuri, 2020) e su come le scuole dovrebbero lavorare anche sulla base degli interventi proposti dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (Vacca, 2022).

2. Risultati

Vengono presentate e analizzate alcune prime evidenze di una ricerca svolta all'interno di un lavoro di assegno di ricerca iniziato lo scorso anno presso il dipartimento di Psicologia del Processo di Sviluppo e Socializzazione della Sapienza Università di Roma, che ha come obiettivo quello di analizzare le attività di orientamento e le difficoltà nella scelta del percorso scolastico degli studenti stranieri. Lo studio prevede la partecipazione di quindici scuole secondarie di diversi contesti del territorio romano (10 scuole secondarie di I grado e 5 scuole secondarie di II grado), con il coinvolgimento di insegnanti, studenti, referenti per l'orientamento in uscita e famiglie. L'obiettivo generale è quello esplorare le attività che vengono svolte in un gruppo di scuole dell'area romana per orientare gli studenti, con particolare riferimento al ruolo che hanno gli insegnanti nel consigliare gli studenti che transitano verso un percorso scolastico superiore o post superiore (Romito, 2014), i genitori e il gruppo dei pari. Tale scopo è raggiunto attraverso una metodologia mista quali-quantitativa (Creswell & Clark, 2011) che prevede sia la somministrazione di questionari, sia di interviste semi-strutturate. Le scuole partecipanti sono state scelte in base alla posizione in diversi quartieri della città, per cercare di offrire un campione di istituti che fossero più rappresentativi possibili della realtà nazionale.

Il presente contributo prende in considerazione le quindici interviste rivolte ai referenti per l'orientamento in uscita delle scuole partecipanti allo studio. Tali incontri, che si sono svolti in modalità online e hanno avuto una durata di circa un'ora ciascuno, hanno previsto la somministrazione di alcune domande (vedi Tab. 1), suddivise in macrocategorie che indagano: le figure legate all'orientamento, i progetti e i programmi a scuola, i fattori critici e di efficacia del lavoro svolto nell'ambito dell'orientamento e infine l'orientamento nel periodo della pandemia.

L'intervista ai responsabili per l'orientamento in uscita		
MACROCATEGORIE	FIGURE LEGATE ALL'ORIENTAMENTO	Chi si occupa di orientamento in uscita?
		Di quali figure esterne si avvale la scuola?
		Di quali figure avrebbe bisogno la scuola?
	PROGETTI E PROGRAMMI A SCUOLA	Cosa fa la scuola nell'ambito dell'orientamento (con o senza l'intervento di esterni)?
		Cosa viene fatto per gli studenti stranieri?
	FATTORI CRITICI E DI EFFICACIA	Quali sono i fattori critici legati al lavoro svolto per l'orientamento?
		Quali invece i fattori di efficacia?
	ORIENTAMENTO E PANDEMIA	Come è cambiato l'orientamento in pandemia?

Tab.1

Dalle risposte all'intervista emerge come le scuole solitamente hanno un docente referente per l'orientamento a cui vengono affidate la maggior parte, se non tutte, le azioni che riguardano l'orientamento degli studenti. Molto spesso sono loro gli unici che se ne occupano, a volte affiancati da figure esterne, per lo più psicologi, che svolgono dei progetti in un momento specifico dell'anno. I referenti intervistati (il 100% dei rispondenti) è d'accordo sul fatto che la scuola non necessita di altre figure di riferimento legate all'orientamento, mentre, diversamente, viene percepita come una necessità, la formazione dei docenti che già lavorano in tale ambito. Alla scuola, in particolare agli insegnanti, viene affidato il compito di fornire agli studenti gli strumenti intellettivi, le convinzioni e le abilità autorregolatorie che servono loro per formarsi e orientarsi tutta la vita (Marostica, 2008).

Il raggiungimento di tali obiettivi avviene grazie a docenti formati che siano in grado di rinnovare l'impostazione della didattica, affinché diventi formativa e orientativa (La Marca, 2020). La normativa sia europea che nazionale si è avvicinata al tema della formazione degli insegnanti nell'ambito dell'orientamento, sottolineando l'importanza di far avvicinare i docenti in formazione e quelli già in servizio, ai temi dell'orientamento legati all'organizzazione scolastica, al rapporto con le istituzioni, alla didattica orientativa e all'uso delle tecnologie didattiche a supporto dei progetti di orientamento. Purtroppo, da ciò che emerge dalle interviste, che tra l'altro

è in linea con i risultati TALIS del 2018 (OECD, 2019) il tema dell'orientamento in ambito formativo è poco approfondito e soprattutto mancano corsi che riescano a dare agli insegnanti gli strumenti per trasformare la didattica tradizionale in una didattica orientativa. Tali risultati sono emersi anche in una recente ricerca (Cecalupo, 2021) svolta con un campione di 701 insegnanti di scuola secondaria di I e II grado, a cui è stato chiesto il contenuto dei corsi di formazione frequentati nell'ultimo anno solare. Come si evince anche dalla tabella (vedi Tab.2), la percentuale più bassa di risposte (2,9%) è relativa al tema dell'orientamento, indice del fatto che ad oggi è forte l'esigenza di rafforzare le iniziative di formazione relative al tema dell'orientamento (Zanetti, 2017).

I Contenuti dei corsi di formazione		
	Frequenza	Percentuale
Saperi e competenze nella disciplina insegnata	266	37,9%
Competenze pedagogiche e didattiche per la disciplina insegnata	206	29,4%
Conoscenza del curriculum	40	5,7%
Valutazione degli studenti	105	15%
Competenze nell'uso didattico delle tecnologie (TIC)	251	35,8%
Comportamento degli studenti e gestione della classe	125	17,8%
Gestione e amministrazione della scuola	35	5%
Approcci all'apprendimento individualizzato	47	6,7%
Insegnamento agli studenti con bisogni speciali di apprendimento	207	29,5%
Didattica in contesti multilingue e multiculturali	38	5,4%
Didattica delle competenze trasversali (problem solving..)	177	25,2%
Nuove tecnologie nel contesto lavorativo	131	18,7%
Orientamento degli studenti	20	2,9%
Altro (specificare altro)	63	9%

Tab.2

Relativamente alle iniziative e ai progetti organizzati dalle scuole, negli istituti partecipanti allo studio, la maggior parte delle attività principali svolte sull'orientamento riguardano la somministrazione di questionari autovalutativi, che hanno lo scopo aiutare a indirizzare verso un corso di studi o verso una professione, insieme all'organizzazione di incontri informativi

con le scuole superiori o le università. Questo aspetto restrittivo di disporre le attività di orientamento soltanto in alcuni momenti dell'anno e solo nelle fasi di passaggio dalla scuola secondaria di primo grado alle scelte relative alla scuola superiore e dalla scuola secondaria di secondo grado alle scelte relative alla formazione terziaria o al mondo del lavoro, va contro l'idea che l'orientamento debba "investire il processo globale di crescita della persona, estendendosi durante tutto l'arco di vita" (Chiesa et alii., 2017; Pellerey, 2017). Per non parlare del fatto che molti degli strumenti utilizzati per orientare gli studenti (questionari, piattaforme ecc.) sono a pagamento delle famiglie. Questo implica una spesa economica che limita la possibilità per alcune realtà, come per le famiglie con background socio-economico basso, di poter usufruire di tale servizio, negando, quindi, allo studente la possibilità di poter ricevere informazioni utili circa gli sbocchi professionali, i percorsi formativi successivi o il mercato del lavoro. Se, inoltre, allo stato socio-economico si aggiunge la componente della poca conoscenza della lingua italiana, come nel caso di studenti e famiglie straniere, aumentano le difficoltà di poter disporre di tali servizi di orientamento.

Una riflessione più specifica è rivolta proprio agli alunni con background migratorio. I referenti per l'orientamento intervistati sono d'accordo che le attività di orientamento nelle scuole da intraprendere con studenti di origine straniera dovrebbero essere maggiormente specifiche sulla base dei loro bisogni e inoltre, dovrebbero includere due aspetti molto importanti: in primo luogo delle attività informative, dove sia gli studenti che i genitori vengono messi al corrente sulla struttura del sistema scolastico italiano, sulle tipologie di indirizzi di scuole superiori e sui molteplici sbocchi formativi e/o professionali, e in secondo luogo attività di esplorazione delle abilità e degli interessi, attraverso un lavoro che approfondisce aspetti personali senza tralasciare l'impronta culturale che il ragazzo con background migratorio si porta dietro.

In quest'ottica e sulla base di numerose esperienze (Azzolini et alii, 2019; Colombo & Capra, 2019; Santagati, 2019) si è potuto constatare che la famiglia, in particolare la relazione della famiglia con la scuola, gioca un ruolo fondamentale per il pieno raggiungimento formativo dello studente. Uno dei fattori di efficacia del lavoro svolto nell'ambito dell'orientamento che emerge dalle risposte all'intervista, è rappresentato dalla partecipazione delle famiglie alla vita scolastica (Cavaletto & Fucci, 2013; Colombo, 2007). Purtroppo, tale partecipazione viene spesso ostacolata, nel caso delle famiglie con background migratorio, da problemi legati in primo luogo alla barriera linguistica, che impedisce di comprendere le richieste della scuola, come nel caso di colloqui, assemblee o anche avvisi scritti sul registro elettronico (Macia, 2021). Alcuni responsabili dell'orien-

tamento suggeriscono la presenza di mediatori culturali, figure necessarie ma spesso mancanti nelle scuole, i quali potrebbero contribuire al rapporto tra scuole e famiglia in alcune fasi delicate di accoglienza dell'alunno straniero, inserimento a scuola e orientamento del percorso scolastico (Friso & Pileri, 2020).

Un fattore di criticità che viene espresso dai referenti per l'orientamento riguarda la necessità di una maggiore integrazione tra istruzione, la formazione professionale, l'istruzione superiore, le università e le imprese. Già nelle Linee Guida Nazionali per l'orientamento permanente, emanate dal MIUR nel 2014 (MIUR, 2014), veniva ribadita la necessità di creare un sistema sinergico di orientamento che fosse in grado di coinvolgere tutti gli attori che partecipano a tale processo, quindi le istituzioni, le università, il mondo del lavoro, il terzo settore e anche la famiglia. Tale obiettivo potrebbe risultare vincente solo con la presenza di un referente formato, o di una figura specializzata, che sia in grado di coordinare e organizzare le relazioni tra le scuole e i soggetti esterni coinvolti nell'orientamento. Come già detto, ad oggi, le scuole intervistate hanno un referente per l'orientamento, il cui ruolo è proprio quello di mediare tra tutte le attività di orientamento organizzate dagli istituti, attività che spesso vanno ad accumularsi con altri impegni scolastici, andando a pesare sul benessere di questi insegnanti. Un altro fattore di criticità, riscontrato nelle risposte all'intervista, riguarda, per l'appunto, la percezione di un eccessivo carico di lavoro di cui i referenti si sentono investiti e la mancanza di una formazione adeguata sul tema, che in parte potrebbe limitare tale fatica nelle attività di orientamento.

L'ultima domanda dell'intervista ha riguardato il cambiamento percepito durante il periodo della pandemia. Come sappiamo dall'esperienza vissuta, ma anche dalle numerose ricerche che ne sono seguite (Santilli et alii., 2020), la pandemia ha colpito la salute di tutti ma allo stesso tempo anche il settore dell'istruzione, facendo emergere disparità tra gli studenti e le famiglie già esistenti (Ballarino et alii, 2009; Filandri & Parisi, 2014; Triventi, 2014). Per quanto riguarda l'orientamento durante il periodo del lockdown sono venuti meno gli stage formativi e le attività di orientamento sono state svolte in modalità online. Stando a quello che riportano alcuni referenti per l'orientamento, l'aver reso tali attività online, pubblicando sul sito, ad esempio, l'offerta formativa delle diverse scuole, ha consentito, stando all'opinione di alcuni insegnanti la piena accessibilità dei servizi di orientamento. I dubbi risiedono quando si pensa alle famiglie straniere, che per i motivi citati sopra, presentano difficoltà legate alla lingua e quindi alla lettura dei siti scolastici, risultando sicuramente svantaggiati durante la pandemia. Anche questo rappresenta uno spunto di riflessione per ripensare a tutte le attività di orientamento delle scuole, con particolare focus

agli studenti con background migratorio e alle loro famiglie, che per le loro barriere linguistiche e culturali, necessitano inevitabilmente di un lavoro di orientamento più specifico alle loro esigenze.

3. Conclusioni

Il contributo proposto intendeva portare alla luce il tema dell'orientamento, con particolare riferimento al ruolo che la scuola dovrebbe svolgere per rendere i giovani protagonisti nel loro processo decisionale e autonomi nel portare a compimento il loro progetto di vita (Restiglian et alii, 2020). Tale tematica è inevitabilmente legata al tema della formazione degli insegnanti, che negli ultimi anni è diventato un elemento di riflessione per tutti i paesi del mondo, i quali si rendono conto della necessità di dover formare gli insegnanti in modo che diventino competenti nel saper affrontare le sfide che i rapidi cambiamenti culturali impongono al mondo della scuola.

Tra i fattori di criticità di tale lavoro emerge la mancanza di raccordo tra i diversi gradi scolastici (in particolare tra medie e superiori) e tra la scuola e il mondo del lavoro. Il raccordo tra istruzione, formazione professionale, istruzione superiore, università e imprese rappresenta una condizione per garantire il successo nel processo di orientamento, attraverso un vero e proprio ripensamento della stessa istruzione (Murdaca, 2018).

Al contrario, tra i fattori di efficacia, viene inserito il rapporto tra scuola e famiglia e la partecipazione di questa alla vita scolastica come fattore di successo formativo degli alunni. Tali dati fanno riflettere sugli interventi di orientamento e sul fatto che questi dovrebbero avere l'obiettivo di coinvolgere tutto il nucleo familiare e non solamente i figli, cercando di incrementare il patto educativo che si instaura tra scuole e genitori (Colombo & Capra, 2019).

In ultimo, come si evince dalle risposte alle interviste con i referenti per l'orientamento, emerge la necessità di ripensare la formazione nell'ambito dell'orientamento, proprio per il bisogno di formare insegnanti che siano in grado di far emergere negli studenti le competenze necessarie per potersi orientare nella scelta del percorso di vita (Settembrini, 2019). Proprio per questo motivo, una delle prospettive future di ricerca, riguarda la creazione di un protocollo di orientamento, che nell'ottica della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018), sia in grado di fornire gli strumenti necessari agli insegnanti per trasformare la loro didattica, in didattica orientativa.

Riferimenti Bibliografici

- Asquini, G. (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Associazione Italiana Orientatori (2020). *Cos'è l'orientamento*, <http://www.asitor.it/associazione/cos-e-l-orientamento> (consultato il 7 ottobre 2020).
- Azzolini, D., Mantovani, D. & Santagati, M. (2019). Italy: Four Emerging Traditions in Immigrant Education Studies. In Stevens S.P. & Dworkin, D.G. (eds.), *The Palgrave Handbook of Ethnic Inequalities in Education* (2nd Edition) (pp. 697-747). London: Palgrave Macmillan.
- Ballarino, G., Bernardi F., Requena M., & Schadee H. (2009). Persistent Inequalities? Expansion of Education and Class Inequality in Italy and Spain. *European Sociological Review*, 1, 123-138.
- Bellantoni D. (2020). La formazione relazione come bisogno educativo emergente. Un'in-dagine sul campo. In Bellantoni D., Lombardi M. G., *Relazione educativa e professionalità docente. Linee Guida per l'autoformazione e l'empowerment*. (pp. 13-34). Milano: FrancoAngeli.
- Benadusi, L. & Molina, S. (eds.) (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: Il Mulino.
- Cavaletto, G.M. & Fucci, S. (2013). Famiglia e scuola: delega e ritiro della fiducia. In Belloni C. (ed.), *Transizioni. Bambini e adulti nella società dell'incertezza*. Roma: Carocci.
- Cecalupo, M. (2021). *Didattiche per Ambienti Di Apprendimento e ruolo degli insegnanti: Uno studio sul modello DADA*. Roma: Stamen.
- Chiesa, R., Guglielmi, D. & Mazzetti, G. (2017). Orientamento e (dis)orientamento nei momenti di passaggio. *Rivista dell'istruzione*, 33, 6, 36-40.
- Colazzo, S., (2019). Per una didattica orientativa. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 4, 21-27.
- Colombo, M. (2007), Famiglia, scuola e dimensione locale della formazione. *La famiglia*, 41, 241, 45-59.
- Colombo M., & Capra M. (2019). I rapporti tra le scuole e le famiglie immigrate: rassegna di temi, problemi e risorse socio-educative. In E. Ciciarelli (ed.), *Scuola e famiglie immigrate: un incontro possibile, Guida ISMU Luglio 2019* (pp. 15-38). Milano: Fondazione ISMU.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 2nd Edition. Los Angeles: Sage Publications.
- Filandri, M. & Parisi, T. (2014). Disuguaglianze nella scuola superiore. L'onda lunga dell'origine sociale. In M. Olagnero (ed.), *Prima e dopo il diploma*. Milano: Guerini&Associati.
- Friso, V., & Pileri, A. (2020). Migrant Children with disabilities in primary school. Research perspectives. *Educazione Interculturale*, 18(2), 70–86. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/11762>
- La Marca, A., (2020). *Processi di autoregolazione dell'apprendimento e didattica orientativa*. <https://iris.unipa.it/retrieve/handle/10447/125013.2/186963/Processi-di-autoregolazione-dellapprendimento-e-didattica-orientativa.pdf>.
- Lo Presti, F. & Tafuri, D. (2020). La prospettiva dell'orientamento formativo.

- Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(1), 82-88.
- Macia, M., & Burriel, F. (Coords) (2021). *Foreign families and schools. Innovative strategies for improving the family-school relationship*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida. DOI: 10.21001/foreign_families.2021.
- Marostica, F., (2008). La centralità della didattica orientativa nel processo di sostegno all'auto-orientamento. In M.L. Pombeni (ed.), *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*. Roma: Carocci.
- MIUR (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, https://www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf.
- MIUR (2019). *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento linee guida*, decreto 774 del 4 settembre 2019, <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/decreto-ministeriale-n-477-del-4-settembre-2019>.
- MIUR (2021). *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2019/2020*.
- Murdaca, A.M., Palumbo, F., Musolino, S. & Oliva, P. (2018). L'integrazione delle esperienze di apprendimento tra scuola e lavoro: un'ipotesi di ricerca. *Formazione & Insegnamento*, XVI(3), 277-289.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS. Paris: OECD Publishing.
- Pellerey, M. (2017) (ed.). *Soft skill e orientamento professionale*. https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/soft_skill.pdf
- Piccione, A. (2020). Pensiero, significato, cura, ovvero restituire alla pedagogia l'intensità della sua voce interdisciplinare. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 399-409.
- Restiglian, E., Serbati, A., Da Re, L., Maniero S. & Brait D. (2020). Scegliere il futuro con consapevolezza. Una ricerca su pratiche di orientamento nella scuola secondaria. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 196-214.
- Riva M.G. (2020). *Orientamento. Una pratica educativa tra soggettività, saperi linee guida e condizionamenti* (Vol. 6, n. 2, pp. 37-50). Trento: Erickson.
- Romito, M. (2014). L'orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie. *Scuola Democratica*, 2, 441-460.
- Santagati, M. (2019). Migration and parental involvement in Italy, National meta-analysis: parental involvement in school. In M. Macia Bordalba, N. Llevot Calvet (Eds.), *Families and schools. The involvement of foreign families in schools* (pp. 97-108). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Santilli, S., Soresi, S., Nota, L., Ginevra, M.C. & Di Maggio, I. (2020). *Pensare al futuro anche in epoca covid-19*, <https://www.sio-online.it/2020/06/04/pensare-al-futuro-anche-in-epoca-di-covid-19>.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R. & van Vianen, A.E.M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Settembrini F. (2019). Teoria e pratica dell'orientamento nella scuola italiana contemporanea: competenze orientative e disuguaglianze nella società della cono-

- scenza. *Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione*, http://rtsa.eu/RTSA_1_2019_Settembrini.pdf.
- Silva, L. (2022). The training of teachers as an ethical-social commitment: a documental analysis from across Italy. *Pedagogia oggi*, 20(1), 256-263.
- Triventi, M. (2014). Le disuguaglianze di istruzione secondo l'origine sociale. Una rassegna della letteratura sul caso italiano. *Scuola democratica*, 2, 321-342.
- Vacca, V. (2022). Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza per innovare l'Italia. *FOR - Open Access*, (1). <https://doi.org/10.3280/for2022-001oa13596>.
- Zanetti, M.A. (2017, 13 ottobre). *Aspetti psicologici e di orientamento nella formazione degli insegnanti* [Relazione a convegno]. GEO, convegno nazionale "Formazione e didattica a scuola". Università del Salento, Lecce.
- Zanniello, G., & De Vita, A. (2019). La progettazione del se professionale alla fine dell'adolescenza. In *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze*, Lecce Pensa Multimedia Editore Vol.1, 73-81. SIRD, SIREM, SIPES, SIEMES Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze, Atti del Convegno Internazionale SIRD, Roma 26-27 settembre 2019.

— Sessione 6 —

Pratiche didattiche tra riflessione e narrazione

I.

I paradigmi scientifici della ricerca didattica

Scientific paradigms of didactic research

Giuseppe Zanniello – *Università degli Studi di Palermo*

Abstract

All'iniziale paradigma positivista, mutuato dalla medicina sperimentale e dalla psicologia sperimentale, sono seguiti nella ricerca empirica in campo didattico, quello fenomenologico e quello costruttivista; più recentemente è sorto prima il paradigma della ricerca-azione e poi quello della sperimentazione basata su evidenze. La grande distinzione che si dovrebbe fare oggi, per quanto attiene alla ricerca empirica in campo didattico, è tra i paradigmi della riduzione e i paradigmi della complessità. La riflessione sul grado di conoscibilità delle pratiche didattiche verte su alcuni quesiti: è possibile individuare somiglianze e costanti tra i risultati di ricerche sullo stesso tema ma svolte in contesti diversi? Fino a che punto è sufficiente l'accordo tra i membri di un gruppo di ricerca per affermare l'evidenza dei risultati educativi ottenuti con l'introduzione di una nuova strategia didattica? Come deve intendersi la cumulabilità dei risultati conseguiti da diversi ricercatori che hanno indagato su pratiche didattiche simili? Quali sono i limiti alla generalizzazione dei risultati delle ricerche empiriche sulle pratiche didattiche?

The initial positivist paradigm, derived from experimental medicine and experimental psychology, is followed by the empirical research in the didactic field, the phenomenological and the constructivist one. More recently the action research paradigm and evidence-based experimentation have been arisen. The great distinction that should be made today, as regards empirical research in the didactic field, is between the paradigms of reduction and the paradigms of complexity. The reflection on the degree of knowability of teaching practices focuses on some questions: is it possible to identify similarities and constants between the results of research on the same topic but carried out in different contexts? To what extent is the agreement between the members of a research group sufficient to affirm the evidence of the educational results obtained with the introduction of a new didactic strategy? How should it be understood the cumulatibility of the results achieved by different researchers who have investigated on similar didactic practices? What are the limits to the generalization of the results of the empirical research on didactic practices?

sibile to identify similarities and coefficients between the results of research on the same theme but carried out in different contexts? To what extent is the agreement between the members of a research group sufficient to affirm the evidence of the educational results obtained with the introduction of a new teaching strategy? How is the cumulability of the results achieved by different researchers who have investigated similar teaching practices? What are the limits to the generalization of the results of empirical research on teaching practices?

Parole chiave: paradigma scientifico, ricerca empirica, analisi delle pratiche

Keywords: scientific paradigm, empirical research, analysis of practices.

1. Introduzione

Un paradigma di ricerca empirica in Didattica è inteso come un complesso di regole metodologiche, di modelli esplicativi e di strategie di soluzione di problemi che caratterizza la particolare comunità scientifica dei pedagogisti in una certa fase della sua evoluzione storica. A volte si fa confusione tra paradigmi epistemologici e metodologie di ricerca che possono essere anche trasversali a più paradigmi.

Nei ricercatori di Didattica c'è meticciamiento ed eclettismo (Robasto, Trincherò, 2019), per quanto riguarda i paradigmi mantenendo per lo più come base di partenza il modello di ricerca di Campbell e Stanley (1963).

Non mi sembra che oggi sia possibile mantenere delle nette distinzioni, con delimitazioni di campo e assegnazioni di metodi e tecniche ai singoli paradigmi, così come si faceva una volta.

Nella raccolta, analisi e narrazione delle pratiche didattiche, come pure nelle sperimentazioni, si parte dalla rilevazione più fedele possibile della pratica scolastica, per analizzarla e riflettere su di essa insieme ai loro protagonisti, gli insegnanti, con tecniche e strumenti originati da diversi paradigmi. Ragionamento induttivo e ragionamento deduttivo si alternano nella mente del ricercatore di Didattica, che si scontra continuamente con il problema dell'estensibilità dei risultati conseguiti al termine di una ricerca sul campo: quale livello di generalizzazione è possibile e a quali condizioni? Non sarebbe preferibile limitarsi a fare delle analogie?

2. Descrizione dei paradigmi

Esistono diversi criteri di classificazione dei paradigmi di riferimento della ricerca empirica in campo didattico: la tendenza verso la complessità o la semplificazione nell'interpretazione dei fenomeni educativi, l'intento prioritario di descrivere o di modificare con un intervento la situazione educativa, l'interesse prevalente dei ricercatori a cogliere la dimensione quantitativa o qualitativa dei fenomeni. L'elemento comune è rappresentato dalla convinzione che, nella ricerca didattica, si debba partire dall'aderenza alla pratica dell'insegnamento, come essa si manifesta mediante rilevazioni effettuate con metodi differenziati in base alla sensibilità dei ricercatori, per poi arricchire la teoria didattica con i risultati delle ricerche che hanno ottenuto un sufficiente grado di affidabilità.

Le riflessioni sui paradigmi di ricerca girano intorno al rapporto tra la pratica dell'insegnamento e la teoria dell'insegnamento, in vista del miglioramento dell'efficacia degli interventi in favore degli alunni e dello sviluppo professionale dei docenti. Per quanto riguarda il tema focale per ricerca didattica – il rapporto teoria/pratica –, con il Costruzionismo di Damiano (2013) gli insegnanti sono stati accreditati come produttori di conoscenza didattica sulla base dell'assunto che l'interazione e la gestione dei dispositivi scolastici – spazi, tempi, attrezzature – promuove una specifica produzione di conoscenza didattica, mirata all'azione. Da qui il riorientamento che impegna i teorici a studiare la *conoscenza pratica* degli insegnanti.

Mi sembra che nessuno oggi faccia discendere i principi e i canoni della scienza didattica da assunti pedagogici o psicologici; eppure la Pedagogia e la Psicologia continuano ad essere le due scienze che rappresentano le fonti più prossime della Didattica, nel senso che i loro risultati sono rielaborati dai Didatti per la costruzione di un discorso scientifico sul processo di insegnamento apprendimento.

Il recente sviluppo di ricerche didattiche di secondo livello, con le metanalisi e le revisioni sistematiche dei risultati di ricerche già svolte su uno stesso tema, ha dato un forte impulso alla soluzione del problema della cumulabilità dei risultati che aveva finora mantenuto la Didattica in una condizione di inferiorità rispetto alle altre scienze cognitive. Oggi nessun ricercatore, che intenda contribuire allo sviluppo del sapere didattico, può iniziare una nuova ricerca senza considerare prima i risultati già conseguiti da altri su quello stesso tema su cui vuole indagare.

Per la valutazione dei lavori dei suoi soci, la SIRD, fin dalla sua nascita, ha perciò stabilito dei criteri di scientificità condivisi dall'intera comunità scientifica; sarebbe ora auspicabile un'analisi di secondo livello sulle ricerche pubblicate nelle riviste scientifiche negli ultimi anni, al fine di ac-

certare l'esistenza o meno di evidenze per quei risultati ripetutamente ottenuti.

Siccome la sesta sessione di questo convegno SIRD è dedicata alla ricerca sulle pratiche didattiche, che in Italia ha ricevuto un impulso significativo intorno al 2007 dai gruppi coordinati da Laneve a Bari, da Damiano a Parma e da Mortari a Verona, inizio dai problemi di paradigma tuttora aperti in questo tipo di ricerca. Ci occupiamo di rilevare le pratiche didattiche così come si realizzano nelle scuole oppure vogliamo rilevare solo le buone pratiche, così come fa l'INDIRE? Nel secondo caso, con quali criteri stabiliamo che una pratica didattica è buona: è la domanda che pose Marguerite Altet ai convegni organizzati da Laneve (2014) a Napoli nel 2009 e a Bari nel 2010.

La riflessione sul grado di conoscibilità delle pratiche didattiche pone alcuni quesiti iniziali: è possibile individuare somiglianze e costanti tra i risultati di pratiche didattiche simili, ma realizzate in contesti diversi? Come deve intendersi la cumulabilità dei risultati conseguiti da diversi ricercatori che hanno indagato su pratiche didattiche che presentano delle analogie? Quali sono i limiti alla generalizzazione dei risultati delle ricerche empiriche sulle pratiche didattiche? In realtà sono domande che riguardano l'intera ricerca empirica in campo didattico. Ciò mi consente di ampliare il discorso.

Quando Calonghi riavviò in Italia, contemporaneamente a Visalberghi, la ricerca empirica in Didattica gli fu impropriamente attribuito il paradigma positivista. L'equivoco nasceva dalla considerazione che il paradigma positivista, nella forma del comportamentismo razionalistico, era ancora in auge nelle ricerche degli psicologi sperimentalisti, mentre i pedagogisti italiani degli anni Cinquanta riavviavano la ricerca empirica in campo educativo. Nella ricerca didattica nel nostro Paese sono stati usati anche il paradigma fenomenologico e quello costruttivista; recentemente si parla di sperimentazione basata su evidenze e di ricerca-azione con progetto.

Oltre trenta anni fa, J.P. Pourtois (1990) sosteneva che nella ricerca in campo educativo erano impiegate due grandi famiglie di paradigmi: da una parte i paradigmi deterministi, dall'altra quelli interazionisti. Mi sembra che oggi la grande distinzione che si dovrebbe fare, per quanto attiene alla ricerca empirica sul processo di insegnamento-apprendimento, sia tra i paradigmi della riduzione e i paradigmi della complessità (Morin, 1993): alcuni ricercatori propendono più per la complessità ed altri più per il riduzionismo.

Nel riduzionismo rientra il paradigma dello sperimentalismo comportamentista, mentre affrontano la sfida della complessità il paradigma fenomenologico (Husserl, 1916), quello costruttivista (Vygotskji, 1934;

Piaget, 1937) e quello della sperimentazione scolastica con grandi campioni; un paradigma trasversale è costituito dalla ricerca-azione basata su un progetto. È avvertita l'esigenza di un nuovo paradigma che recepisca le istanze dell'*Evidence Based Education*- EBE (Mitchell, 2008; Hattie, 2009; Scheerens, 2014).

In risposta alla pretesa dei neo-positivisti di attenersi ai fatti educativi rilevabili con tecniche e strumenti rigorosi, i costruttivisti hanno avuto il merito di sviluppare la consapevolezza che, nella costruzione del sapere didattico, entra in gioco anche la soggettività del ricercatore e perciò è più esatto parlare di co-costruzione della conoscenza delle azioni didattiche; ciò comporta che la realtà educativa non è racchiusa in quello che gli strumenti di rilevazione quantitativa consentono di farci vedere.

Negli anni Sessanta i sociologi dell'educazione evidenziarono l'influsso del contesto sociale sui risultati di una ricerca, ma ancor prima, sulla formulazione iniziale delle ipotesi e sulla rilevazione periodica e finale dei dati. A questo proposito potremmo dire con T. Kuhn (1962) che c'è stato un vero e proprio cambio di paradigma scientifico nelle scienze dell'educazione e quindi anche nella ricerca didattica. Tramontò definitivamente in quella decade l'illusione positivista di un metodo educativo o didattico che fosse valido a prescindere dalle caratteristiche personali degli educatori o dei formatori, dalle peculiarità dei soggetti che si educano o formano e dal contesto ambientale in cui il metodo è applicato. Nel decennio successivo, per quanto attiene ai paradigmi di ricerca, ci furono ulteriori novità, i cui effetti ancora si avvertono.

Siccome si rivelò impossibile -per la complessità di ciascun contesto e per la varietà dei soggetti interagenti- controllare tutte le variabili di un processo educativo appositamente costruito dal ricercatore, molti studiosi preferirono impiegare l'osservazione diretta e partecipante in contesti naturali, al di fuori di un controllo sperimentale diffuso.

A maggior ragione nessuno ritiene oggi che in una ricerca empirica in Didattica basti misurare l'efficacia di una variabile per volta con confronti pre-post tra i dati raccolti mediante reattivi tipificati.

Gli interessi di studio si concentrarono sul modo con cui la persona costruisce il proprio sapere, in interazione con l'ambiente in cui vive. Il paradigma scientifico del costruttivismo ha sorretto una buona parte della ricerca empirica in campo educativo, mentre dall'inizio del terzo millennio diverse voci critiche ne hanno evidenziato i limiti.

Intorno al 1970 fu posta maggiore attenzione sull'incidenza dei fattori emotivo-affettivi, delle intenzioni, degli atteggiamenti e delle motivazioni nei risultati di apprendimento degli alunni; divenne più chiaro che, per comprendere il significato degli eventi educativi, bisognava andare oltre la rilevazione delle prestazioni esterne dei soggetti in essi implicati, per attein-

gere anche alla dimensione affettiva dell'apprendimento. Oggi è convinzione ampiamente diffusa nella comunità scientifica che lo sperimentalismo razionalistico non riesce a spiegare interamente il funzionamento dell'essere umano in quanto soggetto educabile.

Negli ultimi cinquanta anni, l'attenzione di molti ricercatori empirici si è spostata dalla ricerca dei nessi causali tra le variabili implicate nel processo educativo a quella delle modalità più idonee per descrivere fedelmente i fenomeni educativi e per interpretarli con una chiave ermeneutica ad essi interna. Di conseguenza, si sono sviluppati i metodi qualitativi di ricerca, che furono inizialmente mutuati dall'antropologia culturale o dalla psicologia sociale per essere adattati allo studio dell'educazione; il principale paradigma di riferimento per questo tipo di ricerche è quello della fenomenologia.

Negli anni Ottanta del secolo scorso nuovi paradigmi hanno ispirato la ricerca in campo educativo, primo fra tutti, il paradigma fenomenologico (Bertolini, 1988; Iori, 1988) che è alla base dei metodi qualitativi. Dal desiderio dei ricercatori di modificare la realtà educativa mentre si fa ricerca insieme agli insegnanti, senza attendere la fine di una ricerca per poi applicarne i risultati a una realtà che non può essere mai identica a quella in cui la ricerca è stata svolta, si è diffuso in Italia il paradigma della Ricerca-Azione (R-A), che usa prevalentemente metodi qualitativi, senza ipotesi iniziali e con il limite consapevole della validità dei risultati solo per il gruppo che ha partecipato alla R-A.

È bene precisare che la R-A, derivata dalla Psicologia Sociale e dall'Antropologia Culturale, mira spesso al cambiamento degli atteggiamenti e delle relazioni in una comunità di adulti, nel caso specifico un gruppo di insegnanti; per questo motivo essa può affiancare ma non sostituire la ricerca didattica sperimentale che prevede sempre un programma di intervento con gli alunni, che è ipotizzato come efficace e migliorativo per loro sulla base principalmente, secondo Cohen (1988), dei risultati statistici attesi.

3. Una proposta

Nel passaggio al nuovo secolo si è capito meglio il rischio di soggettività, sia individuale che sociale, insito nel paradigma costruttivista e la scarsa cumulabilità dei risultati delle ricerche che lo adottano, nel senso che esse non forniscono delle acquisizioni dotate di un grado di certezza tale da consentire la costruzione progressiva di un patrimonio di conoscenze condivise dalla comunità scientifica, così come avviene per le altre scienze. Recentemente la critica al costruttivismo si è avvalsa del contributo del movimento del nuovo realismo, una gnoseologia che invita a raccogliere

le evidenze che emergono da una serie di ricerche svolte sullo stesso tema, con conclusioni di natura probabilistica (ECPS Journal, 2014).

Luigi Calonghi (1973) insisteva sull'aderenza alla realtà e sulla flessibilità del ricercatore; oggi il suo paradigma, per quanto riguarda la ricerca empirica in Didattica sarebbe definito "evidence informed": gli esiti della ricerca diventano per gli insegnanti ipotesi da verificare, formalmente (secondo gli impianti classici) oppure in modo valido, ma informale, arricchendo la loro professionalità. Con il paradigma assunto da Calonghi si crea una connessione più forte tra la professionalità del ricercatore e quella degli insegnanti.

Il paradigma che potremmo denominare della sperimentazione con un progetto basato su evidenze scientifiche ispira quei ricercatori che, come me, praticano la ricerca sperimentale a scuola, nella forma descritta, tra gli altri, da Coggi e Calonghi (1990, pp. 50-97) perché condividono una semplice affermazione: la conoscenza dei fatti educativi è interpretazione, ma ciò non vuol dire che essa non possa essere giustificata, razionale e documentata. È un paradigma che usa metodi quantitativi di ricerca, ma accoglie anche il contributo dei metodi qualitativi (Mantovani, 1998; Kanizsa et alii, 2013) di origine fenomenologica per arricchire i dati quantitativi raccolti sugli apprendimenti degli alunni mediante un disegno sperimentale o quasi sperimentale, allo scopo di comprendere (Dilthey, 1900) e interpretare i fenomeni. È un paradigma fedele al modello classico della sperimentazione scolastica (Trincherò, 2004), non ha niente a che vedere con il neopositivismo e accoglie il contributo dei metodi qualitativi di origine fenomenologica per arricchire i dati quantitativi raccolti usando per lo più il disegno quasi sperimentale con gruppo unico a serie temporali interrotte.

È un tipo di ricerca che muove dall'aderenza alla realtà (come gli insegnanti effettivamente insegnano, che cosa pensano davvero del lavoro educativo e quali esigenze di miglioramento professionale avvertono), per poi svilupparsi in altre due fasi successive. Il secondo passaggio consiste nel fornire agli insegnanti le informazioni sugli esiti di quelle ricerche che hanno ottenuto un grado di evidenza tale da potersi assumere come ipotesi da verificare con una nuova ricerca empirica rispondente a un particolare tipo di miglioramento professionale da essi desiderato. A questo punto, una volta condivisa con gli insegnanti l'ipotesi progettuale, si possono avviare parallelamente una sperimentazione con gli alunni e una ricerca azione su progetto con gli insegnanti, che intanto si sono auto-selezionati: solo quelli che accettano di svolgere in classe delle attività didattiche co-progettate, che sono ipotizzate come migliorative dell'apprendimento e della maturazione globale degli alunni, in base alle evidenze precedentemente raccolte dal ricercatore.

Per valutare il miglioramento professionale degli insegnanti si usano strumenti morbidi come: il *focus group*, il diario di bordo, l'auto-narrazione e brevi osservazioni dirette delle azioni didattiche in aula, senza rinunciare a strumenti quantitativi come le scale di auto-percezione. Come appena detto, parallelamente alla ricerca sugli e con gli insegnanti, applicando un disegno quasi sperimentale si svolge una ricerca con gli alunni di quegli stessi insegnanti che attuano il programma degli interventi concordato con il ricercatore professionista. Se si sceglie il disegno a serie temporali interrotte con gruppo unico di alunni (più classi scolastiche con caratteristiche ben definite), si evitano i problemi dell'equivalenza del gruppo di controllo. Per valutare i risultati degli alunni si usano i classici strumenti di rilevazione applicati periodicamente (un mese prima dell'inizio dell'intera attività innovativa con gli alunni per raccogliere la base line , immediatamente all'inizio dell'intera attività, ogni quindici giorni durante lo svolgimento dei vari *step* dell'attività didattica, immediatamente alla fine dell'intera attività, un mese dopo la fine dell'intera attività per valutare la stabilità dell'effetto); in questo modo non c'è bisogno del gruppo di controllo per la cui equivalenza con il gruppo sperimentale sorgono spesso problemi (Cappuccio, 2022).

La novità più rilevante dell'ultimo ventennio è costituita dal paradigma sottostante al movimento EBE che è sorto sostanzialmente per mettere a confronto i risultati di diverse ricerche in campo educativo sullo stesso tema e per cercare di renderli cumulabili. Come è noto, l'espressione nacque circa cinquanta anni fa in ambito medico: l'*Evidence Based Medicine* fornì un contributo innovativo classificando come evidenze solo i risultati di studi sperimentali randomizzati e di metanalisi poiché ritenuti gli unici metodi di ricerca con una forte fondatezza epistemologica. In ambito educativo e didattico è sorta una ricerca di secondo livello che si svolge con metanalisi, *Systematic Review* e *Best-Evidence Synthesis*, a volte in dialogo con le altre scienze cognitive. In Italia l'EBE è stato diffuso inizialmente da Calvani con la S.Ap.I.E (Calvani, Trincherò, Vivanet, 2018) e da Domenici con l'*ECPS Journal* (2014).

Non si può pensare che nella pratica effettiva ogni evidenza valga quanto un'altra; infatti, come già affermava Di Nuovo nel 1995, l'obiettivo delle metanalisi è anche quello di comprendere meglio l'andamento di un certo fenomeno al fine di chiarire questioni su cui esiste una letteratura discordante. Vivanet (2014) ha fatto notare che siccome l'evidenza non è traducibile in "certezza", è preferibile parlare dell'esistenza di livelli di evidenza differenti, ossia di conoscenze cui possiamo attribuire gradi diversi di affidabilità.

Come i medici, anche gli esponenti dell'*Evidence Based Education*, in origine, sostenevano una visione intransigente riguardo al significato da

dare al termine evidenza, includendo, anche loro, solo studi sperimentali e metanalisi (Pellegrini, 2021, p. 19). Quest’idea originaria ha subito delle modifiche; infatti, oggi, alcuni autori sono propensi a ritenere affidabili i risultati ottenuti anche utilizzando metodi qualitativi o misti. A seguito di questa importante apertura sarebbe preferibile utilizzare espressioni più morbide come *Evidence Informed Education* o *Evidence Aware Education*. Calvani (2013), segnala che le due espressioni appena citate si sono originate perché, anche laddove la ricerca disponga di conoscenze e raccomandazioni ad alta affidabilità, bisogna sempre riconoscere il diritto e la responsabilità dell’insegnante a compiere le scelte anche in direzione diversa o contraria rispetto alle indicazioni scientifiche per quanto solide possano essere.

A questo riguardo, anziché parlare di educazione “basata”, termine che potrebbe far pensare ad un rapporto di dipendenza più rigida della scuola dalla ricerca universitaria, è preferibile avvalersi di accezioni più morbide, parlando di educazione “informata” da evidenza o “consapevole” dell’evidenza. L’intento unificante del lavoro dei ricercatori aderenti alla SIRD dovrebbe consistere nel fornire agli insegnanti delle indicazioni attendibili su ciò che funziona e su ciò che non funziona nel modo di insegnare basandosi sulla cumulabilità dei dati di molte ricerche condotte in modo rigoroso sullo stesso tema, in contesti simili.

Tutti vorremmo svolgere delle ricerche con progetti basati su evidenze scientifiche, per il miglioramento delle pratiche didattiche nella scuola. Ma per stabilire come si giunge ad attribuire un determinato grado di evidenza ai risultati concordanti di una serie di ricerche sullo stesso tema, occorre una riflessione approfondita all’interno della Società Italiana di Ricerca Didattica per decidere come integrare gli esiti quantitativi con quelli qualitativi delle ricerche e quali criteri usare per l’individuazione dei diversi gradi di evidenza.

4. Conclusione

La fiducia nella possibilità di cogliere nella loro concretezza i fenomeni educativi, sia pure in forma approssimata, sostiene il lavoro dei ricercatori che intendono ricavare dalla riflessione sulla pratica scolastica dei canoni che possano orientare positivamente le azioni degli insegnanti. Dal rapido *excursus* sui paradigmi che attualmente ispirano le ricerche in campo scolastico si nota nei ricercatori un’accresciuta consapevolezza della complessità dell’oggetto di studio e un’avvertita esigenza di sviluppare il sapere didattico mediante l’acquisizione di nuove conoscenze che abbiano un sufficiente grado di affidabilità. La rilevazione valida e fedele del modo con

cui i docenti insegnano ai loro alunni costituisce il punto di partenza per valutare l'efficacia delle azioni insegnative e per ipotizzare delle innovazioni basate sugli esiti concordanti di numerose ricerche sullo stesso tema. La collaborazione tra i didatti e i disciplinari già nella formulazione delle ipotesi di ricerca, il coinvolgimento dei professionisti dell'insegnamento scolastico nelle iniziative promosse dai professionisti della ricerca didattica che siano attenti alle esigenze della scuola, il confronto leale e trasparente dei paradigmi e dei metodi di ricerca all'interno della comunità scientifica, al fine di diffondere tra gli insegnanti solo dati attendibili, farà migliorare nell'opinione pubblica scolastica l'immagine della Didattica intesa come scienza del processo di insegnamento-apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Calonghi, L. (1973). Dall'esperienza alla sperimentazione. *Scuola di base*, 20 (2-3), 7-111.
- Calvani, A., Trinchero, R., & Vivanet, G. (2018). Nuovi orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Raccordare ricerca e decisione didattica: il Manifesto S.Ap.I.E. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (18), 311-339.
- Calvani, A. (2013). Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica? *Form@re*, 13(2), 91-101.
- Campbell, D.T., Stanley, J.C. (1963). Experimental and Quasi-experimental Designs for Research on Teaching. In N.L. Gage (ed.) *Handbook on Research on Teaching*. Chicago: Rand Mc Nally.
- Cappuccio, G. (2022). Una ricerca su misura. I disegni sperimentali e quasi sperimentali in educazione. In A. La Marca et alii, *Ricerca didattica e formazione degli insegnanti* (pp. 109-128). Brescia: Scholé.
- Coggi, C., Calonghi, L. (1990). *Ricerca e scuola*. Teramo: Giunti Lisciani.
- Cohen, J. (1988²). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Dilthey, W. (1900). *Die Entstehung der Hermeneutik*. Trad. it. *La nascita dell'ermeneutica*. (a cura di F. Camera). Genova: Il Nuovo Melangolo, 2013.
- Di Nuovo, S. (1995). *La meta-analisi. Fondamenti teorici e applicazioni nella ricerca psicologica*. Roma: Borla.
- ECPS Journal (2014) *Nuovo realismo e ricerca educativa*. (9). Numero monografico.
- Hattie, J. (2009) *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge. Trad. it.: *Apprendimento visibile*,

- insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based.* Trento: Erickson, 2016.
- Husserl, E. (1916). *Phänomenologie und Erkenntnistheorie*. Trad. it. *Fenomenologia e teoria della conoscenza*, introduzione e traduzione di Paolo Volonté. Milano: Bompiani, 2000.
- Iori, V. (1988). *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Kanizsa, S., Garavaglia, A. & Mosconi, G. (2013). Giustizia e ingiustizia a scuola nelle parole dei futuri maestri. *Studium Educationis*, 14, 19-32.
- Kuhn T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press Trad. it.: *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi, 1978.
- Laneve, C. (2014). *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*. Brescia: La Scuola.
- Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education. Using evidence based teaching strategies*. London & New York: Routledge (Trad. it. *Cosa realmente funziona nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*. Trento: Erickson, 2022).
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Milano: Sperling & Kupfer. (Tit. orig.: *Introduction à la pensée complexe*, 1990; trad. di Monica Corbani).
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. (Trad. it.: *La costruzione del reale nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1973).
- Pourtois, J.P. (1990). La ricerca-azione in pedagogia. In Becchi, E. & Vertecchi B. (1990) (eds.). *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 134-155). Milano: FrancoAngeli.
- Robasto, D., Trincherò, R. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Scheerens, J. (2014). Evidence based educational policy and practice: The case of applying the educational effectiveness knowledge base. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (9), 83-89.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Bari: Laterza.
- Vivanet, G. (2014). *Che cos'è l'Evidence Based Education*. Roma: Carocci.
- Vygotskij, L. S. (1934). *Myslenie i re*. Trad: *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza, 2007.

II.

Il video per lo sviluppo delle competenze riflessive dei docenti

The video for the development of teachers' reflective skills

Paola Cortiana – *Università di Torino*

Abstract

Il video è ampiamente utilizzato in ambito pedagogico: le rilevazioni vengono infatti utilizzate nelle videoricerche come strumento di indagine, ma anche nella formazione per illustrare pratiche didattiche, evidenziando atteggiamenti di studenti e insegnanti. Le rilevazioni permettono di identificare quali strategie di insegnamento possono essere messe in atto e modificate, favorendo nel docente lo sviluppo di competenze riflessive. Pochi strumenti possono infatti restituire altrettanto esaustivamente una visione della complessità della classe, rilevando e suggerendo che cosa un insegnante può fare in situazione.

Il presente studio si sofferma sull'uso del video come strumento di elezione per indagare le pratiche di insegnamento dall'interno, per ricostruirle e condividerle. La ricerca, che non vuole essere esaustiva, propone una rassegna ragionata di studi internazionali che prevedono l'utilizzo del video, portando all'individuazione di tre grandi poli di ricerca. Lo studio, che completa la rassegna sullo stato dell'arte sull'utilizzo del video in ambito italiano realizzata nel 2021, prevede la comparazione degli studi sulla base del protocollo di analisi messo a punto dal Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino nell'ambito del progetto di eccellenza 2019/2010 *Insegnamento di qualità e pratiche didattiche*.

Video is widely used in the pedagogical field: the surveys are used in video research as a research tool, but also in training to illustrate teaching practices, highlighting the attitudes of students and teachers. The surveys allow us to identify which teaching strategies can be implemented and modified, fostering the development of reflective skills in teachers. Few tools can provide an equally exhaustive vision of the complexity of the class, highlighting what a teacher can do in a situation. This study focuses on the use of video

as a tool of choice to investigate teaching practices from within, to reconstruct and share them. The research, which is not intended to be exhaustive, offers a critical review of international studies that involve the use of video, leading to the identification of three major research centers. The study, which completes the review on the state of the art on the use of video in the Italian context carried out in 2021, provides for the comparison of the studies on the basis of the analysis protocol developed by the Department of Philosophy and Educational Sciences of the University of Turin as part of the project of excellence 2019/2010 *Quality teaching and teaching practices*.

Parole chiave: Video, riflessività, docente, agire didattico, pratiche didattiche

Keywords: Video, reflexivity, teacher, didactic action, didactic practices.

1. Introduzione

I cambiamenti che il mondo dell'istruzione e della formazione fronteggiano, spingono a un ripensamento dei modelli formativi in ottica di apprendimento continuo: l'insegnante professionista necessita, per svolgere il proprio lavoro, di attingere non solo a riferimenti teorici, ma anche a un repertorio di euristiche derivanti dall'esperienza e da un ruolo attivo nella formazione, al fine di focalizzare i problemi da affrontare e le strategie da elaborare sulla base del *setting* di riferimento (Borgi, De Santis, Goracci, 2016), attraverso la "riflessione-in-azione, che comporta il riconoscimento, la revisione, lo sviluppo dei propri schemi teorico-concettuali e operativi" (Maccario, Cortiana, p. 83) e in ultima analisi la trasformazione della conoscenza in azione (Lo Presti, Priore, 2018).

Numerosi percorsi di formazione annoverano da anni l'utilizzo del video, che si pone come strumento privilegiato per rilevare i processi che avvengono in classe nella didattica di diverse discipline e livelli di istruzione (Gaudin, Chaliès, 2015; Major, Watson, 2017). A fronte dell'ampia diffusione del video in ambito formativo, è necessario fare chiarezza sulle possibilità di utilizzo di uno strumento potente: che ruolo svolgono i video nella formazione? Quali soluzioni vengono adottate? Che cosa viene insegnato attraverso il video? In che modo i video contribuiscono allo sviluppo delle competenze riflessive dei docenti? Possono i video sviluppare un insegnamento di qualità?

Il presente articolo si sofferma su alcune esperienze internazionali che prevedono l'utilizzo del video; l'approfondimento di tali studi, a completamento della rassegna sullo stato dell'arte dell'utilizzo del video in Italia (Maccario & Cortiana, 2021), si colloca all'interno del progetto di eccellenza 2019-2020 *Insegnamento di qualità e pratiche didattiche. Studio di fattibilità per lo sviluppo di un dispositivo per lo studio di pratiche di formazione dei docenti* del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino, sotto la supervisione della Prof.ssa Daniela Maccario.

2. Contesto teorico

2.1 Il video per la costruzione di un sapere pratico

Il video è ampiamente utilizzato in ambito pedagogico, come strumento di indagine nelle videoricerche, offrendo dei feedback fondamentali per la riflessione nella pratica di ricerca pedagogica¹ (Tochon, 2009): le rilevazioni video vengono utilizzate per analizzare gli effetti di certi interventi; in caso di osservazioni per controllare il comportamento; in settings sperimentali per identificare caratteristiche individui o di piccoli gruppi nell'apprendimento o nella risoluzione di problemi; in classe per rilevare pratiche didattiche, evidenziando atteggiamenti di studenti e insegnanti e routines. Le rilevazioni permettono di identificare in modo appropriato quali strategie di insegnamento possono essere messe in atto e modificate, che offrono agli insegnanti un'idea di come potrebbe essere la loro performance. Pochi strumenti possono infatti restituire come il video la possibilità di osservare l'azione didattica in prospettiva interna, processuale, dinamica e contestuale (Maccario, Cortiana, 2021, p. 82), offrendo una visione di "what works" (Fischer, Neumann, 2012) e suggerendo che cosa un insegnante può fare in situazione. I video mostrano esempi di pratiche di buon insegnamento (Marsh, Mitchell, 2014), lezioni tipiche in classe (Clarke et al., 2008) e rendono possibile rilevare la complessità dei processi anche nei contesti educativi non formali, in quanto rappresentano un mezzo efficace per sviluppare la comprensione dell'apprendimento e dell'interazione umana (Barron, 2009).

Il video viene quindi sempre più diffusamente impiegato in percorsi formativi per sviluppare l'approccio riflessivo dei docenti (Bonaiuti, Santagata, Vivanet, 2020; Colella, Vasciarelli, 2020; Calvani, Trincherò, Vivanet, 2018, De Cani, 2020): esso rappresenta uno strumento privilegiato nei processi di costruzione di un sapere scientifico sulle pratiche didattiche. Il video infatti permette di collegare teoria e pratica, rendendo possibile la

ricerca sull'azione didattica: il dispositivo favorisce l'esplicitazione degli impliciti, attraverso una ricerca con i pratici focalizzata su un sapere riferito all'azione (Perla, 2014).

L'osservazione delle proprie ed altrui pratiche concorre allo sviluppo professionale del docente, attraverso l'appropriazione di una postura di riflessività che può portare a maturare quella "magistralità" (Perla, 2011), che solo alcuni docenti sembrano riuscire a raggiungere. Per essere buoni insegnanti è necessario continuare a riflettere sulla propria azione didattica, in un assiduo confronto con sé stessi e la comunità dei professionisti con cui si lavora quotidianamente. Come ricorda Rivoltella (2018) "un insegnante è incompiuto se non è sempre in ricerca, se non si accontenta. Non è un professionista seduto, ma qualcuno che la consapevolezza del proprio dovere e lo sguardo dei suoi ragazzi guidano costantemente verso il meglio" (p.7). Studi confermano che il grado di efficacia di un insegnante in situazione è correlato alla capacità di attivare e mobilitare in sinergia nozioni teoriche e capacità pratiche, non semplicemente di possederle (De Cani, 2020, p.8). La formazione e l'aggiornamento sui contenuti disciplinari non sono dunque sufficienti; sono essenziali invece opportunità di formazione che permettano di creare una comunità di discorso in cui i docenti si mettano in discussione e si confrontino sull'azione didattica e sul clima di classe, per imparare ad osservare e a riflettere su ciò che avviene in aula e su ciò che può essere migliorato e valorizzato, per divenire dei docenti migliori: il video è uno strumento privilegiato per favorire tali processi riflessivi. Tra i tanti approcci epistemologici adottati nell'utilizzo del video in ambito pedagogico, segnaliamo la rilevanza del "Learning to notice framework" e il costrutto della "visione professionale" (Goodwin, 1994, Sherin, 2007). Sherin (2007) descrive la visione professionale come composta da due sottoprocessi principali: attenzione selettiva ("noticing") e ragionamento basato sulla conoscenza ("reasoning"). L'attenzione selettiva riguarda il modo in cui l'insegnante decide a che cosa prestare attenzione in un determinato momento. Secondo il "Learning to notice framework" il "noticing" è caratterizzato da tre componenti: abilità di prestare attenzione a ciò che è significativo in una situazione complessa; capacità di usare la propria conoscenza per ragionare su eventi su cui valga la pena; abilità di fare connessioni tra gli eventi e i principi che rappresentano. Focalizzarsi sulla visione professionale significa riflettere su che cosa vada osservato e come, contribuendo a formare docenti consapevoli delle proprie azioni e delle dinamiche d'aula (Maccario, Cortiana, 2021, p. 90).

2.2 L'utilizzo del video in ambito pedagogico in Italia

In Italia gli studi sull'utilizzo del video in ambito pedagogico si sono intensificati negli ultimi dieci anni, come evidenziato da Galliani e De Rossi (2014): nel 2013, nell'ambito del PRIN2009, il gruppo di ricerca dell'Università di Padova, guidato dai due docenti, ha avviato una ricerca sull'utilizzo del video in ambito pedagogico in Italia, evidenziando che in numerosi atenei italiani l'uso del video a fini didattici e formativi è diffuso, mentre più limitato risulta l'utilizzo a scopi di indagine.

Tra i numerosi studi condotti in anni recenti, ricordiamo quelli che, seppure con posture epistemologiche e approcci metodologici differenti, mostrano attenzione per il referente del video e le modalità di osservazione nell'ambito dell'utilizzo del video per la formazione: affinché il video divenga strumento strategico nel promuovere una riflessione costruttiva sulle pratiche didattiche, è necessario che i docenti in formazione siano sostenuti attraverso protocolli di analisi che guidino l'osservazione (Maccario & Cortiana, 2021). La ricerca condotta presso l'Università di Macerata (Rossi *et al.*, 2015), evidenzia come workshop per la formazione dei futuri insegnanti, nei quali vengono utilizzati video come strategia di supporto, possono favorire lo sviluppo della visione professionale. Anche lo studio condotto dall'Università di Cagliari in collaborazione con l'Irvine University (Bonaiuti, Santagata, Vivinet, 2020), mostra come esperienze di osservazione, accompagnate da un riflessione guidata e condivisa, favoriscono lo sviluppo di competenze di visione professionale degli insegnanti, che è correlata con l'efficacia didattica dell'insegnamento. Positivo è anche l'effetto dell'utilizzo del video nello sviluppo delle pratiche di valutazione formativa (*formative assessment*), evidenziato dallo studio condotto, tra gli altri, dall'Ateneo di Bologna (Ferretti, Bolondi, Vannini, Ciani, 2018). Nello studio condotto dall'Istituto Indire infine, i dati confermano l'impatto riconosciuto al video sulla propria professionalizzazione da parte dei docenti neoassunti (Mangione, Rosa, 2017). Ricordiamo infine gli approfondimenti su media ed educazione di Pier Cesare Rivoltella: quest'ultimo, a capo del Cremit ha contribuito profondamente a mutare l'atteggiamento verso l'utilizzo dei media nell'educazione e per l'educazione. Tra i suoi tanti studi, si trovano delle riflessioni fondanti sull'agire dell'insegnante in situazione (Rivoltella, Rossi, 2017); tra questi si segnala in questa sede lo studio realizzato dal Cremit in collaborazione con l'Università di Salerno nel 2012/2013 (Ferrari, Carlomagno, Di Tore, P.A., Di Tore, S., Rivoltella, 2013), che scandaglia il rapporto tra macchina e corpo. Obiettivo del progetto MOTUS (*Monitoring Tablet Utilization in School*) è fornire formazione agli insegnanti e valutazione nelle scuole, implementando l'utilizzo dei tablet nelle classi in modalità one to one. Il progetto

prevede l'utilizzo di uno strumento basato su tecnologia Kinect per misurare le relazioni tra insegnanti, studenti e nuove tecnologie in classe, permettendo di individuare indicatori delle attività dei docenti e degli studenti. Il progetto ha visto il coinvolgimento di 12 docenti della scuola primaria e secondaria dell'Italia centro-settentrionale; L'esperienza è interessante perché offre una descrizione dettagliata dei movimenti dei docenti e degli studenti, attraverso appunto il software "Motus" (p. 84). Anche se questa non è la sede per approfondire tali aspetti, lo studio offre prospettive interessanti sulle rilevazioni video e i programmi per l'analisi di quanto avviene in classe (Maccario, Cortiana, 2021).

3. La ricerca

3.1 Problema di ricerca e obiettivi

Nel florilegio di studi che si incontrano, solo poche ricerche si focalizzano sulla definizione dell'oggetto di rilevazione: la presente ricerca si sofferma sull'uso del video come strumento di elezione per studiare le pratiche di insegnamento dall'interno, per ricostruirle e condividerle in maniera problematizzante, concentrandosi sull'oggetto delle rilevazioni. Obiettivo è proporre una rassegna ragionata su alcuni usi del video a livello internazionale, a completamento di quella svolta a livello italiano (Maccario & Cortiana, 2021).

3.2 Metodo

Ricerca attraverso motori di ricerca e ricerche manuali in riviste di settore sulla base di tre serie di parole chiave¹ e criteri di inclusione ed esclusione. Per focalizzare il problema di ricerca, sono state definite le seguenti domande (RQs):

- > [RQ1] Che contributo offre il video alla conoscenza delle pratiche didattiche?
- > [RQ2] Quali soluzioni vengono adottate nell'uso del video?
- > [RQ3] Che cosa si intende insegnare attraverso il video?

1 Tali serie sono: video: *video; videoricerca*; sviluppo professionale: *formazione dei docenti; visione professionale*; educazione: *didattica; pratiche didattiche*. La medesima ricerca è stata effettuata utilizzando la traduzione in inglese delle parole chiave.

Per affinare la ricerca, sono state utilizzate parole chiave e i seguenti criteri di inclusione ed esclusione:

- gli studi sono stati pubblicati tra il 2009 e il 2020;
- valorizzano in chiave problematizzante e di ricerca l'uso del video per la rilevazione di pratiche didattiche;
- fanno riferimento a categorie osservative e di analisi utili all'osservazione delle pratiche in chiave operazionalizzata.

Sono stati identificati 48 studi: i titoli e gli abstract di tali articoli sono stati visionati separatamente da due ricercatori per stabilire la rilevanza e confermare i criteri di inclusione ed esclusione. Le analisi condotte hanno portato a identificare 21 articoli come rilevanti. Gli articoli sono stati raggruppati sulla base degli obiettivi formativi con i quali il video viene utilizzato (Blomberg, Sherin, Renkl, Glogger, Seidel, 2013):

Sviluppo di capacità di interpretazione del ragionamento degli studenti	Bonaiuti, Santagata, Vivanet, 2020 Kane, Gehlba, Greenberg, Quinn, & Thal, 2015 Gröschner, Seidel, Kiemer & Pehmer, 2014 Perini, Cattaneo, & Tacconi, 2019 Praetorius, Pauli, Reusser, Rakoczy & Klieme, 2014 Santagata & Angelici, 2010 Sherin & van Es, 2009 Van Es, 2012 van Es, Cashen, Barnhart & Auger, 2017
Guida e riflessione per facilitare il cambiamento e il miglioramento delle pratiche didattiche	Arya, Christ, & Chiu Ming, 2014 Barnhart, T., & van Es, 2018 Dalehefte & Rieck, 2014 Hamel, Viau-Guay, Ria, & Dion-Routhier, 2018 Jurik, V., Gröschner, A., & Seidel, 2014 Koc, Y.,Peker, D., & Osmanoglu, 2009 Lussi Borer, Ria, Durand & Muller, 2014 Pehmer, A.K., Gröschner, A, & Seidel, T. 2015 Santagata & Guarino, 2011 Seidel, & Strumer, 2014
Illustrazione di pratiche d'insegnamento	Hugener et al., 2009 Najvar, Najvarova, & Janik, 2009

I 21 studi sono stati quindi comparati sulla base del protocollo di analisi originale dell'Università di Torino che considera:

- a. Target della formazione: 1. formazione universitaria; 2. formazione iniziale; 3. formazione in servizio.

- b. Obiettivi formativi: 1. illustrazione di pratiche d'insegnamento; 2. sviluppo di capacità di interpretazione e di riflessione; 3. guida e riflessione per facilitare il cambiamento (Blomberg, Sherin, Renkl, Glogger, Seidel, 2013).
- c. Metodologia con uso del video: modello di riferimento (*best practices vs typical practices*); identificazione o meno di unità osservative nella predisposizione del materiale video; tipo di mediazione didattico-formativa (Maccario, Cortiana, 2021).

3.3 Risultati

L'analisi comparata dei 21 contributi ha portato a individuare, tra gli altri, 9 studi che valorizzano in particolare l'utilizzo di categorie di analisi utili all'osservazione delle pratiche in chiave operazionalizzata. Per rendere confrontabili e facilmente consultabili i risultati delle ricerche, è stata messa a punto una scheda dal Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione nell'ambito del progetto *Insegnamento di qualità e pratiche didattiche*, studio di fattibilità per lo sviluppo di un dispositivo per lo studio di pratiche/formazione dei docenti basata – anche – sui video. Tale scheda considera: collocazione dello studio; obiettivo; contesto; cornice teorica di riferimento-metodologica; oggetto e modalità di rilevazione; categorie di analisi; risultati.

L'analisi delle 9 esperienze, ancora in corso, permette già di individuare tre grandi poli di ricerca, che negli anni hanno mostrato e continuano a evidenziare interesse e un approccio rigoroso nello studio dell'insegnamento di qualità anche attraverso il video: il polo tedesco per il concetto di *visione professionale*; quello americano per gli studi sulla creazione di un modello per la visione professionale nell'ambito di una comunità di apprendimento che si forma attraverso video (“videoclubs”); quello francofono per l'inquadramento epistemologico e la sistematizzazione della formazione dei docenti attraverso il video in una piattaforma opensource.

Per quanto riguarda il polo tedesco, le ricerche vedono negli anni la collaborazione di numerosi docenti e ricercatori, ma permettono di individuare un centro propulsore, rappresentato dalla Scuola di Educazione dell'Università di Monaco (TUM) e dal suo gruppo di ricerca guidato dalla Prof. Tina Seidel. Il gruppo dal 2010 conduce ricerche a partire dal presupposto teorico che esempi video di interazioni insegnante-studente possano supportare la riflessione degli insegnanti sulle pratiche di classe e favorire l'analisi sistematica di modelli di interazione (Tripp, Rich, 2012). La cornice teorica è quella della già citata visione professionale (Goodwin, 1994).

Sempre collegati al costrutto teorico della visione professionale, si evidenziano i contributi americani del Dipartimento di Educazione dell'Università Irvine – California. Elisabeth Van Es e Miriam Gamoran Sherin dagli inizi degli anni 2000 studiano le esperienze dei numerosi videoclub americani, indagando il contributo che queste comunità di apprendimento create attorno alla visione di video possono offrire al modo di osservare degli insegnanti e quindi al loro modo di agire in classe (Van Es, 2012).

Infine ricordiamo il gruppo di ricerca di area francofona, che vede coinvolti studiosi dell'Università di Lione, di Ginevra e di Laval in Canada, da anni si occupano di formazione attraverso il video; la teoria che muove gli studiosi è quella della “Enazione” di Varela e Rosch (1991): l'attività umana consiste in una corrispondenza tra un soggetto agente e il suo ambiente, che è messo in movimento (“in atto”) nel corso dell'azione del soggetto. Le ricerche consistono quindi perlopiù in studi di casi, che indagano l'influenza di situazioni di formazione sull'attività di tirocinanti e formatori, evidenziando l'effetto della visione del video; negli anni è stata creata una piattaforma on line per la formazione che sarà oggetto della presente ricognizione.

3.4 Discussione

L'analisi degli studi, sebbene ancora in corso, permette di tracciare una prima analisi riflessiva sulla base del protocollo utilizzato.

Per quanto riguarda il target della formazione, negli studi considerati, sono coinvolti sia studenti universitari di facoltà di ambito pedagogico, che docenti neoassunti o in servizio: tale varietà conferma che la formazione è un processo continuo e che la riflessione sulle pratiche attraverso il video va sostenuta a partire dagli anni universitari, rappresentando uno strumento di grande potenzialità che può favorire lo sviluppo professionale di tutti i docenti. L'obiettivo in particolare è quello di superare la prospettiva di molti docenti di lungo corso di “morire in piedi, con un pezzo di gesso in mano, davanti alla mia lavagna” (Huberman, in Perrenoud, 1999, p. 270), verso una professionalizzazione orizzontale, costruita attraverso approfondimento personale, scambi tra colleghi in ambienti di apprendimento integrati (De Cani, p. 28).

Per quanto concerne gli obiettivi formativi, i percorsi considerati mirano perlopiù, nella diversità degli approcci e dei sotto-obiettivi specifici, allo sviluppo di capacità di interpretazione e di riflessione e alla guida per facilitare il cambiamento. Quello che pare opportuno evidenziare, è però il contesto in cui queste esperienze di formazione vengono presentate. Anche se il materiale video può essere fruito autonomamente in modalità

online, risulta fondamentale come esso viene utilizzato e inserito all'interno di una riflessione più ampia, che preveda guida e accompagnamento, come evidenziato da Blomberg e colleghi (2013). L'affiancamento nella visione e la presenza di un progetto formativo complessivo sono fondamentali per lo sviluppo della visione consapevole, che va guidata attraverso strumenti per un confronto utile per docenti di qualsiasi disciplina in qualsiasi momento del proprio servizio: il processo di riflessione critica va infatti continuamente stimolato e rinnovato.

Per quanto riguarda infine la metodologia impiegata nell'utilizzo del video, sono in corso analisi e approfondimenti. Quello che è possibile già in questa sede evidenziare, è che, in riferimento alla tipologia di materiale utilizzato, viene confermata la predilezione per video che mostrano pratiche tipiche ("typical practices"), sia proprie che di altri docenti. Come la letteratura suggerisce infatti, la visione di lezioni esemplari ("best practices") può rappresentare un elemento aggiuntivo, che permette ulteriori sviluppi come nel percorso delle "Lesson study", ma che non può costituire il cuore della formazione in quanto estraneo all'agire in situazione dei docenti (Perry, Lewis, 2008)².

Anche la visione di "typical practices" può essere efficace però, come già sottolineato, solo se è inserita all'interno di un progetto formativo più ampio e organico; nel caso della visione e analisi di lezioni di altri docenti, queste sono presentate attraverso istruzioni familiari (il docente osserva situazioni note in cui può immedesimarsi), che sostengono lo sviluppo professionale dei docenti (Blomberg et al., 2013).

Attraverso questa valorizzazione della narrazione delle pratiche d'aula attraverso i dispositivi, è possibile sviluppare quella virtù pratica, che è collegamento tra teoria e pratica e presupposto per un insegnamento di qualità per tutta la vita.

4. Conclusioni

L'attenzione agli aspetti da osservare è a nostro avviso fondamentale per valorizzare al meglio le potenzialità di uno strumento che può dire tanto, ma deve che essere letto in chiave problematizzante e funzionale a quello che un insegnante dovrebbe imparare. Infatti il video può restituire una

- 2 L'esperienza del portale svizzero, che risulta poco efficace se fruita autonomamente, assume però rilievo se inserita in un progetto più ampio di sviluppo della formazione professionale come quello promosso dall'Università di Monaco (Seidel & Strumer, 2014).

molteplicità di informazioni, ma per rappresentare un strumento utile a un modello formativo innovativo che promuova lo sviluppo delle competenze riflessive, esso deve sostenere i (futuri) docenti a imparare a osservare e ragionare attraverso la visione di quanto accade in aula: da un video infatti un insegnante può apprendere come favorire un buon clima di classe, come creare delle routines efficaci, come affrontare la consegna dei compiti o quali feedback può fornire per la valutazione; può mostrare come gli studenti pensano e come possono essere aiutati a pensare³, quali azioni possono favorire la gestione delle situazioni problematiche e come anche la prossemica del docente oltre i ritmi della lezione concorrano in modo fondamentale alla gestione della classe. I video quindi possono offrire un repertorio di soluzioni a cui attingere anche autonomamente attraverso la modalità online, ma devono essere accompagnati, come più volte sottolineato, da guida nonché da strumenti che sostengano la visione: nel rispetto dell'approccio teorico della visione professionale, i docenti affineranno così la capacità di notare e di ragionare su quanto avviene in classe così da poter cogliere aspetti sempre diversi.

Lo sviluppo della ricerca prevede ora la focalizzazione sugli ulteriori aspetti considerati nel protocollo per quanto concerne la modalità di utilizzo del video, ossia le unità di analisi e le categorie impiegate. Tale approccio rappresenta la sfida di percorsi di formazione che prevedano l'utilizzo del video: solo attraverso un approccio problematizzante al referente infatti, i dispositivi video possono contribuire efficacemente alla postura riflessiva e allo sviluppo di una visione consapevole che renda un insegnante un buon insegnante.

Riferimenti bibliografici

- Arya, P., Christ, T., & Chiu, M. M. (2014). Facilitation and teacher behaviors: An analysis of literacy teachers' video-case discussions. *Journal of Teacher Education*, 65(2), 111-127.
- Barnhart, T., & van Es, E. (2018). Leveraging analysis of students' disciplinary thinking in a video club to promote student-centered science instruction. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18(1), 50-80.
- Barron B. (2009). Il video come strumento per migliorare la comprensione dello

3 Sul ragionamento degli studenti vi sono molti esempi per quanto riguarda l'insegnamento della matematica. Video esemplificativi che accompagnano una lezione di riflessione sulla lingua sono però anche quelli dell'Istituto Indire nell'ambito del progetto *PON Lingua, letteratura e cultura in una dimensione europea - Area italiano* (Camizzi & Perrone, 2017).

- sviluppo e dell'apprendimento tra pari, in famiglia e in altri contesti educativi informali. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, S.J. Derry (eds.), *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi* (pp. 225-266). Milano: Raffaello Cortina, Milano.
- Blomberg, G., Renkl, A., Gamoran Sherin, M., Borko, H., & Seidel, T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal for educational research online* 5, 1, 90-11.
- Bonaiuti, G., Santagata, R., & Vivanet, G. (2020). Using video to examine teacher noticing and the role of teaching experience. *Italian Journal of Educational Technology*, 28(2), 152-167. doi: 10.17471/2499-4324/1163
- Borgi R., De Santis F., & Goracci S. (2016). Come narrare una pratica didattica: dal video-esperimento al web documentario per migliorare l'insegnamento delle scienze. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 16(1), 116-132.
- Calvani, A., Trincherò, R., & Vivanet, G. (2018). Nuovi orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Raccordare ricerca e decisione didattica: il Manifesto S.ApI.E. *Educational Cultural and Psychological Studies (ECPS) Journal*, 18, 311-339.
- Camizzi, I. & Perrone, F. (2017). L'innovazione della didattica dell'italiano: dai contenuti per la formazione dei docenti alle pratiche in classe. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, X, 343-365.
- Clarke, D. J., Mesiti, C., O'Keefe, C., Xu, L. H., Jablonka, E., & Mok, I. A. C., et al. (2008). Addressing the challenge of legitimate international comparisons of classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 46(5), 280-293.
- Colella, D., Vasciarelli, E., (2020). La formazione degli insegnanti attraverso la video-analisi. Attualità e prospettive. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(1), 18-34.
- Dalehefte, I.M. Rieck, K. (2014). How do German primary school teachers prepare students for science standards? Findings from a video study of the Professional Development Program *SINUS for Primary Schools*. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 14(2), 7-20.
- De Cani, L. (2020). *Videoricerca e pratiche riflessive nella formazione dei docenti*. Brescia: Scholé - Editrice Morcelliana.
- Colella, D., Vasciarelli, E., (2020). La formazione degli insegnanti attraverso la video-analisi. Attualità e prospettive. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(1), 18-34.
- Ferrari, S., Carlomagno, N., Di Tore, P.A., Di Tore, S. & Rivoltella, P.C. (2013). How technologies in the classroom are modifying space and time management in teachers' experience? *Research on Education and Media*, V, 2.
- Ferretti, F., Vannini, I., Ciani, A. & Bolondi, G. (2018). Analisi dei bisogni formativi degli insegnanti nel campo della valutazione. Triangolazione di dati sulle convinzioni e le pratiche dei docenti di matematica e le percezioni dei loro studenti. *Training actions and evaluation processes - Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 345-361). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fischer, H. E. & Neumann, K. (2012). Video Analysis As A Tool For Understan-

- ding Science Instruction. *The World of Science Education*. New York: D. Jorde & J. Dillan Editors.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606–63.
- Gröschner, Seidel, Kiemer, & Pehmer (2014). Through the lens of teacher professional development components: The «Dialogic Video Cycle» as an innovative program to foster classroom dialogue. *Professional Development in Education*, 22-28.
- Hamel, C., Viau-Guay, A., Ria, L., & Dion-Routhier, J. (2018). Video-enhanced training to support professional development in elementary science teaching: A beginning teacher's experience. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18(1), 102-124.
- Hugener, I., Pauli, C., Reusser, K., Lipowsky, F., Rakoczy, K., & Klieme, E. (2009). Teaching patterns and learning quality in Swiss and German mathematics lessons. *Learning and instruction*, 19(1), 66-78.
- Jurik, V., Gröschner, A., & Seidel, T. (2014). Predicting students' cognitive learning activity and intrinsic learning motivation: How powerful are teacher statements, student profiles, and gender?. *Learning and individual differences*, 32, 132-139.
- Koc, Y., Peker, D., & Osmanoglu, A. (2009). Supporting teacher professional development through online video case study discussions: An assemblage of pre-service and inservice teachers and the case teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1158-1168.
- Kane, T. J., Gehlbach, H., Greenberg, M., Quinn, D., & Thal, D. (2015). *The Best Foot Forward Project: Substituting Teacher-Collected Video for In-Person Classroom Observations*. Center for Education Policy Research, Harvard University Press.
- Lo Presti F., Priore A. (2019). From Higher Education to work transition. The use of narrative in guidance paths. *Form@re*, 19, 2, 122-132.
- Lussi Borer, V, Luc Ria, Marc Durand, M., Muller, A. (2014). How Do Teachers Appropriate Learning Objects Through Critical Experiences? A Study of a Pilot In-School Collaborative Video Learning Lab. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*.
- Maccario, D., & Cortiana, P. (2021). Video come strumento di accesso alle pratiche didattiche. Tra studio dell'azione di insegnamento e formazione dei docenti. *Nuova Secondaria*, 81-101.
- Major, L. & Watson, S. (2017). Using video to support in-service teacher professional development: the state of the field, limitations and possibilities. *Technology, Pedagogy & Education*, 49-68.
- Mangione, G. R., & Rosa, A. (2017). Professional vision e il peer to peer nel percorso Neoassunti. L'uso del video per l'analisi della pratica del docente in classe. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17, 1, 120-143.
- Marsh, B., & Mitchell, N. (2014). The role of video in teacher professional deve-

- lopment. *Teacher Development*, 18(3), 403-417
- Najvar, P., Janík, T., Janíková, M., Hübelová, D., & Najvarová, V. (2009). CPV Video Study: Comparative perspectives on teaching in different school subjects. *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*, 103-119.
- Perini, M., Cattaneo, A., & Tacconi, G. (2019). Using Hypervideo to support undergraduate students' reflection on work practices: a qualitative study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 1, 1-16.
- Perla L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*, Milano: FrancoAngeli.
- Perla. L. (2014). *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants: pratique réflexive et implication critique*. Université de Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perry, R. & Lewis, C. (2008). What is successful adaptation of lesson study in the US? *Journal of Educational Change*, DOI10.1007/s10833-008-9069-7.
- Praetorius, A.K., Pauli, C, Reusser, K., Rakoczy, K.,& Klieme, E. (2014). One lesson is all you need? Stability of instructional quality across lessons. *Learning and Instruction*, 31, 2-12.
- Rossi, P.G., Magnoler, P, Giannandrea, L., Mangione, G.R., Pettenati, M.C., & Rosa, A. (2015). Il Teacher Portfolio per la formazione dei neo-assunti. *Pedagogia oggi*, 2, 203-242.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Santagata, R., & Angelici, G. (2010). Studying the impact of the lesson analysis framework on preservice teachers' abilities to reflect on videos of classroom teaching. *Journal of teacher education*, 61(4), 339-349. doi: 10.1177/0022487110369555.
- Rivoltella, P.C. (2018). *Un'idea di scuola*. Brescia: Scholé - Editrice Morcelliana.
- Santagata, R. & Guarino, J. (2011), Using Video to Teach Future Teachers to Learn from Teaching. *ZDM The International Journal of Mathematics Education*, 43, 1, 133-145.
- Sherin, M. G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 383-395). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sherin, M.G., & van Es, E. A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60, 1, 20-37.
- Seidel. T. & Strumer. K. (2014). *Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers*. *American Educational Research Journal*, X, 1-32.
- Tochon, F.V. (2009). Dai video-casi alla video-pedagogia. Una cornice teorica per il video-feedback e la riflessione con i video nella pratica di ricerca pedagogica. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S.J. Derry (eds.), *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi* (pp. 83-101). Milano: Raffaello Cortina.
- Tripp, T., & Rich, P.J. (2012). The influence of video analysis on the process of

- teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 728-739.
- Van Es, E. A. (2012). Examining the development of a teacher learning community: The case of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 182–192.
- van Es, E. S, Cashen, M, Barnhart, T. & Auger, A. (2017). Learning to Notice Mathematics Instruction: Using Video to Develop Preservice Teachers' Vision of Ambitious Pedagogy. *Cognition and Instruction*
- Varela, F. T., & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA: MiT Press.

III.

Imparare a imparare tra metodi e soft skills. Un'indagine su pratiche didattiche

Learning to Learn between methods and soft skills. Survey on teaching practices

Lucia Scipione – *Università di Modena e Reggio Emilia*

Abstract

L'imparare a imparare è un'iper-competenza che attiva e comprende diverse dimensioni del processo di apprendimento (Stringher, 2021). Diversi filoni di ricerca che hanno definito e operazionalizzato il costrutto riconoscono all'imparare a imparare l'essere inclusivo di dimensioni cognitive e metacognitive e di dimensioni affettive e sociali dell'apprendimento (Caena, Stringher, 2020; Ajello, Torti, 2019; Hoskins, Fredriksson, 2008). Lo stato dell'arte assicura una certa varietà di strumenti per la valutazione della competenza e un nutrito filone di ricerca sulle concezioni dei docenti sull'imparare a imparare (Stringher, 2021; Weaytens, Lens, Vandenberghe, 2002), mentre risulta carente una messa a fuoco di attività e pratiche didattiche. Il presente contributo presenta i primi esiti di un sondaggio finalizzato a indagare alcuni progetti e pratiche didattiche ritenuti dai docenti centrati sull'Imparare a Imparare. Sulla scorta dei principali framework della letteratura, è stato predisposto un protocollo di intervista per rilevare analiticamente i percorsi didattici e in particolare i tratti favorevoli al potenziamento di rilevanti skills, e sottoposto a 16 insegnanti auto-selezionati (Scipione, 2021). I risultati confermano, anche sul piano delle pratiche, la presenza sia di una visione ristretta che di una allargata della competenza imparare a imparare (Hounsell, 1979) e una pluralità di interpretazioni del concetto di 'metodo'.

Learning to learn is a hyper-competence that activates and includes several dimensions of the learning process (Stringher, 2021). Several strands of research defined and operationalized the construct and they recognize Learning to Learn as being inclusive of cognitive and metacognitive dimensions and affective and social dimensions of learning (Caena, Stringher, 2020; Ajello, Torti, 2019; Hoskins, Fredriksson, 2008). The state of the art ensures a variety of tools for assessing competence and a substantial body of research on teachers' conceptions of learning to learn (Stringher, 2021; Weaytens, Lens, Vandenberghe, 2002). Instead, there seems to be a lack of studies focus on teaching activities and practices. This paper presents the initial outcomes of a survey designed to investigate teaching projects and practices centered on Learning to Learn and submitted to 16 self-selected teachers. Based on the literature, an interview protocol was designed to detect analytically the teaching paths and in particular the enhancement of relevant skills (Scipione, 2021). The results confirm, also on the level of practices, the presence of both a narrow and an expanded view of the learning-to-learn competence (Hounsell, 1979) and a plurality of interpretations of the concept of method.

Parole chiave: Imparare a imparare; Soft Skills; Pratiche didattiche; Intervista

Keywords: Learning to Learn; Soft Skills; Teaching Practices; Interview

1. Introduzione

L'imparare a imparare¹ è una competenza ricca di significati e di sfumature. Sebbene sia considerata una competenza trasversale alla base dell'apprendimento per tutta la vita (Raccomandazioni 2006, 2018), dunque sostenibile e attuabile in tutti i contesti formativi e in tutte le età, la scuola resta un contesto privilegiato per poterla esplorare e supportare, sin dall'infanzia. Le definizioni sono plurime, nella letteratura psicopedagogica e nei documenti di indirizzo. Come iper-competenza comprende in sé svariate dimensioni dell'apprendimento e della consapevolezza di esso, includendo

1 Learning to learn (L2L); Apprendere ad Apprendere (AaA).

la sfera cognitiva e metacognitiva congiuntamente a quella affettiva, sociale e motivazionale, in un processo anche collettivo «volto a produrre conoscenza sui propri meccanismi di apprendimento e a conferire senso e miglioramento dell'apprendimento, se c'è la volontà di farlo» (Stringher, 2021, p. 36). Nei contesti di formazione è stata anche definita un'attività «autodiretta» che si articola in più processi, orientata a «individuare, elaborare e utilizzare modalità soggettivamente originali per affrontare un compito di apprendimento a seguito della constatazione, in una specifica situazione, dell'inefficacia delle modalità di apprendimento consuete» (Marcuccio, 2016, p. 116). Nella riflessione politica sulle finalità dell'apprendimento e sulla formazione del cittadino di oggi e di domani è considerata la competenza delle competenze, la più importante, in prospettiva valoriale. Nella sua trasversalità è decisiva per lo sviluppo delle altre competenze nell'ottica di garantire una partecipazione attiva nella società e nell'economia, di promuovere un atteggiamento improntato alla risoluzione dei problemi spendibile nella gestione di ostacoli e cambiamenti al di fuori di contesti di apprendimento, di valorizzare le competenze non cognitive e le soft skills (Caena, 2019).

La pluralità di definizioni se da un lato conferma una diffusa considerazione della competenza L2L come fondamentale per un'educazione che duri tutta la vita, dall'altro decreta una fumosità del costruito, a volte utilizzato come mero slogan, che ne limita una concreta traducibilità nei contesti di formazione. In accordo con Waeytens, Lens, Vandenberghe (2002) è proprio la mancanza di chiarezza che gravita intorno a questa competenza ad essere potenzialmente la causa della sua minima implementazione (o non riconosciuta come tale) nei contesti scolastici. Una recente pubblicazione (Stringher, 2021) ha rilevato la presenza dell'imparare a imparare nella quotidianità scolastica, come pratica culturalmente connotata (Ajello, Torti, 2019), segnalando al contempo la mancanza sia di indicazioni operative provenienti dall'esterno sia di una intrinseca consapevolezza del docente. A mancare sono le indicazioni rispetto a possibili e ottimali implementazioni didattiche e valutative orientate a sostegno dell'imparare, comprendendo anche la scarsa predisposizione di un ambiente di apprendimento idoneo e l'influenza della cultura scolastica di appartenenza (Stringher, 2021). Anche laddove gli insegnanti mettono in atto attività potenzialmente orientate all'Apprendere ad Apprendere, la ricerca internazionale testimonia una carenza di strutturate concettualizzazioni del costruito, e in generale sull'apprendimento, quelle che potrebbero incidere nell'orientare consapevolmente e con intenzionalità la pratica didattica (*ibidem*).

La presente indagine intende esplorare le tipologie e le caratteristiche principali di attività promettenti per sostenere la competenza e restituire

opinioni di alcuni insegnanti che le hanno realizzate al fine di rimarcare, oltre alle loro concezioni esplicite e implicite, il ruolo dell'insegnante in contesti funzionali alla L2L. Per farlo è stato costruito uno strumento di intervista (Scipione, 2021) per il quale è stato funzionale operazionalizzare il costruito con l'individuazione e la selezione di alcune dimensioni e componenti. Anche se, come afferma Stringher (2021) non è possibile ridurre l'imparare a imparare alle sue componenti, nel momento in cui si affronta la definizione e operazionalizzazione del costruito diventa inevitabile il tentativo di messa a fuoco di alcuni elementi fondamentali. Quel che risulta è un'inevitabile connessione tra "cosa definisco imparare a imparare", "quali dimensioni/indicatori sono imprescindibili", e (il porsi la domanda di) "come questi possono essere esercitati, ovvero progettati e valutati, in classe". Da una prima rubricazione delle pratiche e delle concezioni, analiticamente documentate, si mettono a fuoco fattori riconducibili agli indicatori del costruito (come individuati per mezzo dello strumento di intervista), e modalità di attivazione delle dimensioni nel contesto scolastico.

2. Breve quadro teorico di riferimento

Nella prospettiva psicopedagogica sul costruito L2L si distinguono due fondamentali dimensioni della competenza, una cognitiva e metacognitiva e l'altra socio-affettiva e motivazionale, con due corrispondenti tradizioni epistemologiche, quella psico-pedagogica di stampo cognitivista e quella di matrice socio-costruttivista, riconoscendo come elementi chiave dell'apprendente la consapevolezza, la motivazione e la responsabilità nei confronti dei propri processi di apprendimento. Alcune ricerche su contesti scolastici, con interessanti ricadute operative, si sono orientati sulle concezioni dei docenti (Weaytens, Lens, Vandenberghe, 2002), anche in prospettiva socio-culturale (Stringher, 2021).

Da un punto di vista della ricerca pedagogica, con i lavori di Waeytens, Lens, Vandenberghe (2002) e Stringher (2021) l'interesse nei confronti del costruito si sposta da definizioni di tipo teorico a definizioni costruite sulla base delle rappresentazioni dei docenti e, nel caso più recente, anche dando spazio e rilievo alle connotazioni culturali dei paesi di appartenenza. Riprendendo Hounsell (1979), entrambe le ricerche condividono la distinzione delle concezioni dei docenti sull'imparare a imparare sulla base dell'enfasi che viene riposta sull'apprendimento, ovvero concezione *ristretta* vs *ampia*. Una concezione di tipo "ristretto" dell'apprendimento tenderebbe ad enfatizzare nella pratica l'acquisizione di abilità, dando spazio ai mezzi e alle tecniche per poterle sostenere; una concezione "ampia", invece,

quella che includerebbe a pieno il *learning to learn*, tenderebbe ad evidenziare e condividere le finalità dell'apprendimento e a promuovere la consapevolezza di esso. Quello che sembra determinate affinché si possa implementare una didattica dell'imparare a imparare, come qualcosa di più del fornire tecniche e strategie per elaborare abilità e contenuti, potrebbe essere quello di contribuire ad ampliare le concezioni dei docenti lavorando sul concetto di apprendimento, sulla visione dello studente e del compito, sul generale approccio all'insegnamento (Waeytens, Lens, Vandenberghe (2002). Inoltre, queste pratiche dovrebbero essere guidate da intenzionalità e finalizzate alla mobilitazione delle componenti chiave della competenza, promuovendo un apprendimento di secondo ordine, autonomo, partecipato, proiettato su lungo termine e trasferibile (Stringher, 2021).

Oltre ai precedenti, altri studi sulla formazione dei docenti si sono occupati della prospettiva didattica dell'imparare a imparare, con accezione più valoriale (Marcuccio, 2015) o più orientata alla didattica per competenze, in termini di ricerca e applicazione di risorse per la progettazione e per strumenti valutativi (Marcuccio, 2009, Batini, 2012, Capperucci, 2020). In un istituto comprensivo nel sud dell'Inghilterra (Mannion, Mercer, 2016) è stato invece sperimentato un approccio alla didattica dell'L2L come insegnamento centrato sui processi di apprendimento, in contrapposizione agli approcci basati sulle prestazioni, nella direzione della possibilità di costruire un curriculum orientato alla competenza.

3. Obiettivi e metodologia

La presente indagine, inserita all'interno della ricerca conoscitiva promossa dalla Provincia di Reggio Emilia², intende sondare e documentare le concezioni e le pratiche di un campione auto-selezionato di docenti intervistati che ha illustrato progetti e attività realizzati come finalizzati alla promozione della competenza dell'imparare a imparare. Per farlo è stato costruito

- 2 L'indagine conoscitiva è stata avviata nell'ottobre 2018 sulla base del Protocollo d'Intesa Reggio Emilia Provincia Ad Alto Apprendimento e Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia (Resp. Scientifico Prof.ssa Roberta Cardarello). Per mezzo di un modulo pre-compilato era stato chiesto alle scuole della provincia di segnalare eventuali progetti e attività didattiche realizzati per promuovere la competenza dell'imparare a imparare, indicando l'eventuale disponibilità degli insegnanti ad essere ricontattati per una breve intervista.

e applicato un protocollo di intervista che include al suo interno una selezione di dimensioni e indicatori operativi di L2L (Scipione, 2021) con l'obiettivo di condividere una rappresentazione del costrutto in grado di comprendere e operazionalizzare dimensioni e funzioni rintracciabili e irrinunciabili della competenza in contesti scolastici: quali atteggiamenti, disposizioni/abilità sono facilitate e consolidate nella scuola e nelle esperienze educative (attivazione/mancanza) e come riconoscere esperienze scolastiche capaci di promuovere L2L.

Per compiere questa operazione abbiamo esaminato alcune scale di valutazione della L2L (Hoskins, Fredriksson, 2008) e abbiamo riscontrato in questi strumenti, che rilevano una disposizione individuale acquisita, costrutti della competenza relativamente diversi che però sono sembrati convergere su alcune dimensioni. Successivamente all'individuazione di queste dimensioni ci siamo interrogate circa la loro natura (Sono tratti di personalità? Sono disposizioni che possono essere sviluppate nell'attività didattica? In che misura?) e ne abbiamo selezionate alcune, nella prospettiva non di rilevare quanto appreso dagli studenti ma di indagare le esperienze didattiche e i progetti realizzati a sostegno dell'una o dell'altra. Dopo un primo try-out dello strumento, gli indicatori selezionati sono stati così organizzati (Scipione, 2021):

- Auto-Gestione: del lavoro; del tempo; delle informazioni; degli imprevisti e risoluzione di problemi; perseveranza;
- Auto-Controllo: prendere decisioni; distinguere opinioni/fatti e credenze/valori; utilizzare soluzioni creative;
- Auto-Riflessione: sul lavoro svolto; sulle proprie capacità; sulle proprie esigenze; sulle strategie adoperate;
- Auto-Valutazione: del lavoro, sia del processo sia di un eventuale prodotto;
- Collaborazione tra pari (indicatore trasversale);
- Motivazione/attivazione di una condotta motivata (indicatore trasversale).

Ai fini dell'applicabilità dello strumento per l'intervista ai docenti, l'intento è stato quello di ricercare se e come tali aspetti e dimensioni (ad esempio, l'autonomia dei compiti di apprendimento) risultassero potenzialmente favoriti (o ostacolati) da attività concretamente svolte e secondo quali modalità.

Lo studio ha coinvolto 16 docenti in servizio presso le scuole della provincia di Reggio Emilia, appartenenti rispettivamente a scuola dell'infanzia (2), scuola primaria (8), scuola secondaria di primo grado (5), scuola secondaria di secondo grado (1). Alla prima rilevazione condotta dalla Provincia

hanno risposto 7 Istituti Comprensivi, segnalando un totale di 26 progetti considerati rilevanti per la promozione della competenza dell'Imparare a Imparare. Le interviste, registrate e trascritte, sono state in totale 16, della durata media di 30 minuti, effettuate in presenza fino al mese di febbraio 2020 e successivamente svolte a distanza su piattaforma google meet, in presenza di un conduttore e di un osservatore. Ai fini dell'esplorazione dei dati raccolti sono state prese in esame n. 14 interviste per n. 17 progetti.

L'intervista semi- strutturata (Denzin, Lincoln, 1994) ha consentito di rilevare, dopo una prima breve presentazione dell'esperienza, ragioni implicite ed elementi imprescindibili della competenza («In che senso questo progetto/percorso promuove l'imparare a imparare? Perché è stato segnalato come appropriato per sostenere tale la competenza?»), e, con domande di esplicitazione e richieste di esempi, aspetti dell'imparare a imparare ad integrazione e approfondimento di quanto condiviso dal docente sulla base degli indicatori dell'intervista³. Lo strumento ha consentito quindi una documentazione narrativa di 14 esperienze e una successiva analisi qualitativa dei contenuti (Denzin, Lincoln, 1994) orientata sulla base della distribuzione e descrizione degli indicatori. In particolare abbiamo, con un approccio qualitativo, condotto un'analisi deduttiva e interpretativa delle interviste adottando un approccio misto descrittivo (bottom-up), optando per una riorganizzazione del dato con codifica delle trascrizioni sulla base della rilevazione degli indicatori presenti nello strumento dell'intervista. È stata così svolta un'analisi su base razionale che ha fatto emergere, dalle narrazioni delle pratiche dei docenti, profili di azione didattica congruenti con la promozione della competenza L2L.

4. Discussione dei dati

Le pratiche che i docenti segnalano (tab. 1) sono percorsi, progetti, attività con svariate finalità e modalità didattiche. Dagli elementi di contesto rilevati emerge che i conduttori sono perlopiù i docenti di sezione/classe con una formazione specifica sul tema e/o con una dotazione di materiali e strumenti per la realizzazione delle attività (erogate da Università, agenzie formative, enti del territorio), e dichiarano, a fronte di una esplicita domanda, la sostenibilità e ripetibilità delle esperienze.

- 3 Esempi di domande sono: secondo lei questo progetto supporta la capacità dei bambini di gestire autonomamente il lavoro? In che modo? Può fare qualche esempio? Quale tipologia di lavoro? In che modo è stato gestito/promosso? Con quali strumenti? Cosa faceva lo studente/il gruppo?

I docenti dichiarano che questi percorsi sono a sostegno dell'imparare a imparare per diverse ragioni:

- per supporto alla metacognizione, dunque alla dimensione riflessiva, di consapevolezza, centrata sul metodo di studio;
- per l'autonomia promossa negli studenti, nello studio come nella risoluzione di problemi, perché si sperimentano strategie differenti e si ha occasione di fare ricerca;
- per gli atteggiamenti positivi nei confronti delle attività e dello studio, per la curiosità e l'interesse nelle attività, la motivazione e la perseveranza nel portare a termine il compito, la collaborazione e al tempo stesso la competizione con i compagni;
- per l'occasione di conoscenza di sé e degli altri, per la cura alla dimensione emotiva, affettiva e relazionale;
- per una forte natura interdisciplinare della proposta.

INFANZIA	Quotidianamente (rete <i>Io imparo così</i>)	Esplorare e condividere gli aspetti della quotidianità attraverso un approccio metacognitivo e di problem solving
PRIMARIA	Piccoli scienziati (cl. 3°)	Avvicinare i bambini alla didattica delle scienze tramite un approccio narrativo- romantico.
	Piccoli scienziati (cl. 5°)	Avvicinare i bambini alla didattica delle scienze tramite un approccio narrativo- romantico con metodo PBL Lepida Scuola (Project Based Learning) per la realizzazione di un prodotto finale.
	Giochi filosofici	Riflessioni e discussioni su temi filosofici condotti da studenti della scuola secondaria con bambini di scuola primaria.
	Impariamo a riassumere	Sperimentazione di un modello di apprendimento del comprendere e riassumere i testi scritti (RCRT Reading Comprehension Reciprocal Teaching)
	Io imparo così	Percorso e metodologia strutturati per potenziare e sviluppare negli studenti le abilità di studio (strategie di apprendimento, stili cognitivi, metacognizione, atteggiamento verso la scuola e lo studio).
	Eureka funziona!	Ideare, progettare e costruire un vero e proprio giocattolo semi movente a partire da un kit contenente vari materiali.
	Emozionatamente	Percorso a sostegno della dimensione emotiva finalizzato ad imparare a gestire le emozioni che si presentano quotidianamente per stimolare un miglioramento dell'attenzione e dell'apprendimento.

SEC. 1°	Educazione all'affettività e alla sessualità	Brevi percorsi in cui i ragazzi imparano a conoscere sé stessi, gli altri, le relazioni.
SEC. 2°	Amici delle prime	Percorso libero, non strutturato, di aiuto e supporto nelle materie di studio per gli studenti con maggiori difficoltà.
	Antropologia museale	Progetto su Antropologia culturale e studio dei reperti con attività esplorative teoriche e pratiche, a scuola e al museo, di approfondimento della disciplina.
	Metodologia della ricerca	Realizzare un progetto di ricerca (studio dei contenuti metodologici di ricerca, costruzione dello strumento di ricerca, somministrazione dello stesso, e lo studio dei risultati) con lo scopo di indagare il comportamento dei ragazzi sul web.
	Accoglienza e metodo di studio	Accoglienza delle classi prime in una iniziale esplorazione e ambientazione, con attività per acquisire consapevolezza sul stile cognitivo e metodo di studio.
	Imparare a dirigere sé stessi	Progetto per promuovere negli studenti la capacità di conoscere e migliorare le proprie strategie di apprendimento attraverso i processi cognitivo e metacognitivo, motivazionale e volitivo, affettivo e relazionale.

Tab. 1. Progetti segnalati a favore della competenza Imparare a Imparare

Dalle esperienze sono emerse le concezioni dei docenti rispetto alla questione del «metodo», con visioni più o meno ristrette o allargate dell'apprendimento, e le modalità operative attuate per sostenere le differenti dimensioni della competenza. Emergono due principali tipologie di compito a supporto dell'imparare a imparare (ritenute tali dai docenti) e alcune dimensioni del costruito.

4.1 Tipologie di compito

Per quanto riguarda i compiti, una tipologia è centrata sui metodi di studio e di supporto ad abilità connesse allo studio, mentre l'altra è centrata sui problemi, da risolvere materialmente o dialogicamente e su contenuti «nuovi».

I progetti che hanno al centro le procedure di potenziamento del metodo studio (es, Io imparo così) hanno una proposta didattica centrata su insegnamenti di tipo diretto/esplicito a favore di una maggiore consapevolezza e riflessività sui processi di apprendimento, a supporto della consapevolezza cognitiva ed emotiva dello studente con un'offerta di attività

operative su strategie prettamente di studio. Le dimensioni dell'auto-controllo (rilevata per mezzo degli indicatori che hanno indagato il prendere decisioni e l'abilità di riflettere su di esse) e dell'auto-valutazione del processo di apprendimento, sono supportate dagli strumenti proposti, come un quaderno operativo con compiti espliciti, attività guidate individuali e di gruppo.

I progetti che hanno visto bambini e ragazzi coinvolti in attività centrate sulla risoluzione di problemi hanno una proposta didattica finalizzata solitamente alla realizzazione di un prodotto finale o di ricerca, di un oggetto o di un artefatto, nella quale non si riscontrano insegnamenti diretti di abilità riconducibili a L2L. Un esempio è l'esperienza Piccoli scienziati, metodo Project Based Learning, nella quale ad essere incoraggiati sono quegli aspetti del metodo che si orientano verso una visione allargata di apprendimento e che sono sostenuti soprattutto dalla natura del compito e dagli strumenti. Tra gli indicatori, la dimensione dell'auto-controllo, esplicitata come la possibilità di prendere decisioni e trovare soluzioni creative è ad esempio sostenuta per mezzo dello strumento dello "studio di fattibilità", scheda operativa per previsione, sperimentazione e monitoraggio di fasi per la risoluzione di un problema concreto. Questo strumento è risultato efficace anche per introdurre "indirettamente" gli studenti all'auto-gestione del tempo perché fornisce una modalità di lavoro nel quale si richiede ad esempio il fare previsioni rispetto alle tempistiche e verificarne la fattibilità. L'auto-valutazione del processo è sostenuta in modo collaborativo con l'utilizzo di un diario di bordo di gruppo.

Mentre la prima tipologia di compito si caratterizza per la dotazione e l'esercizio di strumenti utili all'auto-riflessione sui prodotti e sui processi espliciti, la seconda promuove maggiormente l'auto-gestione del lavoro, in termini individuali ma anche di piccolo gruppo, e indirettamente diverse abilità. Entrambi sono orientati a sostegno dell'auto-valutazione, differenziando strumenti ad uso individuale e ad uso collettivo, e dell'autonomia dello studente nel compito.

4.2 Opinioni e concezioni dei docenti

In una visione di metodo ristretta le abilità del metodo di studio sono quelle che definiscono il costruito del L2L e che possono essere insegnate in modo diretto, mentre in una visione più allargata la competenza può essere sostenuta indirettamente ed è orientata in direzione delle *soft skills*. In entrambe le tipologie di compito riconosciute come promettenti per l'imparare ad imparare, nelle accezioni che abbiamo condiviso, i docenti

riconoscono la possibilità di dotare gli studenti di strumenti per apprendimenti futuri e dunque una trasferibilità di metodo (ad es. Impariamo a riassumere, per strategie utili alla comprensione del testo), degli strumenti (es. studio di fattibilità, del progetto Piccoli scienziati PBL), degli apprendimenti in contesto scolastico e in contesti altri (es. Eureka funzionale!). Laddove si lavora sull'imparare ad imparare i docenti riferiscono di percepirsi in un ruolo distante da quello ordinario, di trovarsi di fronte ad una pratica che si pone in prospettiva interdisciplinare, che fa ricorso al supporto funzionale della manipolazione di oggetti, che promuove non solo l'uso di strumenti di lavoro ma piuttosto una loro gestione autonoma, facendo un lavoro sul metodo di studio più o meno esplicito e ricorrendo attivamente a sostegno di una componente affettiva ed emotiva dell'apprendimento. Dalla distribuzione degli indicatori delle dimensioni emergono, oltre agli elementi sopra indicati, due elementi condivisi nelle pratiche, ovvero una forte componente motivazionale attivata nelle esperienze e una diffusa *generatività* del compito. L'acquisizione di contenuti specifici, non esclusivamente disciplinari, e l'interiorizzazione di un metodo, non solo di lavoro e di studio ma anche di *problem solving*, sono riconosciuti entrambi come trasferibili in contesti altri.

5. Conclusioni

Dall'intervista abbiamo cercato di far emergere come da esperienze didattiche segnalate gli/le studenti/esse possono avere acquisito e/o consolidato le rispettive capacità e come sono stati "allenati", con quali strumenti di supporto per gestire con successo compiti nuovi, inclusivi, sfidanti e collettivi. Dall'esplorazione dei dati condotta a partire dalla messa a fuoco delle dimensioni cruciali della competenza, operazione compiuta per la limitazione del costrutto e per la praticabilità dello strumento in contesto scolastico, emergono specifiche caratteristiche del compito, di tipo costruttivo o riflessivo, un ruolo del docente percepito come diverso da quello ordinario, una centralità dello studente nella realizzazione delle attività. Il ruolo del docente che emerge è a favore di una didattica del fare (doing) e del coinvolgimento (engagement) con interventi a supporto e garanzia di autonomia e responsabilità dello studente. Per favorire la promozione dell'L2L il docente può orientarsi su una didattica che promuove la consapevolezza cognitiva ed emotiva con esercitazioni, strumenti, compiti operativi e riflessivi, che anche indirettamente sollecitano le abilità richieste. In questo caso ad essere sostenute sono molteplici dimensioni dell'imparare a imparare in una visione più ampia di apprendimento (Hounsell, 1979).

I docenti condividono percorsi stra-ordinari a sostegno di apprendimenti funzionali al metodo di studio e all'esercizio delle *soft-skills*, e trovano negli strumenti, negli obiettivi e nei risultati la caratteristica di essere potenzialmente trasferibili in contesti di didattica ordinaria. Per una formazione davvero «trasformativa» dei nostri docenti condividiamo la necessità di partire dalle pratiche che i docenti descrivono per riflettere su di esse (Stringher, 2021, p.145) perché in questa direzione si potrebbe «contribuire a promuovere una nozione di Apprendere ad Apprendere ampia, che sostenga davvero l'agentività di discenti e docenti» (Ivi). Riflettere sull'imparare ad imparare ci costringe a farlo prima di tutto sull'apprendimento e sul ruolo del docente.

Riferimenti bibliografici

- Ajello, A. M. (2018). L'imparare a imparare come competenza chiave nella società globale. <http://adiscuola.it/limparare-a-imparare-come-competenza-chiave-nella-societa-globale/>. *ValueEnews*, 7, 3-5.
- Ajello, A. M., & Torti, D. (2019). Imparare a imparare come competenza chiave di cittadinanza e come soft skill. *Scuola democratica*, 10 (1), 63-82.
- Batini F. (a cura di) (2012). *Verso le competenze chiave. Cittadinanza e Costituzione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Caena, F., Stringher, C. (2020). Towards a new conceptualization of Learning to Learn. *Aula Abierta*, 49(3), 199-216.
- Capperucci, D. (2020). Strumenti per valutare l'apprendere ad apprendere: un percorso di ricerca-formazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 15, 98-109.
- Denzin N.K., & Lincoln Y.S., (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hoskins, B. & Friedriksson, U. (2008). Learning to Learn: What is it and can it be measured? *JRC Scientific and Technical Report*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. University/National Board of Education.
- Hounsell, D. (1979). Learning to learn: Research and development in student learning. *Higher Education*, 8(4), 453-469.
- Marcuccio M. (2009). L'imparare a imparare: da priorità strategica a pratica didattica. Una ricerca empirica nei percorsi professionalizzanti dell'obbligo formativo. In G. Domenici, R. Semeraro, *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture*. Atti del VI Congresso Scientifico (pp. 171-185). Roma: Monolite.
- Marcuccio, M. (2015). La formazione degli insegnanti a una didattica dell'imparare a imparare. Tra scelte per l'innovazione ed elementi di problematicità. *Italian Journal of Educational Research*, (14), 13-34.

- Mannion, J., & Neil Mercer (2016). Learning to Learn: Improving Attainment, Closing the Gap at Key Stage 3. *The Curriculum Journal*, 27(2), 246–271.
- Scipione, L. (2021). Promuovere la competenza dell'Imparare a Imparare: uno strumento di intervista per i docenti. *LLL*, 17, 39, 217-225.
- Stringher, C. (ed.). (2021). *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale. Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi*. Milano: FrancoAngeli.
- Waeeyens, K., Lens, W., & Vandenberghe R. (2002). Learning to learn: Teachers' conceptions of their supporting role. *Learning and Instruction*, 12(3), 305-322.

IV.

EdenMed: innovazione sostenibile. Il modello Inquiry based Learning in educazione

EdenMed: sustainable innovation. The Inquiry based Learning model in education

Lucia Maniscalco – *Università degli Studi di Palermo*

Giuseppa Cappuccio – *Università degli Studi di Palermo*

Abstract

Il tema della sostenibilità è oggi al centro di un dibattito che si va progressivamente articolando e arricchendo, mettendone in luce la complessità e sottolineando al contempo la necessità di un approccio olistico ed ecosistemico (Bhattacharjee, Debnath; Hinzen, Schmitt, 2016; Leicht, Heiss, Byun, 2018; Lundvall, Fröberg, 2022; Malavasi, 2020; Stein et alii, 2022;). L'Agenda 2030, firmata da tutti i Paesi dell'ONU nel 2015, impegna governi, comunità educanti e singoli verso un nuovo modello di sviluppo sostenibile, capace di ristabilire un equilibrio tra i diversi sistemi prima che si arrivi ad un punto di non ritorno. La sostenibilità non è una questione puramente ambientale. Con l'agenda 2030 si introducono percorsi mirati: la scuola diviene il luogo che, prima di ogni altro, può sostenere il lavoro dei giovani verso i 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (Ministero dell'istruzione). Al centro dell'Obiettivo 4 vi è, infatti, un'istruzione di qualità quale base per migliorare la vita delle persone e raggiungere lo sviluppo sostenibile. Il progetto Transnazionale EdEn-MED (2021-2022): *Educazione Ambientale per un Mediterraneo Sostenibile* che coinvolge UNIPA, Tunisia, ARPA e CNR, si muove in questa linea per realizzare un approccio integrato e misure concrete e affrontare le numerose e complesse sfide ambientali educative e istituzionali nella scuola del 1° e 2° ciclo. Il contributo presenta la prima fase del progetto relativa alla costruzione e validazione di un percorso di qualità sostenibile nella

scuola. Il modello teorico e metodologico di riferimento è l'*Inquiry based Learning* (Linn, Davis, Bell, 2004; Zacharias et al., 2015; Cappuccio, Maniscalco, 2022).

The issue of sustainability is today at the center of a debate that is progressively articulating and enriching, highlighting its complexity and at the same time underlining the need for a holistic and ecosystemic approach (Bhattacharjee, Debnath; Hinzen, Schmitt, 2016; Leicht, Heiss, Byun, 2018; Lundvall, Fröberg, 2022; Malavasi, 2020; Stein et alii, 2022;). The 2030 Agenda, signed by all UN countries in 2015, commits governments, educating communities and individuals towards a new model of sustainable development, capable of re-establishing a balance between the different systems before reaching a point of no return . Sustainability is not a purely environmental issue. With the 2030 agenda, targeted paths are introduced: the school becomes the place that, before any other, can support the work of young people towards the 17 Sustainable Development Goals (Ministry of Education). At the heart of Objective 4 there is, in fact, quality education as a basis for improving people's lives and achieving sustainable development. The EdEn-MED transnational project (2021-2022): Environmental Education for a Sustainable Mediterranean involving UNIPA, Tunisia, ARPA and CNR, moves along this line to implement an integrated approach and concrete measures and address the numerous and complex educational environmental challenges and institutional in the 1st and 2nd cycle school. The contribution presents the first phase of the project relating to the construction and validation of a sustainable quality path in the school. The theoretical and methodological model of reference is Inquiry based Learning (Linn, Davis and Bell, 2004; Zacharias et al., 2015; Cappuccio, Maniscalco, 2022).

Parole-chiave: sostenibilità, agenda 2030, inquiry based learning, educazione ambientale

Keywords: sustainability, 2030 agenda, inquiry based learning, environmental education

1. Introduzione¹

Negli ultimi decenni il tema dell'educazione ambientale è stato limitato al tempo extracurricolare senza un'adeguata formazione dei docenti e spesso affidata esclusivamente alle associazioni ambientaliste. I processi innescati seppur significativi, tuttavia, non hanno realmente reso possibile un cambiamento significativo dei cittadini nelle direzioni desiderate

Per realizzare l'educazione per uno sviluppo sostenibile è necessario creare un rapporto di primaria importanza tra formazione ed ambiente, che metta in atto progetti per affrontare l'emergenza ecologica.

Il tema della sostenibilità è oggi al centro di un dibattito che si va progressivamente articolando e arricchendo, mettendone in luce la complessità e sottolineando al contempo la necessità di un approccio olistico ed ecosistemico. Si tratta, infatti, di una tematica che deve necessariamente essere affrontata in maniera globale e sistemica, inserendo la salvaguardia del genere umano all'interno della più generale difesa di tutti i sistemi viventi e dell'intero creato. L'insieme delle azioni umane influenzano in maniera determinante i "destini" del sistema mondo.

Con sostenibilità si intende, così come definitiva dall'ONU nel 1972, la condizione di sviluppo in grado di assicurare la soddisfazione dei bisogni della generazione presente, senza compromettere la possibilità delle generazioni future nella realizzazione dei propri bisogni (ONU, 1972)

L'Agenda 2030, firmata da tutti i Paesi dell'ONU nel 2015, impegna governi, società civile ed educante e singoli cittadini verso un nuovo modello di sviluppo sostenibile, capace di sanare la frattura tra sistema uomo/sistemi viventi/sistema mondo prima che essa diventi irreversibile. Le variabili rappresentate dagli obiettivi dell'agenda 2030 sono ovviamente interconnesse e insieme, sono finalizzate al perseguimento di un obiettivo globale qual è quello relativo alla promozione di "società pacifiche e più inclusive per lo sviluppo sostenibile" (ONU, 2015).

2. Quadro teorico

Il tema della sostenibilità necessità di un approccio olistico ed ecosistemico: l'istruzione in tale è stata intesa come riconosciuta come uno dei motori

1 Il presente contributo, frutto della collaborazione tra le due ricercatrici, è così suddiviso: Giuseppa Cappuccio è autrice dell'"introduzione"; Lucia Maniscalco è autrice dei paragrafi "Quadro teorico", "EdEn-Med: per un Mediterraneo Sostenibile" e "Conclusioni".

fondamentali per la realizzazione dell'Agenda 2030 (Bhattacharjee, Deb-nath 2022; Hinzen, Schmitt, 2016; Leicht, Heiss, Byun, 2018; Lundvall, Fröberg, 2022; Malavasi, 2020; Stein et alii, 2022). Tra i 17 obiettivi dell'Agenda quello che appare più direttamente riferibile all'ambito della formazione, dell'educazione e dell'istruzione è l'obiettivo 4, finalizzato ad «assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti, chiamata a contribuire a favorire la consapevolezza dell'interdipendenza tra ambiente naturale e azione umana in una prospettiva di lifelong learning». La pedagogia dello sviluppo sostenibile si fonda, come si evince, sulla meta cognizione oltre che sui processi legati alle competenze, fornendo allo studente una prospettiva di senso che si orienti ad un'educazione anche al di fuori della scuola. Per quanto riguarda la situazione italiana, quindi, la Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile, introdotta con la legge n. 221 del 2015, è stata rivista proprio alla luce dell'Agenda 2030. Tuttavia, nel più recente Rapporto ASviS 2017 si ribadisce che, nonostante gli indubbi progressi compiuti negli ultimi anni, l'Italia continua a non essere in una situazione di sviluppo sostenibile così come tracciata nell'Agenda, tanto che non sarà in grado di raggiungere né i target fissati per il 2020 né quelli fissati per il 2030. Per rispondere a questi interrogativi è necessaria un'educazione capace di promuovere uno sviluppo umano integrale, in sinergia con l'ambiente circostante e in grado di confrontarsi con quelle che sono le sfide dell'Agenda 2030. Infatti, l'obiettivo 4.7 stabilisce che entro il 2030, bisogna «assicurarsi che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso, tra l'altro, l'educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile».

Il Piano Nazionale per l'Educazione sostenibile del 28 luglio 2017, ha l'obiettivo di investire nel capitale umano e proporre alla popolazione un ventaglio di interventi da porre in atto entro il 2030. L'attenzione è posta sulla conoscenza e sul potere trasformativo ed emancipativo dei cittadini del mondo, affinché si educi nell'ottica della sostenibilità, la quale richiede un approccio sistemico, reticolare e plurale. Come afferma Aleandri (2019), a partire dalla rivoluzione industriale l'uomo sta vivendo una vera e propria emergenza ambientale a livello globale. Si rende necessario, pertanto, recuperare un rapporto equilibrato tra uomo e ambiente.

Il sapere pedagogico, come afferma Malavasi (2007), è chiamato, dunque, a «elaborare prospettive ermeneutiche originali riguardo alle questioni ambientali più dibattute, offrire contributi progettuali sostenibili per for-

mare una cittadinanza competente e responsabile, la cui promozione richiede il serrato impegno di imprese e istituzioni» (p.18).

La pedagogia dell'ambiente, secondo una prospettiva critica teorica e pratica, trova una sua declinazione all'interno di una dimensione etica ed educativa. L'emergenza ecologica va risolta pensando innanzitutto ad un cambio di prospettiva che investa l'educazione: è necessario dunque abbattere i vecchi paradigmi educativi che hanno visto nell'ambiente una risorsa da cui attingere per soddisfare i propri bisogni e iniziare a pensarlo come un bene comune. Nel documento "Rapporto Our Common Future" (1987) viene dichiarato che uno sviluppo sostenibile consiste nel raggiungere «il soddisfacimento dei bisogni della generazione presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di realizzare i propri».

All'interno della dimensione scolastica, la sostenibilità dovrebbe, dunque, avere un ruolo essenziale ormai da tempo. Con l'introduzione dell'educazione civica si offre un'opportunità per dare avvio ad un dialogo sul tema della cura dell'ambiente, che includa tutti i campi del sapere e della vita dal singolo cittadino alle grandi comunità.

Il rapporto individuo/ambiente viene inteso in senso fisico e relazionale tendente ad un *human development*, in una prospettiva lifelong (Benetton, 2018).

3. EdEn-Med: per un Mediterraneo Sostenibile

Alla luce di questo quadro teorico si delinea e prende avvio il progetto nazionale e transnazionale "EdEn-Med: per un Mediterraneo sostenibile", i cui obiettivi sono creare una rete internazionale per lo scambio di esperienze e condivisioni di buone pratiche e la sperimentazione di metodologie innovative volte a promuovere azioni efficaci e durature per l'acquisizione di comportamenti stabili di cura e dell'ambiente e stabilire relazioni di cooperazione duratura tra la Sicilia meridionale e la Tunisia sul tema della sostenibilità ambientale.

Il progetto, che prende avvio nell'ottobre 2021 e vede coinvolti per la Tunisia ANPE (Agenzia Nazionale per la tutela dell'Ambiente) e CIFIIP (Centro nazionale e internazionale di formazione dei formatori e innovazione pedagogica), per l'Italia Università degli Studi di Palermo e in particolare il dipartimento di Scienze psicologiche, pedagogiche, dell'esercizio fisico e della formazione e il Polo di Agrigento, CNR (Consiglio nazionale delle ricerche), ARPA (Agenzia regionale per la protezione ambientale) e ORSA (scuola di alta formazione ambientale).

Nello specifico il contributo dell'Università di Palermo prevede la costruzione, validazione e diffusione di una serie di attività pedagogico-di-

dattiche sul tema della cura dell'ambiente e della sostenibilità, destinate a educatori, insegnanti, studenti e famiglie.

L'inquiry-Based Learning (IBL) (Linn, Davis, Bell, 2004; Zacharias et al., 2015; Cappuccio, Maniscalco, 2022) è un impianto innovativo didattico per lo più applicato nell'ambito della ricerca scientifica e molto diffuso negli Stati Uniti, solo da qualche tempo è stato esteso ad altri ambiti della didattica in Italia.

L'IBL permette agli studenti di costruire la conoscenza attraverso la sperimentazione attiva; in un laboratorio-inquiry l'apprendimento diventa una vera e propria ricerca scientifica. Ai docenti e agli educatori permette di rinnovare la pratica didattica, incoraggiando all'uso della pratica di laboratorio in un'ottica interdisciplinare e di co-costruzione del sapere. In quest'ottica il docente rappresenta un facilitatore dell'incremento dell'autonomia dello studente (Song, Looi, 2012).

Il processo di costruzione del sapere in una prospettiva Inquiry avviene attraverso il Learning cycle delle 5E di Bybee (2006), secondo cui: nella fase di *Engage* si cerca di attirare l'attenzione dello studente suscitando il dubbio, il mistero intorno a una questione da investigare successivamente; attraverso l'*Explore* lo studente familiarizza con l'oggetto di studio, si interroga, esplora attraverso esercizi e semplici esperimenti realizzati con materiali poveri; nella fase dell'*Explain* lo studente da una prima spiegazione scientifica di quanto osservato nella fase precedente e formalizza delle leggi scientifiche; la fase di *Elaborate* è volta a lasciare agli studenti i tempi per elaborare e approfondire ciò che hanno appreso, applicando tali nuove conoscenze in nuove situazioni; infine nella fase di *Evaluate*, gli studenti valutano loro stessi e quanto appreso mentre l'insegnante valuta gli studenti circa di traguardo degli obiettivi formativi prefissati. L'insegnante, osservando lo studente, se ritiene opportuno potrà far ripetere una o più fasi per garantire un apprendimento significativo e duraturo nel tempo.

Sulla base dell'IBL e del Learning Cycle delle 5E, sono state costruite, nell'a.a. 2021/2022, una serie di attività pedagogico-didattiche per garantire un percorso IBL di qualità a scuola. La validazione delle attività è composta da quattro fasi: scelta delle attività, prima redazione delle attività, validazione sperimentale e conclusione (Cappuccio, 2012). Il processo di validazione viene sinteticamente riportato nello schema seguente:

<i>Validazione delle attività</i>
Scelta delle attività (31 marzo- 20 aprile 2022)
Nella redazione e validazione delle attività è stato tenuto presente il modello delle 5 E di Bybee (2006) Formulazione degli obiettivi: descritti in termini di condotte operative o di attività Scelta dei topic: temi ambientali approfonditi da ARPA Sicilia.
Prima redazione delle attività (21 aprile – 10 maggio 2022)
Verifica della validità di contenuto: rappresentatività degli obiettivi idonei al target di riferimento e alle funzioni assegnate Progettazione delle attività secondo l'approccio IBL Funzioni comunicative e funzioni didattiche: suscitare attenzione e motivazione presentare i contenuti in modo semplice e chiaro
Validazione sperimentale (11 maggio- 3 giugno 2022)
Con la verifica sperimentale si è voluto accertare che le attività rispondessero ai principi della sostenibilità e dell'approccio IBL Versione di prova delle attività: analizzate insieme ai futuri docenti e pedagogisti, alle attività sono state apportate delle modifiche Successiva edizione delle attività e sperimentazione: le attività revisionate sono state presentate in classe coinvolgendo una classe per ogni ordine di scuola
Conclusione (6- 10 giugno 2022)
Valutazione delle attività svolte e dei risultati ottenuti

I topic scelti per la costruzione delle attività sono i seguenti: suolo, biodiversità, mare, smaltimento dei rifiuti e qualità dell'acqua. Nello specifico vengono distribuiti nel seguente ordine:

<i>Ordine di scuola</i>	<i>Topic</i>
Scuola dell'infanzia	Suolo
	Biodiversità
	Mare
	Smaltimento dei rifiuti
Scuola primaria	Suolo
	Biodiversità
	Mare
	Smaltimento dei rifiuti
	Qualità dell'acqua
Scuola secondaria di primo grado	Mare
	Smaltimento dei rifiuti
	Qualità dell'acqua

Le attività sono state realizzate attraverso uno schema progettuale, da noi realizzato, e composto da quattro parti: dati informativi, cornice progettuale: finalità, obiettivi e risorse, progettazione dell'attività secondo il Learning cycle delle 5E (Bybee, 2006), e infine valutazione dei risultati ottenuti.

Parte 1 – Dati informativi

<i>Istituzione Scolastica</i>	
<i>Insegnante/ educatore</i>	
<i>Anno scolastico/solare</i>	
<i>Grado scolastico/tipologia di ente</i>	
<i>Classe/sezione</i>	
<i>Numero destinatari</i>	
<i>Profilo destinatari</i>	
Parte 2 - Cornice progettuale: finalità, obiettivi e risorse	
<i>Titolo dell'intervento</i>	<i>Il titolo deve essere legato alla tematica e, allo stesso tempo, "accattivante" per l'alunno. In questa fase è opportuno esplicitare il tema di fondo della progettazione. È possibile indicare una o più parole chiave.</i>
<i>Periodo di svolgimento</i>	<i>Indicazione del periodo scolastico in cui si svolge l'intervento.</i>
<i>Numero di ore complessive</i>	<i>Identificazione delle ore necessarie per lo svolgimento dell'intervento</i>
<i>Campi di esperienza/discipline/aree coinvolte</i>	<i>Riconoscimento dei campi di esperienza/discipline/aree coinvolte.</i>
<i>Traguardi per lo sviluppo delle competenze/dimensioni</i>	<i>Individuazione dei traguardi di competenza o delle dimensioni.</i>
<i>Obiettivi educativi generali/ criteri</i>	<i>Formulazione degli obiettivi generali/criteri.</i>
<i>Tema ambientali su cui si focalizza l'intervento</i>	<i>Scegliere uno dei temi ambientali individuati da ARPA SICILIA su cui si intende costruire l'attività.</i>
<i>Contenuti</i>	<i>Quali contenuti sono più adeguati per il raggiungimento di tali obiettivi?</i>
<i>Materiale necessario</i>	<i>Quali strumenti e tecnologie sono necessari per lo svolgimento delle attività?</i>
<i>Strumenti di valutazione iniziale, in itinere e finale</i>	<i>Identificazione, presentazione e descrizione degli strumenti di rilevazione iniziale, in itinere e finale. Giustificazione della coerenza degli strumenti scelti con gli obiettivi di riferimento.</i>
<i>Modalità di valutazione</i>	<i>Esplicitazione degli strumenti che consentano l'osservazione e la misurazione adeguata dei cambiamenti verificatisi nei destinatari.</i>

Parte 3 – Progettazione dell'attività secondo il learning cycle delle 5E (Bybee, 2006)

<p>Obiettivi specifici (o.s.) dell'attività operativamente verificabili/indicatori</p>	<p><i>Cosa concretamente si può osservare negli alunni? Cosa sono in grado di fare gli alunni per dimostrare di aver raggiunto l'obiettivo?</i></p> <p>Gli o.s. devono essere descritti in maniera operativa e con maggiore concretezza di quelli di apprendimento; sono traguardi di una sequenza didattica e valutabili con una certa precisione; devono avere una definizione operativa (utilizzare criteri osservabili).</p> <p>Devono essere collegati agli obiettivi di apprendimento/indicatori e orientanti ai traguardi di competenza/dimensioni individuati.</p>
<p>Fase 1: Engage</p>	<p>INSEGNANTE/EDUCATORE: pone delle domande stimolo ("cosa ne pensate?") per creare curiosità e interesse negli studenti su argomentazioni che tratterà successivamente; è importante in questa fase che l'insegnante/educatore non fornisca alcuna risposta né per fornire definizioni né per anticipazioni sulle attività successive;</p>
<p>Fase 2: Explore</p>	<p>STUDENTE: attraverso le domande stimolo offerte dal docente/educatore riprende le conoscenze già acquisite e fa emergere le conoscenze errate.</p> <p><i>Le attività di Engage iniziano con una domanda, una dimostrazione o con risultati non attesi.</i></p> <p>INSEGNANTE/EDUCATORE: in questa fase l'insegnante/educatore si limiterà a osservare le evidenze ottenute dallo studente, fornisce feedback e valuta la comprensione.</p> <p>STUDENTE: ha la possibilità di familiarizzare con il fenomeno oggetto di studio attraverso esperienze, esperimenti presenti in letteratura, ecc..</p> <p>In questa fase lo studente viene condotto all'utilizzo di abilità di base (fare inferenze, misurare, osservare, classificare) e integrate (individuare variabili, formulare ipotesi, organizzare le proprie scoperte)</p>
<p>Fase 3: Explain</p>	<p>INSEGNANTE/EDUCATORE: in questa fase l'insegnante presenta le teorie, le leggi, modelli e l'evidenza scientifica del fenomeno in oggetto.</p> <p>STUDENTE: confronta quanto scoperto della fase precedente e le teorie presenti in letteratura.</p>
<p>Fase 4: Elaborate</p>	<p>INSEGNANTE/EDUCATORE: -</p> <p>STUDENTE: ha la possibilità di espandere e rafforzare la propria comprensione del concetto esplorato e di applicarla in un contesto diverso così da consolidare la conoscenza acquisita.</p>
<p>Fase 5: Evaluate</p>	<p><i>La fase di Evaluate si basa sulle prestazioni attese e individuate durante la fase di progettazione, conducendo lo studente al processo di autovalutazione (Parte 4- La valutazione dei risultati)</i></p>
<p>Parte 4- La valutazione dei risultati</p>	
<p><i>L'ultima fase prevede una riflessione rispetto alla verifica della bontà dell'azione intrapresa.</i></p>	<p>In questa fase è necessaria una valutazione complessiva del processo di insegnamento/apprendimento attivato.</p>

Per ogni ordine di scuola sono state realizzate, validate e sperimentate 6 attività, di seguito le attività proposte:

<i>Ordine di scuola</i>	<i>Topic</i>	<i>Titolo dell'attività</i>
Scuola dell'infanzia	Suolo	1. Difendere l'ambiente è un dovere verso la vita
	Biodiversità	2. Biodivertiamoci
	Mare	3. Il mare in una stanza
		4. In fondo al mar
	Smaltimento dei rifiuti	5. La città di riciclopoli
		6. Ri-creiAMO insieme
Scuola primaria	Suolo	1. Curare l'ambiente per curare noi stessi
	Biodiversità	2. Alla scoperta della biodiversità
	Mare	3. Un mare di plastica
	Smaltimento dei rifiuti	4. RicicliAMO LA NATURA
		5. RispettiAMO la nostra Mamma Terra
	Qualità dell'acqua	6. L'acqua è un bene prezioso
Scuola secondaria di primo grado	Mare	1. Gocce di civiltà in un mare di rifiuti
		2. MARE d'aMARE
		3. Ti porto il mare a scuola
	Smaltimento dei rifiuti	4. A-munnì
		5. La terra nelle nostre mani
	Qualità dell'acqua	6. Per non rimanere a secco

4. Conclusioni

L'obiettivo delle successive fasi del progetto è quello di mettere in atto un'azione pedagogica volta alla sostenibilità ambientale tramite la sperimentazione delle attività, costruite secondo l'approccio IBL, negli istituti

comprensivi dei territori agrigentini e tunisini. Al termine della sperimentazione le buone pratiche didattiche saranno raccolte in un manuale pedagogico formativo e informativo per docenti, educatori e famiglie.

I percorsi educativi e scolastici non possono più sottrarsi alla pedagogia della sostenibilità. L'alunno di oggi è chiamato ad assumere responsabilmente un vivere sostenibile in cui l'uomo vive una crescita armonicamente con l'ambiente.

Riferimenti bibliografici

- Aleandri, G. (2019), *Per una pedagogia dello sviluppo sostenibile* in Alessandrini, G., a cura di (2019). *Sostenibilita e Capability Approach*. Franco Agnelli.
- Benetton, M. (2018). *Diffondere la cultura della sostenibilità: ecopedagogia a scuola fra vecchi e nuovi paradigmi educativi*. *Pedagogia oggi*, 16(1).
- Bhattacharjee, S., & Debnath, S. (2022). *Role of Teachers in Promoting Quality Education and Sustainable Development*. *Sustainable Society: A New Beginning*, 86.
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness*. *Colorado Springs*, CO: BSCS, 5, 88-98.
- Cappuccio, G. & Maniscalco, L. (2022). *Learning Co-Construction: from reflective practice to action. Inquiry Based Laboratory and action learning in future support teachers training*. *QTimes*, Anno XIV, n. 1, 224-242.
- Hinzen, H., & Schmitt, S. (Eds.). (2016). *Agenda 2030-Education and lifelong learning in the sustainable development goals*. DVV International, Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Hochschul-Verbandes eV.
- Leicht, A., Heiss, J., & Byun, W. J. (2018). *Issues and trends in education for sustainable development* (Vol. 5). UNESCO publishing.
- Linn, M. C., Davis, E. A., & Bell, P. (2004). *Internet Environments for Science Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lundvall, S., & Fröberg, A. (2022). From individual to lifelong environmental processes: reframing health in physical education with the sustainable development goals. *Sport, Education and Society*, 1-13.
- Malavasi P. (2007), *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e pensiero, Milano.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Ministero dell'istruzione, consultabile al seguente link: <https://www.miur.gov.it/educazione-ambientale-e-alla-sostenibilita%3%A0>
- ONU (1972), *Conferenza delle Nazioni Unite sull'ambiente umano*, Stoccolma. Consultabile al seguente link: https://www.are.admin.ch/are/it/home/svilupp-sostenibile/politica-sostenibilita/agenda2030/onu_-le-pietre-miliari-dello-svilupp-sostenibile/1972—conferenza-delle-nazioni-unite-sullambiente-umano—stoccol.html

- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, Risoluzione dell'Assemblea Generale*, 25 settembre 2015.
- Song, Y., & Looi, C. K. (2012). Linking teacher beliefs, practices and student inquiry-based learning in a CSCL environment: A tale of two teachers. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 7(1), 129-159.
- Stein, S., Andreotti, V., Suša, R., Ahenakew, C., & ajková, T. (2022). From “education for sustainable development” to “education for the end of the world as we know it”. *Educational Philosophy and Theory*, 54(3), 274-287.
- Strutture Ambientali, C. I. R. S., & Manzi, P. (1972). *Conferenza ONU Sull'Ambiente Umano Stoccolma*.
- Zacharias, Z.C., Manoli, C., Xenofontos, N., de Jong, T., Pedaste, M., van Riesen, S., Kamp, E., Mäeots, M., Siiman, L., & Tsourlidaki, E. (2015). Identifying potential types of guidance for supporting student inquiry when using virtual and remote labs in science: a literature review. *Educational technology research and development*, 63(2), 257–302.

V.

La discussione come strategia didattica: rappresentazioni, usi e finalità degli insegnanti

Discussion as a teaching strategy: teachers' representations, practices and goals

Claudia Fredella – *Università degli Studi di Milano-Bicocca*

Serena Goracci – *Indire*

Paola Perucchini – *Università degli Studi Roma Tre*

Patrizia Sposetti – *Sapienza Università di Roma*

Giordana Szpunar – *Sapienza Università di Roma*

Luisa Zecca – *Università degli Studi di Milano-Bicocca*

Abstract

La ricerca, sviluppata a partire dal 2019 all'interno del gruppo di lavoro sulla discussione dell'Osservatorio SIRD "Didattica e saperi disciplinari", indaga le rappresentazioni degli insegnanti sulla discussione come strategia didattica, l'uso che ne fanno e gli obiettivi formativi che perseguono. Si presenta l'analisi di questionari somministrati a 70 docenti, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di primo grado, frequentanti una formazione sulla cultura scientifica. Lo strumento, costruito sulla base di un'analisi della letteratura, è stato rivisto grazie a somministrazioni pilota. Si è elaborata una definizione di discussione, focalizzata sull'utilizzo per la costruzione di conoscenza, affiancata nel questionario da altre due – la seconda incentrata sulla condivisione e confronto di idee e la terza sulla partecipazione e la costruzione del gruppo – chiedendo di individuare quale rispondesse maggiormente alla propria pratica. Gli insegnanti che la utilizzano scelgono prevalentemente la seconda definizione, al contrario coloro che non la utilizzano preferiscono la prima e solo in pochi la terza. Anche le risposte alla domanda sulle criticità mostrano differenze tra gli insegnanti che usano e

non usano la discussione: i primi individuano come ostacoli il controllo della condotta e del rispetto reciproco, i secondi il rischio di influenzare le opinioni altrui e l'instaurarsi di un processo d'apprendimento non lineare.

The research, developed since 2019 within the working on discussion group of the SIRD Observatory «Didactics and Disciplinary Knowledge,» investigates teachers' representations of discussion as a teaching strategy, their use of it, and the outcomes they pursue. This paper presents an analysis of questionnaires administered to 70 teachers, from pre-school to secondary school, attending a training on scientific culture. The instrument, developed from a literature review, has been revised through several pilot administrations. It was developed one definition of discussion, focused on use for knowledge building, was flanked in the questionnaire by two others – the second focused on sharing and comparing ideas and the third on participation and group building – asking teachers to identify which one responded most to their own practice. Teachers who use it mostly choose the second definition, in contrast those who do not use it prefer the first and only a few the third. Also responses on critical issues show differences between teachers who use and do not use discussion: the former identify as obstacles the behavior management and mutual respect, the latter the risk of influencing others' opinions and the occurrence of a nonlinear learning process.

Parole chiave: Discussione, strategie didattiche, rappresentazioni, formazione insegnanti

Keywords: Discussion, teaching strategies, representations, teacher education

1. Introduzione

La ricerca del gruppo di lavoro dell'Osservatorio SIRD “Didattica e saperi disciplinari” sulla discussione come strategia didattica si inserisce nella cornice teorica della pedagogia della comunicazione verbale (Flanders, 1970; Lumbelli, 1974, 1982) e della psicologia della comunicazione a scuola (Edwards, Mercer, 1987, Pontecorvo, 1975, 1986; Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio 1991), con riferimento in particolare al dialogic teaching (Alexander, 2018) e in generale al tema della comunicazione didattica (Laurillard, 2014; Nigris, 2009; Ripamonti, 2007; Zecca, 2000).

Ha preso avvio nel 2019, a partire dalle ricerche in ambiti disciplinari come la matematica (Bartolini et al., 1995) o le scienze (Fiorentini, 2018), nei quali la discussione è stata ampiamente utilizzata, e si propone l'obiettivo di indagarne le potenzialità e i limiti con una ricerca trasversale a tutte le discipline, con un focus sul rapporto tra la costruzione del sapere disciplinare, coerentemente con le diverse epistemologie, e l'utilizzo di questa specifica metodologia didattica.

Un altro punto di riferimento si ritrova nelle ricerche sul Discussion study, che prende avvio dagli studi sul Lesson Study (Bartolini, Ramploud, 2018) e ne costituisce uno sviluppo verso un'applicazione al formato didattico della discussione.

Nel corso della ricerca sono stati messi a punto strumenti di diverso tipo (schede per l'osservazione, un sistema di codifica delle funzioni comunicative e questionari) orientati da un lato all'analisi della situazione di discussione dal punto di vista sia dell'insegnante sia delle e degli studenti e dall'altro all'approfondimento delle pratiche didattiche, idee e percezioni delle e degli insegnanti sulla natura della discussione¹.

In questa sede presentiamo l'analisi di questionari somministrati a 70 docenti (68 risposte ricevute), dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di primo grado, frequentanti un corso di formazione "Alla scoperta degli animali robotici. Robo-etologia e riflessione sul pensiero scientifico nella scuola e in contesti educativi" tenutosi presso l'Università di Milano Bicocca, finanziato tramite il Bando del MIUR 2021 "Diffusione della cultura scientifica". Lo scopo di questa survey esplorativa è indagare le rappresentazioni degli insegnanti sulla discussione come strategia didattica, l'uso che ne fanno e gli obiettivi formativi che perseguono.

2. Metodologia della ricerca

La scelta del questionario con domande prevalentemente chiuse come strumento d'indagine (Gattico, Mantovani, 1998) è stata dettata dalla volontà di coinvolgere un campione numeroso e dalla necessità di avere dati agilmente confrontabili. La messa a punto del questionario ha impegnato il gruppo di lavoro per diversi mesi. Lo strumento è stato costruito partendo da un'analisi della letteratura e rivisto in seguito a una serie di somministrazioni pilota, che hanno portato a un ridimensionamento del numero

1 Presentati in occasione del Seminario dell'osservatorio SIRD-DGD - Didattica Generale e Didattiche Disciplinari "Quali percorsi di ricerca inter- e trans-disciplinare" (Bologna, 30 gennaio 2020).

complessivo di item, per renderlo più sostenibile, e alla riformulazione di alcune domande sulla base di indicazioni raccolte dagli insegnanti che hanno aderito alle prime somministrazioni.

Il questionario è stato pensato anche come veicolo per il coinvolgimento di gruppi di insegnanti in un percorso di ricerca e formazione, a partire da una riflessione sulle proprie rappresentazioni in merito alla discussione come strategia didattica.

La decodifica delle proprie rappresentazioni può fornire fondamentale apporto allo sviluppo di professionisti riflessivi (Mortari, 2009; Schön, 2006), e nel caso specifico implica anche una presa di coscienza delle proprie idee sul tema della co-costruzione della conoscenza. Considerare criticamente le proprie idee e rappresentazioni diventa prodromico a un'azione educativa consapevole, situata e adeguata ai differenti contesti e, ancor più se accompagnata da un'analisi delle pratiche, può auspicabilmente generare significativi cambiamenti nei processi di insegnamento/apprendimento.

La somministrazione del questionario rappresenta dunque una prima fase esplorativa di un disegno di ricerca-formazione (Asquini, 2018) più articolato. La struttura generale si compone di 20 domande chiuse, 6 con scala likert e 5 domande aperte. Prevede una prima parte anagrafica sul profilo professionale dei docenti, si passa quindi ad indagare le rappresentazioni sulla discussione come strategia didattica e infine al tema dell'uso della discussione (frequenza, setting, incipit, argomenti, punti di forza e criticità), anche in rapporto ai saperi disciplinari e agli obiettivi di apprendimento.

Il questionario è strutturato per domande diversificate sulla base della risposta alla prima domanda che rileva se l'insegnante utilizza o non utilizza la discussione come strategia didattica.

3. Risultati

La somministrazione che analizziamo in questa sede è stata effettuata a un gruppo di 70 insegnanti e si sono ottenute 68 risposte, 44 di scuola primaria, 17 di secondaria di I grado e i restanti 7 suddivisi tra scuola dell'infanzia, nido, secondaria di II grado, CIPIA, scuola in ospedale, scuola della seconda opportunità. 68 risposte, 44 di scuola primaria, 17 di secondaria di I grado e i restanti 7 suddivisi tra scuola dell'infanzia, asilo nido, secondaria di II grado, CIPIA, scuola in ospedale, scuola della seconda opportunità. È emerso come, nonostante pochi insegnanti abbiano partecipato a corsi specifici su tale tematica (20%), la maggior parte di loro (88%) utilizza la discussione con i propri studenti.

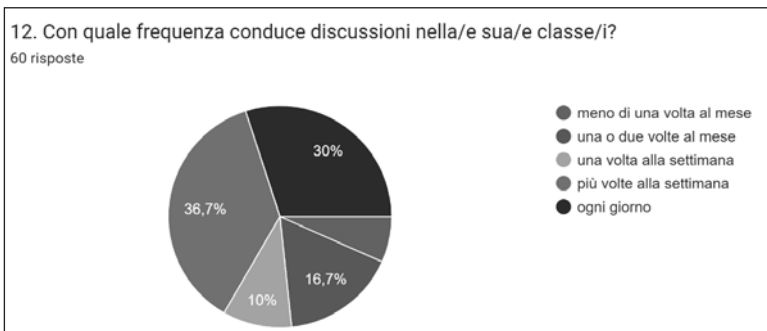


Fig. 1. Frequenza con la quale vengono utilizzate le discussioni

Le discussioni mediamente hanno durata dai quindici ai trenta minuti e si svolgono all'interno dell'aula, per lo più in modalità frontale (41,7%) o in cerchio (23,3%).

Per indagare le rappresentazioni degli insegnanti della discussione come pratica didattica sono state fornite tre possibili definizioni tra cui scegliere (Fig. 2).



Fig. 2. Definizioni di discussione degli insegnanti che dichiarano di utilizzarla

La prima incentrata sul tema della condivisione e del confronto di idee, la seconda sulla costruzione della conoscenza (che è quella che rispecchia l'idea di discussione messa a punto dal gruppo di ricerca) e la terza che enfatizza il tema della partecipazione degli studenti.

Si evidenzia come un maggior numero di insegnanti, 28 (46%) definisca la discussione come un momento di condivisione, di espressione e di ascolto di punti di vista, di confronto di idee, opinioni e conoscenze,

tra pari o con l'insegnante. Seguito dal 32%, ovvero 19 insegnanti, che utilizza questo strumento come modalità didattica di costruzione della conoscenza, basata sul ragionamento a più voci su concetti disciplinari o su problemi, guidata dall'insegnante.

Infine, il 22%, 13 insegnanti, definiscono la discussione a scuola come una modalità didattica funzionale alla partecipazione, alla costruzione del gruppo, alla condivisione delle emozioni, in cui ciascuno può esprimere liberamente il proprio vissuto.

Analizzando quindi l'idea di discussione degli otto insegnanti che dichiarano di non utilizzarla, risulta come la maggioranza la intenda come una modalità didattica di costruzione della conoscenza (6 insegnanti su 8). Mentre per i restanti due insegnanti la discussione a scuola è pensata maggiormente come un momento di condivisione, ascolto e confronto di punti di vista, di idee, opinioni e conoscenze, la terza opzione non è stata selezionata.

Le principali finalità emerse dagli insegnanti che la utilizzano riguardano lo sviluppo di competenze trasversali e il fatto che stimoli una partecipazione attiva, in misura minore vi è chi sceglie la costruzione dei saperi.

Tra i più frequenti esempi di situazioni adeguate all'utilizzo della discussione a scuola, emergono soprattutto i laboratori scientifici e approfondimenti in riferimento a fenomeni ambientali, nonché discussioni riguardanti l'attualità o la conoscenza di se stessi e degli altri.

In generale, per molti insegnanti ogni situazione può rivelarsi spunto per una discussione.

Gli argomenti ritenuti più difficoltosi da affrontare, e quindi non particolarmente adatti alla discussione, riguardano vissuti, come separazioni, lutti o problematiche personali, o dispositivi per la verifica degli apprendimenti.

Indagando l'approccio di tale strumento con riferimento agli ambiti disciplinari e ai campi d'esperienza è risultato come tra questi, quelli ritenuti maggiormente adatti per le discussioni siano l'ambito scientifico, l'educazione civica, l'ambito matematico e, per la scuola dell'infanzia, i campi di esperienza del sé e l'altro e della conoscenza del mondo.

La discussione viene usata in particolare modo dagli insegnanti per rispondere all'emergere di conflitti e diverbi tra gli allievi, nonché, per organizzare laboratori o esperimenti, solo in misura minore viene usata per presentare i contenuti della disciplina.

L'avvio delle discussioni risulta per la maggior parte degli insegnanti previsto e pianificato, mentre il successivo andamento tende a essere lasciato libero di seguire il flusso della lezione in classe, accogliendo eventuali nuovi temi emergenti.

Tendenzialmente le discussioni vengono documentate dagli insegnanti

(Fig. 3), in particolare modo se risultano importanti o se si hanno i mezzi per documentarle.

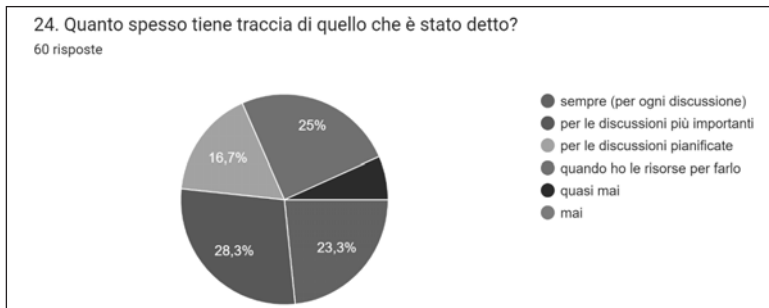


Fig. 3. Utilizzo della documentazione

I metodi di documentazione prevalenti sono le note, schemi e appunti scritti direttamente dall'insegnante o foto e screenshot della lavagna o del foglio.

Relativamente ai quesiti su vantaggi e criticità, dove veniva richiesto di scegliere i tre prevalenti, nelle le risposte di chi usa la discussione due terzi degli insegnanti (40 su 60) si sono mostrati concordi sull'utilità della discussione «per imparare ad accettare/comprendere un punto di vista diverso dal proprio», a seguire (35 su 60) vi è il vantaggio di «imparare ad argomentare per esercitare il pensiero critico e supportare i processi di riflessione» e al terzo posto 34 insegnanti scelgono «condividere e co-costruire saperi», in contraddizione con quanto emerso nella scelta delle definizioni.

Per 22 insegnanti su 60 invece la discussione è importante per «imparare ad esprimersi e comunicare il proprio pensiero», per 17 lo è per «facilitare la partecipazione di tutti gli allievi favorendo l'inclusione», mentre per 14 per «imparare a rispettare il turno di parola e ad ascoltare».

«Favorire la motivazione» e «favorire la relazione e la socializzazione tra pari» sono stati indicati entrambi da 7 insegnanti.

Nessun insegnante ha invece ritenuto che la discussione possa essere vantaggiosa «per valutare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento degli allievi». Anche questo dato è in contrasto con quello emerso nella domanda numero 17 sugli obiettivi in cui 13 insegnanti hanno indicato «verificare l'apprendimento» come una finalità dell'utilizzo della discussione.

In merito ai vantaggi indicati dagli otto insegnanti che non utilizzano la discussione, 7 hanno indicato «imparare ad accettare/comprendere un

punto di vista diverso dal proprio» e 6 «imparare ad argomentare per esercitare il pensiero critico e supportare i processi di riflessione».

«Imparare a rispettare il turno di parola e ad ascoltare», e «imparare ad esprimersi e comunicare il proprio pensiero» e «facilitare la partecipazione di tutti gli allievi» hanno ottenuto 3 menzioni ciascuno. Infine, 2 insegnanti ritengono sia utile anche per «condividere e co-costruire saperi».

Relativamente ai punti critici, da chi la usa emergono come principali che «partecipino alle discussioni sempre gli stessi allievi», indicato da 25 su 60, e l'impegno continuo richiesto per il «controllo della condotta, del rispetto delle regole e reciproco» che ha 24 menzioni.

Il primo aspetto è collegato anche alla difficoltà a «seguire i percorsi e gli apprendimenti degli allievi che non partecipano» come indicato in 12 risposte.

Inoltre, la discussione è «difficile da documentare» per 21, richiede «tempi lunghi» per 18 e in 9 indicano che «è difficile chiuderla e non sempre si riesce».

Vi è poi il rischio di «influenzare le risposte, le opinioni e l'andamento delle idee» per 17 e che si «attivi un processo non lineare che proceda con 'passi in avanti' e 'passi all'indietro'» per 13.

Questa evidenza ha una portata cruciale poiché l'efficacia della discussione, come emerge nella letteratura sopra citata, è dovuta proprio alla non linearità del processo di conoscenza che si genera tramite posizioni che si confutano tra loro; per questa sua caratteristica si produce una pluralità di ragionamenti sottoposti a indagine continua che forma un *habitus* a porsi e porre domande e all'argomentazione delle «verità disciplinari».

Riassumendo i vantaggi della discussione è risultato come, sia per coloro che utilizzano questo metodo sia per coloro che non ne fanno uso, i benefici più rilevanti riguardano la comprensione dei punti di vista diversi dai propri, lo sviluppo del pensiero critico e dei processi di riflessione.

Mentre se per alcuni insegnanti che utilizzano la discussione sembra importante anche l'aspetto della condivisione e co-costruzione dei saperi, per coloro che non la utilizzano occupa l'ultimo posto tra i benefici supposti, seppur avessero in precedenza dichiarato di vedere la discussione primariamente come uno strumento utile per la costruzione di conoscenza.

4. Conclusioni

Una prima riflessione emersa nel corso della ricerca si basa sull'evidenza di una differenza nella definizione di discussione tra chi la usa e chi non la usa. L'uso per la costruzione di conoscenza, che è lo scopo su cui il nostro gruppo di lavoro si sta concentrando, è indicato in meno di un caso su tre

da chi la usa, mentre è la definizione scelta prevalentemente da chi non la usa. Su questo aspetto si individua anche una contraddizione poiché, nell'indicare poi i vantaggi di questa strategia didattica, chi non la usa mette la co-costruzione dei saperi all'ultimo posto; al contrario questa opzione è al terzo posto (selezionata dal 57.6% dei rispondenti) nelle preferenze di chi dichiara di utilizzarla.

Anche relativamente ai punti critici vi sono differenze tra chi la usa e chi no. I primi indicano soprattutto la necessità di un continuo controllo della condotta, del rispetto delle regole, dell'ascolto reciproco e il fatto che spesso partecipino gli stessi allievi, mentre insegnanti che non utilizzano la discussione sollevano il rischio di influenzare le opinioni e le idee altrui e che si instauri il sopra-citato processo non lineare di costruzione del discorso, con passi avanti e passi indietro.

Emerge un'idea generale che le diverse discipline e campi di esperienza siano tutti mediamente adeguati all'utilizzo di questo strumento, ma le risposte divengono discordi per quel che riguarda le discipline di indirizzo (tecnico/professionale), l'ambito musicale, l'ambito motorio e l'ambito economico/giuridico.

I dati restituiscono, dunque, un uso altamente flessibile di questa metodologia e suggeriscono indagini più approfondite sui temi della progettazione, della gestione delle discussioni e delle competenze necessarie agli insegnanti perché venga utilizzata come strategia di costruzione di conoscenza.

Per i futuri sviluppi della ricerca si prevede di avviare con gruppi di docenti, anche già coinvolti nelle prime somministrazioni del questionario o nella messa a punto del sistema di codifica per l'analisi delle discussioni, percorsi di co-progettazione formativa tra ricercatori e insegnanti sull'uso della discussione in classe.

Dato l'accento posto dagli insegnanti sulla dimensione della condivisione e del confronto tra punti di vista diversi, sembrerebbe necessario un *habitus* comunicativo di tipo dialogico la cui costruzione richiede da parte di adulti e studenti competenze specifiche. Il tema dell'efficacia per gli apprendimenti, anche grazie al conflitto socio cognitivo, alla ristrutturazione di conoscenze rimane di sfondo e apre a una prospettiva di indagine ulteriore auspicabilmente da disegnare in collaborazione con le scuole stesse.

Riferimenti bibliografici

- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: Genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561-598.
- Asquini, G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Bartolini, M.G., Ramploud, A. (2018). *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Bussi, M. B., Boni, M., & Ferri, F. (1995). *Interazione sociale e conoscenza a scuola: la discussione matematica*. Rapporto tecnico N 21–Nucleo di ricerca in Storia e Didattica della Matematica Pura ed Applicata. Università degli Studi di Modena, Centro Documentazione Educativa Comune di Modena–Settore Istruzione, 11-13.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common Knowledge: the development of understanding in the classroom*. Londra: Methuen.
- Fiorntini, C. (2018). *Rinnovare l'insegnamento delle scienze. Aspetti storici, epistemologici, psicologici, pedagogici e didattici*. Roma: Aracne.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Boston: Addison-Wesley.
- Gattico, E., & Mantovani, S. (eds.) (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Laurillard, D. (1999). A conversational framework for individual learning applied to the 'learning organisation' and the 'learning society'. *Systems Research and Behavioral Science*, 16(2), 113-122.
- Lumbelli, L. (ed.) (1974). *Pedagogia della comunicazione verbale*. Milano: FrancoAngeli.
- Lumbelli, L. (1982). *Psicologia dell'educazione: comunicare a scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Mercer, N., Edwards, D., Mercer, N., Mayor, B., & Pugh, A. K. (1987). Groundrules for mutual understanding: A social psychological approach to classroom knowledge. *Language, communication and education*, 357-371.
- Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Nigris, E. (2009). *Le domande che aiutano a capire*. Milano: Bruno Mondadori.
- Ripamonti, D. (2007). Discutere per apprendere. In E. Nigris, S. Negri, F. Zuccoli, F. Esperienza e didattica. *Le metodologie attive* (pp. 167-208). Roma: Carocci.
- Pontecorvo, C. (1975). *Analisi del processo didattico*. Brescia: La Scuola.
- Pontecorvo, A., Ajello, A.M. & Zucchermaglio, C. (1991). *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Zecca, L. (2000) Conversazioni con i bambini e stili educativi. In D. Demetrio et al. (eds.), *Appunti per una ricerca sugli stili educativi*. Milano: CUEM.

VI.

Progettare la didattica attraverso la proposta della metodologia IDeAL: le parole dei docenti sul percorso di ricerca-formazione*

Didactic design with the IDeAL methodology: voices from the field on research in action from a training of in-service teachers

Jessica Niewint-Gori – *Indire*
Massimiliano Naldini – *Indire*
Sara Mori – *Indire*

Abstract

La metodologia IDeAL (Iterative Design for Active Learning”) (Niewint et al, 2019) nasce dai risultati di precedenti ricerche IN-DIRE (Mori, Niewint, 2018; Mori et al., 2019) con l’obiettivo di accompagnare sia la riflessione sull’utilizzo delle nuove tecnologie in classe, sia la realizzazione in gruppo di artefatti reali e virtuali da parte degli studenti. Le fasi che guidano i docenti nel processo di progettazione attraverso schede e griglie si ispirano agli studi evidence-based (Hattie, 2009; Hattie, 2012; Calvani et al., 2018; Calvani, Trincherò, 2019) e ai principi di neurodidattica (Rivoltella, 2012; Dehaene, 2019). Nell’anno scolastico 2020-2021 la metodologia è stata sperimentata, coinvolgendo 21 Istituti Comprensivi appartenenti a dieci regioni. Il presente contributo ha l’obiettivo di illustrare il percorso di ricerca-formazione (Magnoler, 2012; Asquini, 2018) analizzando se e quanto tale processo sia stato utile per sviluppare una maggiore attenzione dei docenti ad aspetti trasversali della didattica, quali la gestione del gruppo, le modalità di feedback, la valorizzazione della creatività e del pensiero divergente. Verranno analizzate le risposte aperte al questionario.

* L’articolo è pensato e progettato da tutti gli autori in modo congiunto: in particolare sono da attribuire a Jessica Niewint-Gori i paragrafi 5, 2; 5; 3; 6; 7. a Sara Mori i paragrafi 1; 3; 5,2; a Massimiliano Naldini I paragrafi 2, 4.

nario finale di 88 docenti, (26,1%) della scuola dell'infanzia, (50%) della scuola primaria e (23,9%) della scuola secondaria di I grado, favorendo un processo di valutazione in cui il docente esercita un ruolo attivo nel compiere un confronto tra il prima e dopo il percorso proposto (Lucisano, Corsino, 2016).

The IDEAL methodology (Iterative Design for Active Learning «) (Niewint et al., 2019) arises from the results of previous INDIRE research (Mori, Newint, 2018; Mori et al., 2019) with the aim of accompanying both the reflection on the use of new technologies in the classroom, and the realization in groups of real and virtual artefacts by the students. The phases that guide teachers in the design process through cards and grids are inspired by evidence-based studies (Hattie, 2009; Hattie, 2012; Calvani et al., 2018; Calvani, Trincherò, 2019) and the principles of neurodidactics (Rivoltella, 2012; Dehaene, 2019). In the school year 2020-2021, the methodology was tested, involving 21 Comprehensive Institutes belonging to ten regions. This contribution aims to illustrate the research-training approach (Magnoler, 2012; Asquini, 2018) by analysing whether and to what extent this process has been useful for developing a greater attention of teachers to transversal aspects of teaching, such as the management of group, the methods of feedback, the enhancement of creativity and divergent thinking. The open answers to the final questionnaire of 88 teachers, (26.1%) from kindergarten, (50%) from primary school and (23.9%) from lower secondary school, will be analysed, favouring an evaluation process. in which the teacher plays an active role in making a comparison between the before and after the proposed path (Lucisano, Corsino, 2016).

Parole chiave: Progettazione Didattica, Feedback, Soft Skills, Formazione

Keywords: Didactic Design, Feedback, Soft Skills, In-service Teacher Training

1. Introduzione

L'introduzione e la diffusione dell'innovazione nella scuola non è un processo semplice o scontato: il cambiamento, nella didattica così come in ogni situazione, implica la rottura di una routine consolidata e lo spingersi oltre la propria zona di confort (Heick, 2012). In questo processo la per-

cezione che i docenti hanno della sostenibilità dell'innovazione diventa una condizione essenziale per la messa in pratica di nuove metodologie in classe (Owston, 2007). Fullan (2007) identifica tre aree di intervento principali per la promozione di un cambiamento efficace: lavorare sulle credenze dei docenti; formare a nuove pratiche di insegnamento e fornire materiali curriculari. Le raccomandazioni pratiche per guidare gli insegnanti ad una didattica efficace derivanti dalla EBE (Evidence-Based Education) (Calvani, et al., 2018) e gli studi che provengono dalla neurodidattica (Geake, 2009; Rivoltella, 2012) offrono importanti contributi per il miglioramento dell'insegnamento: la metodologia IDeAL, qui descritta, ha l'obiettivo di supportare questo cambiamento in classe, offrendo strumenti a supporto dei docenti. Il presente contributo si inserisce nella cornice degli interventi di valutazione della ricaduta della metodologia rispetto alle opinioni dei docenti.

2. La metodologia IDeAL

L'acronimo IDeAL (*Iterative Design for Active Learning*) identifica un approccio progettuale finalizzato alla realizzazione in gruppo di artefatti reali e virtuali da parte degli studenti sostenendo lo sviluppo di competenze disciplinari e trasversali (Niewint et al, 2019). Il percorso si ispira alla didattica *design-based* e prevede un percorso di progettazione e realizzazione di artefatti in cui lo studente è coinvolto in prima persona e il docente è chiamato a ricoprire un ruolo di guida, facilitatore della comunicazione e supervisore delle attività. La sceneggiatura IDeAL è articolata in macro e micro-fasi: ogni fase è accompagnata da una scheda che propone gli obiettivi di apprendimento, suggerisce tempi e metodi in ciascuno step. A partire da una riunione istruttiva in cui viene fatta la presentazione dell'attività in plenaria, indicando gli obiettivi e gli output attesi, la classe viene suddivisa in piccoli gruppi di tre o quattro studenti. In questa dimensione al gruppo è chiesto di sviluppare possibili soluzioni, prima in modo singolo, poi in modo condiviso tra tutti i componenti, fino a trovare un'unica soluzione; una volta raggiunto un accordo, il gruppo è chiamato alla progettazione e alla realizzazione di quanto previsto. Dopo questa fase è previsto un primo momento di feedback tra pari interno al piccolo gruppo rispetto al prodotto concluso e viene dato il tempo necessario per effettuare le modifiche ritenute opportune. Nella fase successiva il gruppo presenta quanto fatto alla classe intera, mettendo in evidenza i punti di forza e le criticità di quanto fatto. È previsto poi un secondo momento di feedback da parte dell'intero gruppo classe e una successiva fase di revisione del prodotto in piccolo gruppo. Nell'ultima fase lo studente è invitato a riflettere in modo

autonomo su come l'esperienza didattica abbia modificato le proprie considerazioni, le opinioni e le credenze.

3. Migliorare e valutare le pratiche didattiche in classe

Dehaene (2019) identifica nell'attenzione, nel coinvolgimento attivo e nella curiosità, nel ritorno sull'errore e nel consolidamento di quanto appreso, i quattro pilastri dell'apprendimento per valorizzare le potenzialità del cervello. Le neuroscienze affettive (Immordino-Yang, 2016) insistono sull'importanza di considerare la non scindibilità tra cognizione, emozione e corpo nella pratica didattica. Allo stesso modo gli studi derivanti dalla EBE (Hattie, 2012; 2017; Calvani et al., 2018) evidenziano l'importanza di definire obiettivi chiari, capaci di attivare le conoscenze pregresse; la necessità di creare un clima sfidante, orientando l'attenzione dell'allievo e diminuendo il carico cognitivo estraneo (Gagne e Briggs, 1990); l'importanza di utilizzare il piccolo gruppo come risorsa per favorire l'interazione cognitiva degli studenti (Marzano et al, 2001). La metodologia IDeAL mira a declinare questi aspetti nella pratica didattica, accompagnando i docenti nelle attività in classe al fine di favorire il successo formativo e l'inclusività. Per valutare la percezione dei docenti rispetto a quanto proposto e la ricaduta sulla loro quotidianità in aula, sono stati proposti momenti di valutazione prima e dopo la sua sperimentazione. La necessità di raccogliere le aspettative dei docenti prima della sperimentazione della metodologia in classe e le opinioni alla fine di questa, risponde alla necessità di creare *“un sistema capace di motivare, orientare e insegnare, anche attraverso la valutazione delle attività, dei processi e degli esiti delle esperienze di apprendimento-insegnamento, nell'ottica di una ricerca educativa sperimentale, docimologica e didattica capace di proporre criteri e parametri qualitativi e quantitativi per una migliore comprensione della realtà e per fornire indicazioni per interventi educativi efficaci”* (Lucisano e Notti, 2019, pp. 14). Dai risultati di un primo studio pilota (Mori, Niewint, 2022), emerge che IDeAL ha risposto alle aspettative e ai bisogni dei docenti, specialmente nelle scuole secondarie di secondo grado; per i partecipanti gli strumenti a supporto hanno migliorato l'esplicitazione con chiarezza gli obiettivi nelle diverse attività che il docente ha proposto in classe, stimolando un clima attivo e curioso specialmente per le attività in piccolo gruppo, incrementando l'utilizzo di un feedback ricorrente e preciso. Al fine di implementare i risultati sulla valutazione della metodologia da parte dei docenti e permettere una revisione degli strumenti proposti sono stati coinvolti un numero maggiore di insegnanti di diversi ordini e grado, di cui si riportano in questo contributo alcuni risultati.

4. Il contesto della ricerca- formazione

La ricerca-formazione (Asquini, Dodman, 2018) di cui tratta questo contributo è stata realizzata all'interno del progetto "Scuole sinergicamente in sfida per il successo nelle discipline STEM¹" promosso dall'IC 2 di Francavilla Fontana (BR) nell'anno scolastico 2020/2021. Questo aveva l'obiettivo di promuovere le competenze digitali e trasversali anche attraverso l'utilizzo della metodologia IDeAL nella didattica delle discipline STEM. Hanno partecipato alla formazione-ricerca 21 Istituti Comprensivi distribuiti sul territorio italiano, che hanno previsto la libera iscrizione dei docenti lì in servizio. La formazione si è svolta online su piattaforma Moodle con l'accompagnamento di due docenti esperti appositamente selezionati dal gruppo di ricerca INDIRE. Nella prima fase è stato presentato il quadro teorico di IDeAL e gli strumenti forniti a supporto; successivamente è stato chiesto loro di progettare un intervento formativo in classe che prevedesse l'utilizzo della metodologia. Il terzo step è stato dedicato alla sperimentazione e alla documentazione in itinere delle attività in classe fino ad arrivare alla realizzazione dell'elaborato finale cioè l'artefatto prodotto dagli studenti seguendo le fasi della sceneggiatura IDeAL. L'ultimo momento formativo ha previsto un feedback tra pari su quanto prodotto e la diffusione dei progetti attraverso dei siti dedicati. Al fine di valutare la metodologia sono stati previsti dei questionari somministrati ai docenti all'inizio della formazione e poi nella fase conclusiva; per la documentazione in itinere sono stati messi a disposizione strumenti di osservazione del processo e un blog personale, dove potevano essere caricati foto e video che ritraevano i momenti ritenuti importanti da condividere con gli altri iscritti al progetto.

5. Metodologia

5.1 Obiettivi della ricerca

Il progetto di ricerca- formazione ha avuto un duplice scopo. Da un lato consolidare il percorso di formazione a distanza con docenti di diversi ordini di scuola finalizzato alla sperimentazione della metodologia IDeAL in classe. Dall'altro analizzare se e quanto la metodologia IDeAL sia stata utile per sviluppare una maggiore attenzione dei docenti ad aspetti caratterizzanti una didattica efficace e legati ad aspetti trasversali della pratica

1 <https://sites.google.com/secondocomprendivo.edu.it/idealperlesteam/home>

in classe (quali la gestione del gruppo, le modalità di feedback, la valorizzazione della creatività). Nello specifico il presente contributo intende raggiungere questi due obiettivi analizzando le parole dei docenti così come emergono nelle domande aperte al questionario finale.

Partecipanti

Alla piattaforma online per il percorso di formazione e sperimentazione della metodologia erano iscritti 140 docenti in servizio presso le scuole aderenti. Di questi hanno seguito e concluso il percorso 110 docenti che hanno prodotto 95 elaborati finali: 88 hanno completato il questionario finale. Il gruppo dei rispondenti è stato composto da:

- 23 insegnanti della scuola dell’infanzia (26,1%);
- 44 della scuola primaria (50%);
- 21 della scuola secondaria di I grado (23,9%).

Il percorso di ricerca-formazione si è svolto nella seconda metà dell’anno scolastico da febbraio a giugno.

Strumenti e procedure di analisi dei dati

Il questionario è composto da 26 item a risposta chiusa ed aperta finalizzato ad indagare: l’innovazione e la chiarezza dei materiali utilizzati; la ricaduta sul successo formativo degli studenti: le criticità e i punti di forza della metodologia

I risultati riportano le risposte aperte degli insegnanti alle tre domande:

- Quali aspettative sono state confermate nel corso di questa sperimentazione, rispetto a quelle che aveva all’inizio? (Area: Aspettative confermate)
- Alla luce della sua esperienza, quali sono, secondo Lei, i punti di forza che questa attività ha portato? (Area: Punti di forza)
- Quali sono, invece, i punti di criticità? (Area: Punti di criticità)

Sono state analizzate le risposte aperte del questionario attraverso una la codifica del testo ed in seguito una analisi della frequenza delle parole seguendo un approccio “Grounded Theory” (Kuckartz, 2014). Dalle codifiche delle risposte aperte ,le parole emerse sono state raggruppate in 3 macrocategorie tematiche: il clima in classe, le competenze e la metodologia stessa.

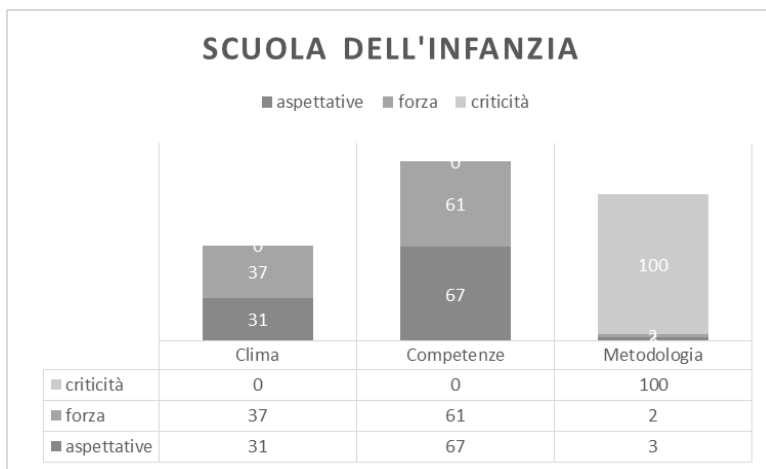
Le macrocategorie sono state divise per livello scolastico e per le tre dimensioni indagate delle domande (Aspettative confermate, Punti di forza, Criticità).

6. Risultati

Dall'analisi delle risposte aperte nelle tre aree (Aspettative confermate, Punti di forza, Punti di criticità) sono emerse 465 parole. Queste sono state raggruppate per livello scolastico nelle tre macrocategorie (il clima in classe, le competenze, la metodologia).

Per la scuola primaria sono emersi: settantotto parole codificate per l'area delle aspettative confermate, cinquantuno per i punti di forza della metodologia e tre per le criticità.

La tabella 1 riporta la distribuzione percentuale delle parole appartenenti alle macrocategorie per le tre aree. Per le aspettative confermate gli insegnanti scelgono maggiormente parole della categoria competenze (67%) seguito dalla categoria "clima in classe" (31%) e da quelle inerenti alla metodologia (3%). Nelle risposte aperte per i punti di forza il 61% delle affermazioni contengono parole dalla categoria delle competenze, il 37% dalla categoria del clima e 2% per la metodologia stessa. Per le criticità, nelle risposte nessun riscontro rispetto alla categoria clima e competenze, invece si contano quattro codici (100%) per la categoria metodologia.

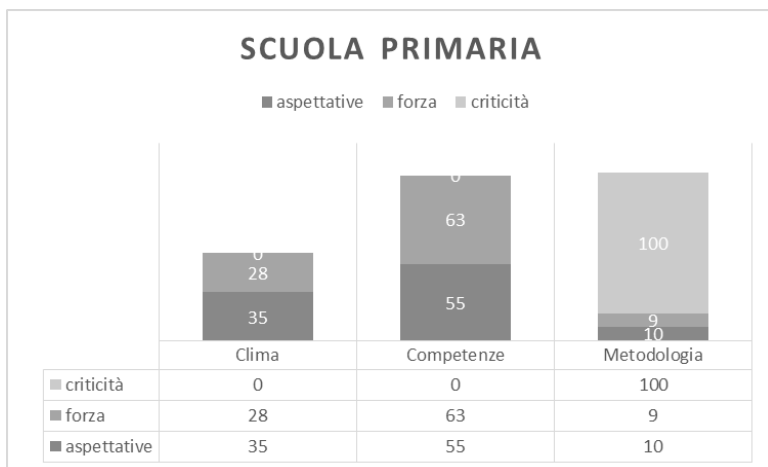


Tab.1. Distribuzione delle parole codificate per macrocategoria ed area per la scuola dell'infanzia

Rispetto al contenuto le insegnanti della scuola dell'infanzia affermano che le loro aspettative iniziali sono state confermate. Si riportano alcune

frase significative: *“Le aspettative iniziali sono state confermate grazie ai tempi distesi che hanno consentito di svolgere le attività con ordine rispettando i tempi di tutti i bambini, favorendo il cooperative learning e lo sviluppo della creatività dei bimbi. L'apprendimento è stato reso più strutturato. I bambini sono stati consapevoli di tutto ciò che hanno realizzato, nelle sue differenti fasi. Il progetto proposto ha consentito ai bimbi delle sezioni di interagire, di cooperare, di creare legami nuovi e rafforzare quelli esistenti, di migliorare nell'ascolto del parere altrui, nel rispetto dell'altro, di sviluppare creatività e inventiva, di comprendere che è importante il contributo di ciascuno per raggiungere l'obiettivo di tutti. L'attività ha favorito lo sviluppo nei bambini di competenze trasversali quali la creatività, la comunicazione, la collaborazione e il problem solving, attraverso l'attivazione di processi cognitivi a sostegno di un apprendimento significativo.”*. Per la scuola dell'infanzia il punto di forza della metodologia è stato *“... sicuramente la capacità di favorire lo sviluppo nei bambini di competenze trasversali quali la creatività, la comunicazione, la collaborazione e il problem solving, attraverso l'attivazione di processi cognitivi a sostegno di un apprendimento significativo.”*. Come criticità è emerso *“la difficoltà di ideare e progettare un prodotto che, pur essendo di fantasia non doveva assomigliare a modelli già conosciuti.”*.

Nelle risposte aperte degli insegnanti della scuola primaria si contano centoquattro parole codificate nell'area delle aspettative, centodiciotto per i punti di forza della metodologia e cinque nell'area delle criticità. La tabella 2 riporta la distribuzione percentuale delle parole appartenenti alle macrocategorie per le tre aree. Per le aspettative gli insegnanti scelgono maggiormente parole della categoria competenze (55%) seguito dalla categoria “clima in classe” (35%) e metodologia (10%). Nelle risposte aperte per i punti di forza 63% delle risposte contengono parole dalla categoria delle competenze, e 28% dalla categoria del clima e 9% per la metodologia stessa. Per le criticità, non emerge nessun riscontro per le categorie clima e competenze, si contano invece cinque codici (100%) per la categoria metodologia.

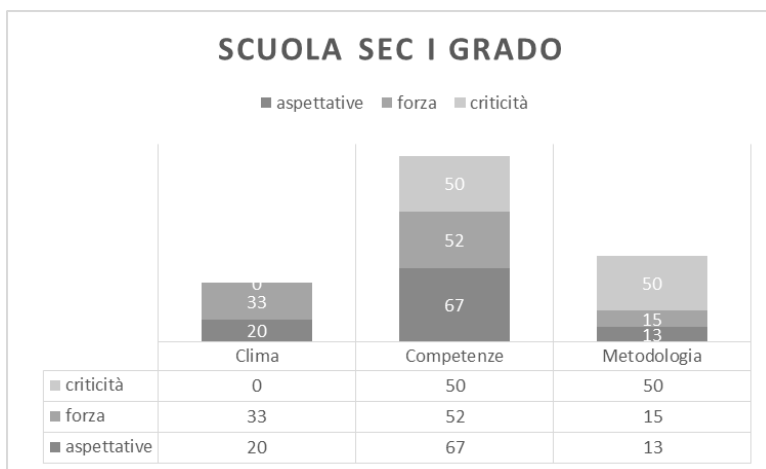


Tab. 2. Distribuzione delle parole codificate per macrocategoria ed area per la scuola primaria

Si riportano frasi significative rispetto alle aspettative e alle altre due dimensioni: *“Le aspettative confermate sono state: il potenziamento della capacità degli studenti di lavorare in gruppo, sapendo comunicare le proprie opinioni agli altri e sapendo accettare le opinioni degli altri; apprendere e studiare utilizzando metodi e stimoli “non convenzionali”; il potenziamento delle proprie capacità di problem solving; l'accettare l'errore ed utilizzarlo come risorsa per migliorare il proprio lavoro.”*. Come punti di forza sono emersi *“la possibilità per gli alunni di esprimere i propri pensieri ed idee, mostrando senso critico e capacità di sostenere la loro tesi in modo personale”*. Come maggior criticità emerge: *“l'utilizzo dei dispositivi digitali. In particolare, non essendo una classe 2.0, non c'è stata la possibilità di utilizzo sia a casa che a scuola di questi da parte di tutti”*.

Per quanto riguarda i risultati della scuola secondaria di primo grado, sono state presenti centosei parole codificate e così raggruppate: settantotto per l'area delle aspettative, cinquantuno per i punti di forza della metodologia e quattro per le criticità. La tabella 1 riporta la distribuzione percentuale delle parole appartenenti alle macrocategorie per le tre aree. Per le aspettative confermate gli insegnanti scelgono maggiormente parole della categoria competenze (67%) seguito dalla categoria “clima in classe” (20%) e metodologia (13%). Nelle risposte aperte per i punti di forza 52% delle affermazioni contengono parole dalla categoria delle competenze e 33%

dalla categoria del clima e 15% per la metodologia stessa. Per le criticità, nelle risposte nessun riscontro per la categoria clima in classe, invece si contano due codici per la categoria competenze (50%) e due codici (50%) per la categoria della metodologia.



Tab. 3. Distribuzione delle parole codificate per macrocategoria ed area per la scuola secondaria I grado

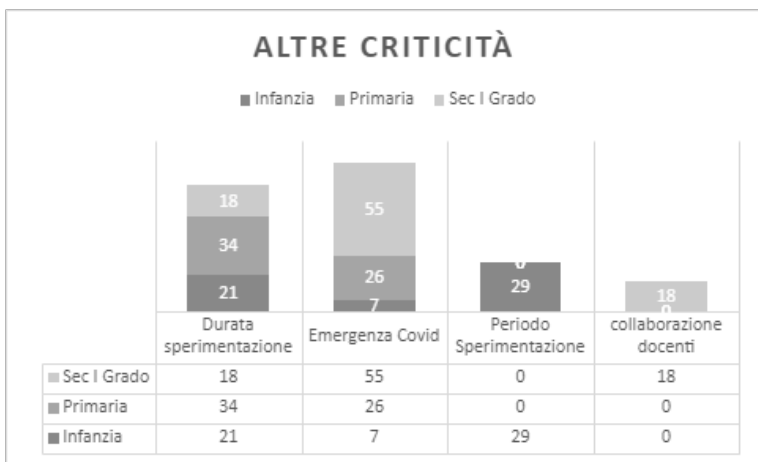
Come aspettative confermate i docenti della scuola secondaria di primo grado riportano *“oltre a sviluppare le competenze trasversali come la collaborazione, il pensiero critico, la collaborazione, si ragazzi hanno scoperto che sono in grado di progettare qualcosa insieme.”* Come punto di forza viene sottolineato *“l’occasione di dare spazio alla creatività dei ragazzi, di farli sentire attori protagonisti e l’utilizzo delle nuove tecnologie”*. Come criticità emerge la difficoltà della *“compilazione delle schede di osservazione per ogni fase senza la compresenza di un altro docente”* o *“L’iniziale composizione dei gruppi, superata in seguito.”*

La scelta delle macrocategorie tematiche (clima in classe, competenze e metodologia) ha escluso tante affermazioni sulle criticità emerse nelle tre aree analizzate. Per analizzare le criticità emerse oltre a quelle legate alle macrocategorie sono state ri-codificate le risposte aperte delle tre aree. In seguito, vengono riportati le 4 categorie con le affermazioni più frequenti dalle risposte aperte per le criticità: *“Durata della sperimentazione”* con complessivamente diciassette codici, *“Emergenza Covid”* con siedici codici,

“Periodo di sperimentazione” con quattro codici e la collaborazione tra i docenti con due codici.

La tabella 4 riporta la percentuale delle parole codificate per categoria e diviso per grado scolastico. Per gli insegnanti della scuola dell’infanzia il periodo della sperimentazione a fine anno scolastico (29%) e la limitata durata della sperimentazione stessa (21%) erano i fattori di criticità più nominati. L’emergenza sanitaria ha avuto un peso minore (7%), invece la collaborazione tra gli insegnanti non è stata percepita come una criticità. Dalle risposte della scuola primaria invece emerge che le criticità più percepite erano la limitata durata della sperimentazione (24%) e l’emergenza sanitaria (26%). Il periodo della sperimentazione e la collaborazione tra docenti non erano percepiti come punti critici.

I docenti della scuola secondaria di primo grado riportano l’emergenza covid come fattore che ha causato più criticità (55%), seguito dalla durata della sperimentazione (18%) e la collaborazione tra docenti (18%). Il periodo della ricerca, che era collocato nel periodo della fine dell’anno scolastico, invece non è emerso come criticità.



Tab. 4. Distribuzione delle parole codificate per le criticità emerse durante la sperimentazione

7. Discussioni e conclusioni

Il presente contributo ha avuto l’obiettivo di riportare i risultati delle risposte aperte ai questionari di valutazione finale somministrati ai docenti

che hanno sperimentato la metodologia IDeAL. Dall'analisi delle loro parole emerge che il punto di forza condiviso secondo la percezione dei docenti è la possibilità di favorire lo sviluppo delle competenze trasversali. Viene inoltre riportata una ricaduta positiva sulla motivazione e la partecipazione attiva degli studenti. La metodologia stessa viene percepita come utile strumento per la progettazione didattica, nella direzione di favorire una maggiore attenzione ad aspetti trasversali della didattica per lo sviluppo globale della persona (Schleicher, 2019). Emerge inoltre la percezione positiva della sceneggiatura e delle schede di lavoro proposte, come strumenti concreti messi a disposizione per aiutare i docenti nella progettazione delle loro attività in classe (Marzano, Calvani, 2020). Rispetto alla fase pilota (Mori e Niewint, 2022) è interessante vedere che le dimensioni più ricorrenti in cui è possibile classificare le parole dei docenti sono relativamente ad aspetti di "clima", di "sviluppo delle competenze" e rispetto alla "metodologia stessa". Per quanto riguarda i punti forza, emerge che la metodologia contribuisce allo sviluppo delle competenze trasversali e al miglioramento del clima scolastico in tutti gli ordini di scuola; al contrario la metodologia appare come tema ricorrente nelle criticità per quel che riguarda i tempi a disposizione. Nella scuola secondaria di secondo grado anche il lavoro di gruppo appare come elemento di criticità.

Le maggiori criticità sono legate alla complessità della scansione in fasi e fattori contestuali, come il periodo nel quale sono state realizzate le attività didattiche (fine anno scolastico) e la breve durata della sperimentazione in classe. Salendo i gradi scolastici emergono inoltre come fattori critici i vincoli legati all'emergenza sanitaria, alla DAD e alla mancata collaborazione tra docenti. Complessivamente la valutazione della metodologia ha cercato di favorire un processo in cui il docente esercita un ruolo attivo nel compiere un confronto tra il prima e dopo il percorso proposto (Lucisano, Corsino, 2016): in questa ottica l'analisi delle risposte aperte rispetto alle aspettative iniziali dei docenti costituisce un ottimo punto di partenza per sviluppare nei futuri percorsi di formazione dei momenti dedicati ancora in modo più approfondito alle credenze e ai bisogni dei docenti.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Asquini, G., & Dodman, M. (2018). La sostenibilità della Ricerca-Formazione. In G. Asquini (ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

- Calvani, A. & Trincherò, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. Trincherò, R. & Vivanet, G. (2018). Nuovi orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Raccordare ricerca e decisione didattica: il Manifesto S.Ap.I.E. *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 18, 311–339. DOI: 10.7358/ecps-2018-018-cal1
- Dehaene, S. (2019). *How We Learn: Why Brains Learn Better Than Any Machine . . . for Now*. New York: Viking.
- Fullan, M. (2007). *The NEW meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Oxon: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Heick, T. (2012). *21st Century Thinking Is Just Different* retrieved from <https://www.teachthought.com/critical-thinking/21st-century-thinking/>
- Hattie, J (2017). *250+ Influences on student achievement*. <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>
- Gagné, M., Briggs. L.J., (1990). *Fondamenti di progettazione didattica* 1990
- Geake, J. (2009). *The brain at School: Educational Neuroscience in the Classroom*, Maidenhead, McGraw Hill,
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W. W. Norton & Company.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice & using software*. SAGE Publications Ltd, <https://dx.doi.org/10.4135/9781446288719>
- Lucisano, P. & Corsino, C. (2016). Teachers' point of view on school and teacher evaluation. *Italian Journal of Educational Research*, 15, 97–110.
- Lucisano, P. & Notti, A.M. (2019). Introduzione. *Training actions and evaluation processes, Atti del Convegno Internazionale SIRD*, Pensa Multimedia.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione da professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Marzano, R.J., Pickering, D.J., & Pollok, J.E. (2001), *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, A. & Calvani, A. (2020). Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 22, 2020, 125-141.
- Mori, S., Niewint, J. & Beni, C. (2018), Cognitive enhancement and 3d printer in kindergarten: an exploratory study. *ICERI 2018 Proceedings*, 2388-2392.
- Mori, S. & Niewint, J. (2019). Processi cognitivi e stampante 3D alla scuola dell'infanzia: promuovere lo sviluppo per potenziare l'apprendimento. *Querty: Rivista di tecnologia, cultura ed Educazione: Digital Fabrication: 3D Printing in Pre-School Education*. 14, 1, 16-33.
- Mori, S. & Niewint J. (2022). Il metodo IDEAL per migliorare il processo di in-

- segnamento-apprendimento: la valutazione dei docenti. *Ricerche Pedagogiche*, LVI, 222, 43-74.
- Niewint, J., Mori, S., Naldini, M., Benassi, A. & Guasti, L. (2019). IDeAL: Una metodologia per costruire artefatti e promuovere le competenze trasversali in classe. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 19, 1, 117-132.
- Owston, R. (2007). *Teachers can make a difference: Professional development as a policy option for improving student learning with ICT1*.
- Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018. Insights and Interpretations*. Paris: OECD Publishing.

VII.

Una settimana al museo: un percorso di ricerca-formazione tra scuola primaria e museo

A week in the museum: a research-training combining primary school and museum.

Laura Landi – *Università di Modena e Reggio Emilia*

Abstract

Questo contributo analizza il tentativo di alcuni insegnanti di classe quinta primaria di uscire dai confini della propria classe, attraverso l'esperienza di una settimana di scuola vissuta al museo. Il museo che accoglie la scuola è diventata occasione per un piccolo percorso di ricerca-formazione che ha coinvolto insegnanti, educatori museali e una ricercatrice attorno alle domande di ricerca: quali sono i vantaggi per gli studenti di poter vivere un'esperienza educativa co-progettata da insegnanti ed educatori museali, avendo il museo come ambiente di apprendimento? Quali nuove consapevolezze possono sviluppare gli insegnanti da un'esperienza come questa? Protocolli dei bambini e questionari raccolti prima e dopo l'esperienza mostrano come i costrutti di museo e trasformazioni si siano arricchiti e trasformati in loro a seguito dell'esperienza. Emerge inoltre un potenziamento di alcune soft skills, in particolare la capacità di lavorare in gruppo e di creare connessioni tra ambiti diversi del sapere, oltre ad un rinnovata dimensione estetica di approccio al sapere. Per le insegnanti, le osservazioni svolte durante la progettazione, le attività al museo e il focus group finale, evidenziano l'attivazione di processi riflessivi e l'aspirazione a modificare routine consolidate e aspetti della propria azione didattica.

This paper analyzes two fifth-grade primary school classes week-long experience of school in the museum. The school hosted in the museum became the occasion for a small research-training

project involving teachers, museum educators, and a researcher around the research questions: what are the learning benefits for students of an educational experience co-designed by teachers and museum educators, having the museum as a learning environment? What new awareness can teachers develop from an experience like this? Children's protocols and questionnaires collected before and after the experience show how the experience has enriched and transformed their ideas of museum and transformation. It emerges an enhancement of some soft skills, particularly the ability to work in groups and make connections between different areas of knowledge, as well as a renewed aesthetic dimension in approaching knowledge. As for teachers, the observations made during the planning, the museum activities and the final focus group highlight the activation of reflective processes and the aspiration to modify established routines and aspects of their teaching action.

Parole chiave: Educazione museale, ricerca-formazione, innovazione didattica, interdisciplinarietà

Keywords: Museum education, Research-training, teaching methodology innovation, interdisciplinarietà

1. Introduzione

La riapertura delle scuole nel settembre del 2020 ha imposto approcci creativi alle amministrazioni comunali di tutta Italia per trovare spazi ampi da dedicare alla didattica. A Reggio Emilia la scuola dell'emergenza è stata accolta in vari luoghi della città cercando sinergie con il territorio. Tante sono le lezioni imparate da questa prima esperienza. Tra queste c'è sicuramente il ripensamento del rapporto tra educazione formale e non-formale e l'attivazione di percorsi di ricerca comuni tra scuola, musei civici ed università.

scuola e museo, strette dall'essere luoghi di formazione, della conoscenza e della cittadinanza. Ma luoghi diversi: per mandato istituzionale, per finalità e azioni; che possono (devono) consolidare alleanze e intese, attivare confronti di metodo e di ricerca. Un approdo importante della sinergia che si attiva tra scuola e museo – di cui sovente non si sottolinea la rilevanza – è il valore di ripensamento in chiave innovativa per le didattiche delle diverse discipline, approdo felice e proficuo di una progettazione meditata e concertata (Mascheroni, in Zuccoli, 2014, p. 11)

Le due istituzioni condividono una consonanza di idee di fondo, ma sono molto diverse, non solo come mandato istituzionale, ma anche come modalità in cui si effettuano le attività formative. Le scuole sono i luoghi dell'apprendimento formale, del curriculum da svolgere, del percorso da valutare e certificare, della conoscenza letta e ascoltata, di gruppi di apprendenti stabili, di docenti portatori di una idea di insegnamento e apprendimento spesso non esplicita e di propri formati pedagogici (Altet et alii, 2006; Pentucci, 2018). I musei sono luoghi di apprendimento non formale incentrati sui reperti che custodiscono (Zuccoli, 2014). Sono luoghi speciali proprio in quanto «Il museo è un'istituzione permanente, senza scopo di lucro, al servizio della società e del suo sviluppo. E' aperto al pubblico e compie ricerche che riguardano testimonianze materiali ed immateriali dell'umanità e del suo ambiente; le acquisisce, le espone a fini di studio, educazione e diletto»¹.

Il museo quindi come luogo complesso e denso, luogo: dell'immaginario, della rielaborazione culturale, della protezione, della meraviglia, spazio collegato al reale ma che ne sospende alcune caratteristiche (eterotopia), una semiosfera nel senso di grande spazio semiotico che rende significativi singoli gesti o atti (Zuccoli, 2014). Sono queste le categorie che ritornano nelle risposte di studenti ed insegnanti, come vedremo in seguito.

Come creare sinergia tra i due senza snaturarne la natura, ma con benefiche contaminazioni, è una domanda presente nella mente degli operatori e variamente interpretata negli ultimi 40 anni (Eco, 1986; De Socio, Piva, 2005) e ha animato anche le sperimentazioni svolte durante la pandemia. Il museo nell'anno scolastico 2020-21 ha ospitato due classi per un intero anno e le classi di un intero istituto comprensivo a turno per periodi di una settimana. Modalità diverse hanno portato a progettazioni diverse e confronti tra esperienze. L'università è stata coinvolta per osservare e sostenere questi processi di ricerca. Essendo tre i soggetti coinvolti nell'esperienza, studenti, docenti e operatori museali, tre sono state le domande di ricerca, condivise tra università, musei e il livello istituzionale delle scuole, che hanno orientato l'osservazione e l'analisi: 1) descrivere la "settimana nei Musei Civici", individuare i tratti salienti delle attività condotte dagli educatori museali sotto il profilo pedagogico e didattico; 2) conoscere l'impatto e gli esiti dell'esperienza sulle rappresentazioni e sulle pratiche didattiche degli insegnanti; 3) conoscere l'impatto e gli esiti dell'esperienza sulle rappresentazioni, sugli atteggiamenti e sugli apprendimenti degli studenti.

Durante il primo anno si è costruita una consapevolezza crescente di

1 definizione ICOM, 2007 - <https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo-di-icom/> consultato 25/06/2022.

come l'esperienza avesse troppe potenzialità per concludersi con la fine della crisi pandemica, quindi nell'anno scolastico 2021-22 si sono organizzati dei percorsi pilota per costruire una nuova proposta formativa congiunta tra Musei e scuola.

2. Obiettivi e metodologie di una “settimana al museo”

Questo contributo affronta una di queste esperienze, in particolare la settimana al museo delle classi quinte della Scuola Primaria a tempo pieno “R. Pezzani” che ha avuto luogo dal 9 al 20 maggio 2022. L'esperienza si configura come una ricerca-formazione (R-F) (Asquini, 2018) a cui hanno partecipato il team docente al completo, gli educatori presenti nelle classi, i curatori museali, referenti per le attività educative e ad una ricercatrice universitaria. E' una R-F che ha scopi conoscitivi di questa esperienza, ma anche l'ambizione di strutturare una proposta didattica innovativa per i prossimi anni scolastici (Cardarello, in Asquini, 2018). Le fasi di questa R-F coincidono solo in parte con quelle delineate da Cardarello e sono state:

1. Condivisione delle domande di ricerca, riprese dal primo anno di sperimentazione, con tutti i partecipanti;
2. Formulazione di domande di ricerca più puntuali, a queste collegate, proprie del gruppo: come progettare una settimana al museo in modo che insegnanti e alunni non siano ospiti, ma co-protagonisti dell'esperienza? Quali elementi dell'esperienza ai musei cambiano la visione di insegnamento apprendimento dei docenti e le pratiche didattiche? Cosa resta di questa esperienza negli allievi?
3. Definizione della metodologia
4. Co-Progettazione sia della struttura della settimana al museo che degli strumenti osservativi e di analisi; questa progettazione ha subito delle modifiche sulla base degli scambi quotidiani tra gli adulti coinvolti e delle osservazioni svolte;
5. Presentazione alle famiglie e al convegno “Crescere al museo”² dell'esperienza, con una prima analisi congiunta dei dati;
6. Focus group conclusivo coi docenti

2 Reggio Emilia, 30 e 31 maggio 2022.

Il motivo di questa parziale discrepanza è proprio il collocarsi di questa esperienza in un percorso già avviato di costruzione di una proposta didattica innovativa.

Gli strumenti utilizzati sono stati vari e dipendenti della domanda di ricerca:

1. Per descrivere la settimana il team ha costruito una Unità di Apprendimento (UdA) che tenesse insieme i momenti con gli esperti ed i momenti con i docenti e la ricercatrice, questo è uno degli elementi di novità. Ha, inoltre, utilizzato una griglia osservativa aperta (Cardarello, Antonietti, in Nigris et al., 2019) per raccogliere le azioni prevalenti ogni 5 min. e codificato le stesse per analizzare tipologia di interazione, setting, spostamenti, materiali, ruolo conduttore, etc., strumento già usato nel 2020-21.
2. Per l'impatto sugli insegnanti sono state raccolte osservazioni carta e matita durante gli incontri e le progettazioni, nei momenti di confronto informali durante la settimana al museo, durante la costruzione delle documentazioni e attraverso il focus group (FG) finale. Raccolta dati simile a quella svolta nel 2020-21.
3. Per l'impatto sui ragazzi sono stati raccolti un questionario, testi e disegni prima della settimana, sia sull'idea di museo che sui costrutti su cui si intendeva lavorare durante la settimana; elaborati svolti durante la settimana; un word cloud e un questionario alla fine della settimana per osservare eventuali spostamenti.

In questo contributo ci concentreremo in particolare su una prima analisi del contenuto di quanto emerso dal focus group e sull'analisi ad una delle risposte ai due questionari somministrati. Le domande analizzate sono state “che cos'è un museo?” (prima della settimana); “Se un amico ti chiedesse di raccontare che cos'è un museo e perché è un posto speciale, cosa gli diresti?” (dopo). Per analizzarle si sono individuate alcune categorie dalla letteratura, prima di tutto sulla funzione attribuita dai ragazzi al museo:

1. museo come “contenitore” che contiene “cose” da visitare (i.e. “è un posto dove ci sono...”) e cose da “vedere” (*funzione espositiva*);
2. museo come luogo di scoperta e di cose da “fare” (*funzione esplorativa*);
3. il museo come posto per imparare, per conoscere, per sapere, per capire, un posto che “racconta” (*funzione conoscitiva*) (Zuccoli, 2014).

Poi si sono individuate le dimensioni valoriali in senso ampio a cui i ragazzi fanno riferimento parlando dei musei, anche queste hanno eco in letteratura:

1. dimensione emotiva/estetica: vivere il museo come motivo di piacevolezza, bellezza, entusiasmo, felicità;
2. dimensione del far collegamenti: vivere il museo consente di trovare collegamenti inaspettati tra le discipline, tra presente e passato, con esperienze fatte all'esterno;
3. dimensione civica: museo come luogo importante per la città e per la sua storia, luogo di tutela e valorizzazione del patrimonio (Zuccoli, 2014).

Si è cercato anche di individuare a quale ambito disciplinare le esperienze si collegassero, se ad un ambito più antropologico (storia, antropologia, arte) o scientifico (geologia, biologia)

3. La ricerca-formazione: le quinte al museo

Durante il percorso il team ha co-progettato la struttura della settimana attraverso una serie di incontri, che hanno avuto luogo tra gennaio e fine aprile: due organizzativi con le due docenti di italiano, due progettuali con il team al completo, un incontro online con i genitori delle due classi e un sopralluogo finale poco prima dell'inizio dell'esperienza. Le riflessioni svolte hanno trovato forma coerente nella costruzione di una UdA che ha come tema unificante "la trasformazione" (Fig.1 – mappa concettuale) e come prodotto finale la costruzione da parte dei ragazzi di un e-book che raccontasse l'esperienza. Questo prodotto corale ha visto gruppi diversi responsabili della documentazione delle singole giornate e un gruppo col compito di creare le pagine introduttive di sintesi (introduzione verbale e per immagini, indice...). La proposta nasce dall'esigenza sia di applicare una didattica per competenze (Trincherò, 2012), in particolare la «Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare», dando alle insegnanti l'opportunità di osservarla, sia dalla consapevolezza dell'efficacia dei percorsi documentativi nel promuovere riflessività e consapevolezza (Rinaldi, et al, 2011; Nigris, et alii, 2019).

I vari passaggi che hanno portato dalla costruzione di una mappa concettuale della settimana, alla progettazione e definizione della UdA, alla definizione dei passaggi organizzativi che consentissero ai ragazzi di costruire in autonomia i vari capitoli del e-book, hanno portato le insegnanti a mettere in discussione alcuni aspetti della propria didattica.

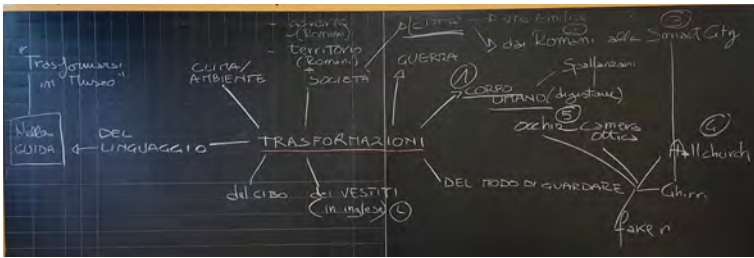


Fig. 1. Mappa concettuale della “settimana al museo”

Durante la progettazione si sono calendarizzati i momenti di intervento degli educatori museali e la scansione delle attività proposte. Attorno al tema unificante della “trasformazione” si è costruito un percorso che toccasse alcuni argomenti centrali nel curriculum della classe quinta, ma con dei passaggi di senso e di segno da una giornata all’altra, in modo da creare un senso forte di continuità. La proposta della giornata si apre con la ripresa dei temi del giorno prima e si conclude con il rilancio dei temi del giorno dopo. Questa continuità è garantita anche da un oggetto polisemico che chiude l’intervento degli educatori museali e viene ripreso all’inizio dell’incontro successivo (vedi tabella 1 per i dettagli). Tutta questa dimensione progettuale è molto diversa da quella svolta normalmente a scuola. Ricercare e costruire insieme questi elementi e vederne l’effetto attraverso strumenti osservativi sui ragazzi è stata una parte centrale della R-F.

	Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì
Educatori museali	Esplorazione libera del museo / i romani a Reggio Emilia	Da Regium Lepidi a Reggio Emilia	Città / paesaggio / fotografia – le trasformazioni del paesaggio nell’arte	Luce, onde, vista e occhio, tra trasformazioni di colori e percezioni	Dal cranio a tutti gli apparati del corpo umano: quante trasformazioni
Laboratorio con gli educatori	Torneo di Latruncoli	Costruiamo la piantina della città ideale	Creiamo il nostro fotomontaggio analogico senza usare photoshop	Impariamo ad usare il microscopio che dà i superpoteri al nostro occhio	Sperimentiamo il funzionamento dei nostri apparati
Con i docenti		La nostra città si racconta in prima persona		Costruiamo e-book della nostra esperienza	Treasure hunt in the museum; centuries of fashion hidden in the museum collection
Oggetto polisemico	Groma	Modellino della città	Storie Urbane di Emily Allchurch	Modello di Occhio	

Tab. 1. Sintesi progettuale della settimana

Le insegnanti hanno co-progettato le attività da svolgersi al di fuori dei momenti con gli educatori, in modo da approfondire quanto presentato e sperimentato insieme agli operatori museali. La prospettiva è di continuità e non di sovrapposizione o ripresa di contenuti, ma di proposte in dialogo con quelle museali. Sia il laboratorio di scrittura creativa a partire dalla proposta laboratoriale del mattino, che la caccia al tesoro, sono momenti scolastici che si ripensano per coniugare le esigenze di insegnamento-apprendimento con un ambiente di apprendimento immersivo che offre nuovi spunti e sollecitazioni.

Dal 9 al 13 maggio la VB ha vissuto la sua esperienza al museo. A seguito di questo primo percorso c'è stato un momento di confronto tra un insegnante, una operatrice museale e la ricercatrice che ha permesso di riprogettare la settimana della VA che si è svolta dal 16 al 20 maggio. Oltre a questo momento formale, gli scambi e confronti sulle osservazioni svolte, sono stati quotidiani. Anche la costruzione ed utilizzo di strumenti osservativi ha rappresentato una novità per i docenti.

4. Le nuove consapevolezze di docenti e alunni

In questo articolo potremo analizzare solo alcuni dati relativi alle ultime due domande di ricerca. La scelta è dovuta a motivi di spazio. Rispetto all'impatto e gli esiti dell'esperienza sulle rappresentazioni e sulle pratiche didattiche degli insegnanti analizzeremo di seguito il contenuto del focus group del 27/06/2022, presentandone alcuni estratti.

Il percorso svolto dalle docenti durante la r-f può essere sintetizzato bene dalle parole di una di loro:

Io credo che i punti di forza di questa settimana siano stati due, sicuramente per i bambini l'essere attivi nel loro apprendimento. Quindi quello che ha detto V. adesso cioè il fatto di creare un po' il loro apprendimento. L'altro grosso importante, secondo me, punto di forza è il cambio di punto di vista da parte degli insegnanti, nel senso che questa settimana ci ha costretto a reinventarci anche un ruolo nostro, quindi molto più di osservatori e di tessitori delle azioni, perché credo che parta poi molto da lì. Cioè il riuscire a fare dentro un ambiente meraviglioso come il museo un'attività di apprendimento parte sempre dallo spostamento del ruolo dell'insegnante (Ins1)

Il cambiamento di ruolo del docente è al centro delle riflessioni degli insegnanti, ma la partenza è una consapevolezza nuova su come apprendono gli allievi. Le insegnanti hanno potuto vedere i propri studenti, in partico-

lare quelli normalmente più passivi, non solo entusiasinarsi ed attivarsi, ma farlo in dei percorsi di senso con dimostrazioni concrete di attenzione, competenza, capacità di risposta a quesiti “scolastici” come la costruzione di un testo. Hanno avuto tempo e modo di raccogliere evidenze sulla persistenza di certi apprendimenti e osservare come un compito sfidante possa essere svolto da tutti sulla base delle proprie capacità, con arricchimenti personali evidenti. «Soprattutto nell’attività di documentazione di produzione della presentazione che è stata un po’ gestita dai bambini ho notato come tanti avessero delle competenze, diciamo non note, rispetto alle mie percezioni e che in quel caso sono stati in grado di metterle in campo in modo autonomo» (Ins4). Queste osservazioni delle docenti confermano i risultati di molte ricerche evidence-based (Calvani, Trinchero, 2019) e hanno fatto mettere in discussione un modello di scuola trasmissivo, ancora praticato in molte scuole perché consentirebbe di tenere sotto controllo la complessità e garantire a tutti l’acquisizione delle conoscenze di base su cui si potranno poi costruire abilità e competenze (Perrenoud, 2003).

non dobbiamo avere paura di sentirci incompetenti, di [...] chiedere aiuto, l’intervento di esperti che invece hanno competenze su quell’attività specifica. Diceva prima S., certe volte avvicinarci a certi enti, a certe proposte è faticoso. [...] ci permette di allargare la prospettiva anche in termini di proposte da fare alle nostre classi. E coinvolgere chi ha le competenze per poterlo fare, anche se non appartiene al mondo della scuola in modo tradizionale (Ins3)

Un’altra docente parla di arricchimento nel confronto con enti esterni e un’altra ancora di spunti ed idee per cambiare la didattica, per acquisire un approccio più attivo e meno trasmissivo. Sono spunti che sembrano orientare verso l’idea che altri formati pedagogici rispetto ai propri siano possibili e proprio l’incontro con metodologie e ambienti diversi dalla scuola possa creare consapevolezza a questo proposito. (Pentucci, 2018)

Un gruppo di ricerca così composito ha dovuto esplicitare intenzionalità e significati e dotarsi di un linguaggio comune per poter lavorare in modo efficace. Questo ha sicuramente spinto le docenti a riflettere su significati e motivi della propria pratica, ma non solo. Esplicitare le intenzionalità, dietro alle scelte didattiche, consente di poterle valutare l’efficacia. Questa azione valutativa diventa ancora più forte quando intenzionalità e osservazioni sono condivise con un gruppo, perché questo aspetto relazionale da forza alle osservazioni, conferma le impressioni e consente all’insegnante di avere evidenze concrete dell’efficacia dei percorsi e degli apprendimenti facilitati. Questa possibilità di valutare l’impatto del proprio lavoro è spesso negata al docente che lavora da solo dentro la classe

e che rischia di cercare soddisfazioni in aspetti più visibili del proprio lavoro come gli adempimenti burocratici (Barnes, 1992).

Le insegnanti hanno anche trovato riscontri su come promuovere un apprendimento interdisciplinare, spostando il focus dalle singole discipline ad una visione integrata attraverso:

1. La gestione comune di momenti educativi anche che ricadano in ambiti disciplinari diversi dal proprio «quella situazione lì di vissuto in contemporanea di tutte le materie, ecco, questo che secondo me è una cosa che dovrebbe avvenire di più, cioè essere presenti anche quando l'altro insegna, per vedere quali sono le modalità anche di approccio, cioè viverci di più insieme e meno a compartimenti stagni» (Ins1)
1. L'ambiente di apprendimento come facilitatore di connessioni «era l'ambiente che lo chiamava, non avrebbero potuto lavorare come facevano normalmente a scuola, perché il contesto era diverso e sicuramente farlo per una settimana li ha facilitati nel trovare i collegamenti tra un'attività, una, una materia e l'altra» (Ins2)

Rispetto all'impatto dell'esperienza sugli apprendimenti degli studenti, abbiamo visto dalle osservazioni delle insegnanti e dalla qualità degli elaborati sviluppati, uno sviluppo della competenza personale e sociale in termini di efficacia nel lavoro di gruppo, coinvolgimento di tutti i partecipanti nel prodotto finale, autonomia nella scelta del materiale e delle modalità di presentazione, qualità ed efficacia del prodotto finale. Caratteristiche dell'ambiente di apprendimento, ricchezza della proposta educativa, compito sfidante, stabilità dei gruppi nell'arco della settimana sono gli elementi che negli occhi dei docenti hanno portato a questi risultati, a conferma di quanto si riscontra in letteratura (Perrenoud, 2003; Trincherò, 2012).

Per quanto riguarda il cambiamento delle rappresentazioni analizziamo le risposte alle domande: «che cos'è un museo?» del questionario iniziale e: «Se un amico ti chiedesse di raccontare che cos'è un museo e perché è un posto speciale, cosa gli diresti?» del questionario finale. Dai dati (vedi tab. 2) emerge prima di tutto una maggiore ricchezza nelle descrizioni. Si passa da 83 segmenti codificati per le risposte alla prima domanda a 134 per le risposte alla seconda domanda. Cambia anche la tipologia delle codifiche, con un incremento di quegli aspetti meno legati ad una visione tradizionale del museo. Aumentano i riferimenti alla dimensione civica che passano da 1 a 6, quelli legati alla dimensione del fare connessioni, da 5 a 13 e quelli che esprimono una dimensione emotiva/estetica, da 5 a 29. Aumentano inoltre i segmenti codificati sotto la funzione conoscitiva, da 13 a 28 ed esplorativa, da 6 a 15. Calano invece i riferimenti alla funzione

espositiva del museo, che prima della settimana erano prevalenti, passando da 34 a 29, come calano leggermente anche i riferimenti diretti alle aree disciplinari, complessivamente da 19 a 14.

	Che cos'è un museo? (Prima)	Se un amico ti chiedesse [...] (Dopo)
Scienze	7	5
Antropologia/storia/arte	12	9
Dimensione civica	1	6
Dimensione del fare connessioni	5	13
Dimensione emotiva/estetica	5	29
Funzione conoscitiva	13	28
Funzione esplorativa	6	15
Funzione espositiva	34	29
Che cos'è un museo? (Prima)	83	0
Se un amico ti chiedesse [...] (Dopo)	0	134

Tab. 2.: Confronto risposte questionario

Questo aumento della complessità si osserva anche da un'analisi qualitativa di dati. Ecco alcuni esempi di protocolli degli stessi bambini.

Prima	Dopo
È un luogo dove vengono rappresentati oggetti dell'antichità	Il museo è un posto speciale dove puoi scoprire le tue origini ed è speciale perché è molto interessante e ci si imparano cose nuove e curiose.
Un museo è un posto dove si trovano reperti storici, per conoscere la storia e fonti importanti, è un posto per imparare.	Un museo è un bellissimo posto in cui ti si apre la mente, puoi imparare tante cose sulla storia, sulle ossa, sugli animali... E' speciale perché le cose, come Regium Lepidi, che a scuola sono noiose al museo diventano interessanti ed emozionanti.
è un luogo di avventura dove riesci a vedere il passato	Il museo è un luogo di avventura dove puoi scoprire un lato di te che ancora non conoscevi, puoi scoprire le cose che ti interessano. Il museo è speciale perché da un edificio qualunque puoi imparare tantissime cose.
Un museo è un luogo dove si mettono dei reperti archeologici e animali imbalsamati e molte altre cose interessanti	Un museo è un luogo dove si trova una cultura praticamente infinita, dove si imparano molte cose e dove si trovano un'arte, una fauna, una scienza e una storia fantastiche.

5. Conclusioni

La scuola può trarre molti spunti da un rapporto prolungato con il museo quali ad esempio, come emerge dalle insegnanti, la multimodalità e interdisciplinarietà di proposte, che coniugano dinamicità, con coerenza ed efficacia educativa. Per gli alunni l'incontro con una istituzione culturale diversa illumina con una luce nuova il mondo del sapere. Lo rende più vicino e reale. Apre mondi nuovi e mobilità le abilità individuali verso la costruzione di competenze. Dai dati emerge come la vera sfida per le insegnanti non sia tanto osservare e accettare che modalità didattiche diverse dalle proprie siano più efficaci, ma capire come trasporle nella realtà scolastica di tutti i giorni.

Per me il punto di forza principale è stato l'inclusività, il fatto di offrire la possibilità a bambini che magari hanno delle fragilità, strumenti, strategie nuove che in un'aula di una classe di una scuola normale non si hanno a disposizione e che li hanno facilitati nel loro percorso di apprendimento e che, contemporaneamente, hanno riacceso un po' l'entusiasmo, proprio la voglia di fare, di mettersi alla prova, di scoprire, di indagare sia da parte degli alunni che da parte delle insegnanti (Ins5)

Come scardinare questa idea che quanto appreso dall'educazione non formale a scuola non si possa fare, sarebbe un tema importante per future ricerche.

Riferimenti bibliografici

- Altet, M. et alii (2006). *Formare gli insegnanti professionisti*. Roma: Armando.
- Asquini, G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Barnes, D. (1992). The significance of teachers' frames for teaching. In T. Russell and H. Munby (Eds.), *Teachers and teaching: From classroom to reflection* (pp. 9-32). New York: Falmer Press.
- Calvani A., & Trincherò R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. London: Routledge.
- De Socio P., & Piva, C. (2005). *Il museo come scuola. Didattica del patrimonio culturale*. Roma: Carocci.
- Eco, R. (1986). *A scuola col museo: guida alla didattica artistica*. Milano: Bompiani.

- Nigris, E., Balconi B., & Zecca L. (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica*. Milano: Pearson Italia.
- Pentucci, M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Perrenoud, P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Rinaldi, C., Giudici, C., & Krechevsky, M. (eds.) (2011). *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*. Italia: Reggio Children.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze: proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Zuccoli, F. (2014). *Didattica tra scuola e museo*. Parma: Junior.
- [https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo-di-icom/consultato 25/06/2022](https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo-di-icom/consultato%2025/06/2022)

VIII.

La *Philosophy for Children and Community* come pratica didattica e sostegno educativo alla genitorialità

Philosophy for Children and Community as teaching practice and educational parent training

Maria Vinciguerra – *Università degli Studi di Palermo*

Abstract

Il contributo intende presentare il curriculum della *Philosophy for Children*, mettendone in evidenza l'aspetto pedagogico e didattico. Si tratta di un metodo che valorizza la promozione di processi di co-costruzione del pensiero grazie alla creazione di una *comunità di ricerca*. Al centro di tale metodologia che permette ai bambini di sperimentare pratiche filosofiche, vi sono i racconti, dalle diverse tematiche e destinati a specifiche fasce d'età, scritti dallo stesso Lipman autore del curriculum. Tuttavia il metodo della *Philosophy for Children* non è stato impiegato solo con i bambini, ma nella forma analoga della *Philosophy for Community* viene ormai ampiamente utilizzato in svariati contesti di formazione degli adulti. Da queste esperienze è nata l'idea di poter utilizzare tale metodo anche nella formazione dei genitori, nella formula del "Caffè filosofico". In particolare, si intende mettere in evidenza la flessibilità e versatilità della *Philosophy for Children and Community* nei diversi contesti di apprendimento, per promuoverne una sempre più ampia diffusione nelle scuole. Saranno richiamate alcune esperienze di ricerca e formazione che hanno coinvolto studenti universitari e genitori, che chiariscono come sia possibile, attraverso questo metodo, lavorare allo sviluppo del pensiero con i più giovani, ma anche alla promozione di un'educazione dei genitori.

The aim of this paper is to present the curriculum of Philosophy for Children and highlight its pedagogical and didactic aspect. This method enhances the promotion of co-construction of thought thanks to the creation of a *community of inquiry*. At the heart of

this methodology, there are the philosophical novels, which allows children to experiment with philosophical practices. These philosophical novels (written by Lipman, author of the curriculum) present different themes and are aimed at specific age groups. The Philosophy for Children method has not been used only with children, but it is now widely used in various contexts of adult education, in the analogous form of the Philosophy for Community. Starting from these experiences, parent training were carried out, in the formula of the «philosophical coffee». In particular, it's important to highlight the flexibility and versatility of the Philosophy for Children and Community in different learning contexts, to promote an ever wider diffusion in schools. Some research and training experiences that involved university students and parents will be recalled, which clarify how, through this method, it is possible to work for development of thought with the youngest, but also for promotion of parents education.

Parole chiave: Formazione degli adulti, Pratiche didattiche, Educazione dei genitori, comunità di ricerca.

Keywords: Adult Education, Teaching Practices, Parent Education, Community of Inquiry.

1. La *Philosophy for Children and Community*

Il presente contributo ha l'obiettivo di proporre il metodo della *Philosophy for Children and Community* sia come pratica didattica sia come strumento adeguato per il sostegno educativo alla genitorialità. Pertanto, verranno richiamate alcune ricerche solo a scopo esemplificativo, senza andare nel merito dei risultati delle stesse.

La *Philosophy for Children* (P4C) nasce nei primi anni Settanta ad opera di Matthew Lipman, docente di Logica e Filosofia alla Columbia University di New York. Si tratta di un programma pedagogico e didattico che ha lo scopo di aiutare i bambini di diverse fasce d'età a sviluppare un pensiero *multidimensionale* che Lipman (2005) definisce "di alto livello", risultante dall'intreccio di un pensiero *critico* (orientato alla ricerca della verità), *creativo* (incentrato sulla costruzione di significati) e *caring* (orientato all'integrazione di valori).

In particolare, nelle ricerche cui farò riferimento, si è ipotizzato che

questo metodo potesse essere adeguato negli interventi di ricerca e formazione che hanno l'obiettivo di attivare percorsi di educazione degli adulti. Infatti, per la sua ampia diffusione, il metodo della *Philosophy for Children* non viene impiegato solo con bambini, ma nella forma analoga di una *Philosophy for Community* viene ormai ampiamente utilizzato in svariati contesti di formazione degli adulti (Cosentino, 2002a; 2002b); da queste esperienze è nata l'idea di poter utilizzare questo metodo anche nella formazione degli studenti e nell'educazione dei genitori (Milani, 2018).

Prima di riportare alcuni esempi di come il metodo è stato utilizzato nella pratica didattica universitaria e nella formazione dei genitori, descriverò brevemente le caratteristiche e le fasi del metodo della *Philosophy for Children and Community*.

La prima fase consiste nella costituzione di un gruppo chiamato a diventare una comunità di ricerca. Esso deve essere costituito da un massimo di 15/18 persone in modo da poter dare a tutti la possibilità di intervenire nel tempo della sessione filosofica, che dura circa 45 minuti. Grazie al dialogo filosofico, la "comunità di ricerca" avvia gradualmente un processo di co-costruzione di significati. In altre parole, la "comunità di ricerca" assume una valenza metacognitiva (La Marca, Cappuccio, 2020), si propone come contesto che dispone al pensiero, che ci dà elementi di conoscenza dichiarativa: cosa conosco io e cosa conoscono gli altri; in altre parole, rappresenta il dispositivo che consente di realizzare gli obiettivi educativi della *Philosophy for Children*. Ciò non può avvenire senza la guida competente del "facilitatore" che può coincidere con il ricercatore/formatore.

Allo scopo di dare il tempo al gruppo di volgere verso un atteggiamento che vada nella direzione della formazione di una "comunità di ricerca", le sessioni filosofiche, generalmente, sono precedute da un'attività di warming up, finalizzata, appunto, a un "riscaldamento"; si tratta di un momento in cui i membri del gruppo cominciano a interagire tra loro in modo nuovo. Segue la lettura di un brano scelto da uno dei racconti previsti dal curriculum della *Philosophy for Children* e scritti dallo stesso Lipman. Dopo la lettura ad alta voce del brano si procede con la suddivisione del gruppo in più sottogruppi che proporranno delle domande a partire dal brano. Ogni racconto è destinato ad una specifica fascia d'età, ma tutti sono scritti seguendo uno stile dialogico e riportando episodi che si svolgono in contesti di vita quotidiana (a scuola, in famiglia, ecc.), ciò consente ai bambini e alle bambine di identificarsi facilmente con i protagonisti delle storie che sono appunto loro coetanei.

È evidente il richiamo ad alcuni aspetti dei metodi narrativi, infatti la lettura dei racconti favorisce il coinvolgimento, stimola l'esercizio dell'immaginazione e promuove la partecipazione attiva al dialogo. I racconti dunque forniscono il materiale per la riflessione, fungono da *pre-testi* per il

confronto dialogico e la discussione filosofica in gruppo. Tutti i racconti sono corredati da un manuale di riferimento per aiutare il facilitatore a guidare i possibili Piani di Discussione (sono esplicitati i punti del racconto più rilevanti dal punto di vista filosofico) o per proporre ai bambini degli esercizi finalizzati a potenziare abilità di pensiero collegate a un determinato concetto poco chiaro o a un passaggio specifico rispetto alle possibili questioni che il testo potrebbe fare emergere all'interno della comunità, anche se nel corso delle sessioni filosofiche le domande che possono nascere dal testo e gli sviluppi a partire dal PdD non sono prevedibili. In particolare, nelle esperienze di ricerca e formazione che verranno richiamate sono stati scelti episodi estrapolati dai seguenti racconti: *L'ospedale delle bambole*, *Elfie*, *Kio e Gus*, *Pixie*.

Lo sviluppo di ogni sessione è costituito dalla stesura dell'agenda: un grande foglio visibile a tutti dove vengono trascritte le domande sollecitate dal testo letto. La riflessione, dunque, inizia non da generici commenti, ma dalla richiesta che il facilitatore pone ai partecipanti di formulare una domanda. Ancora, è importante segnare il nome dei bambini accanto alla domanda che hanno formulato in modo che possa essere visibile, ma anche che sia chiara la responsabilità che ne deriva in termini di argomentazione rispetto a ciò che viene proposto. L'agenda si arricchisce mentre la "comunità di ricerca" procede nel suo lavoro, in quanto vengono segnati i collegamenti tra le domande individuate dai partecipanti e le questioni nodali che emergono nel corso della discussione, attraverso le quali gradualmente si va definendo il Piano di Discussione (PdD): la comunità sceglie consensualmente un tema, una questione o una particolare domanda verso cui la maggior parte dei partecipanti mostra un certo interesse (Santi, 2005).

Perché i partecipanti alle sessioni possano esprimersi liberamente senza sentirsi giudicati, è opportuno chiarire da subito che non sono previste valutazioni, in quanto le opinioni, le riflessioni e le argomentazioni di tutti vanno ascoltate e il facilitatore ne prenderà nota, facendosi garante che si rispetti rigorosamente un turno di parola e l'argomentare proceda in modo rigoroso, evitando il più possibile fallacie e ambiguità nel ragionamento (Santi, 2008). In tal senso, il facilitatore riveste un ruolo specifico, in quanto ha il compito di guidare il lavoro della comunità di ricerca, senza preoccuparsi di pervenire necessariamente a delle conclusioni o definizioni definitive rispetto all'oggetto del PdD. Si tratta, dunque, di un'azione di mediazione all'interno della comunità, in cui il facilitatore dovrebbe favorire il dialogo (attraverso chiarimenti, richieste di precisazioni, riformulazioni sintetiche di quanto già detto, ecc.) senza dirigerlo.

Alla fine della sessione, la riflessione filosofica all'interno della comunità di ricerca può condurre a una deliberazione, cioè a un'affermazione con-

divisa dal gruppo, oppure la sessione può terminare con un'ulteriore domanda che spesso rimane senza una risposta ma che testimonia il passaggio concettuale e logico che la comunità ha conquistato attraverso la pratica filosofica (D'Addelfio 2011; Vinciguerra 2012). Lo scopo non è trovare una risposta definitiva alle domande poste, ma semmai imparare a domandare e, in ciò stesso, a pensare. Si potrebbe dire che si tratta di coltivare, in linea con un atteggiamento fenomenologico-ermeneutico, il primato della domanda.

2. La *Philosophy for Community* come pratica didattica universitaria

Nel corso degli anni accademici 2017/2018, 2018/2019 e 2019/2020 sono stati realizzati laboratori di *Philosophy for Community* all'interno dell'insegnamento di Pedagogia generale e sociale del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria (Zanniello, 2012).

In totale sono stati coinvolti 150 studenti/esse per ciascun anno accademico, con l'obiettivo di proporre una riflessione su alcune questioni pedagogiche affrontate durante il corso e consentire agli studenti e alle studentesse di interrogarsi in modo critico sulle emergenze educative del nostro tempo.

Rispetto a quanto anticipato nel paragrafo precedente, descrivendo il metodo, il valore didattico è indubbio. Mi riferisco, in particolare, al "primato ermeneutico della domanda" (Gadamer, 1990), cioè il primato del domandare nell'indirizzare l'argomentazione e l'eventuale risposta.

Ora, Gadamer intende il primato della domanda, come orizzonte di senso, in quanto essa orienta la direzione di senso che guida ogni comprensione. Ma "primato della domanda" significa per l'autore anche qualcosa che non si riferisce soltanto alla dialettica ma pure all'esperienza in generale: all'origine di ogni esperienza c'è sempre una domanda. Il primato della domanda significa dunque che la comprensione riguarda un modo adeguato di porre la domanda e non tanto una corretta risposta agli interrogativi dell'esperienza; ciò implica nel pensiero dell'autore che la comprensione è già dentro il modo di porre la domanda. In tal senso, allora, la comprensione non è data tanto dalla possibilità/capacità di rispondere attraverso il sapere di cui si dispone, quanto dalla facoltà di poterlo interrogare.

Proverò adesso ad esplicitare come è stato possibile tradurre il "primato della domanda" all'interno di un laboratorio di *Philosophy for Community* rivolto a studenti e studentesse.

Le più recenti ricerche sulla condizione giovanile in Italia (*Rapporto*

giovani 2021) ci descrivono giovani smarriti per la difficoltà a cogliere orizzonti di senso all'interno del quale collocare anche i loro progetti per il futuro. Una ricognizione empirica sulle emergenze educative del nostro tempo, oggetto di studio nell'insegnamento di Pedagogia generale e sociale, ci conferma come queste emergenze riguardino in particolare i giovani e quindi anche i nostri studenti e le nostre studentesse. Si tratterebbe dunque di esperienze "di prima persona" su cui gli studenti sono chiamati a riflettere in modo rigoroso attraverso il metodo della *Philosophy for Community*. Con tali finalità sono stati scelti alcuni episodi dei racconti indicati sopra, che potessero sollecitare riflessioni legate all'educazione in famiglia e a scuola in un contesto di apprendimento cooperativo come quello che la comunità di ricerca favorisce (La Marca, Cappuccio, 2020).

Alla luce della descrizione del metodo e di queste brevi considerazioni, dovrebbe dunque essere più chiaro per il lettore che tra gli obiettivi didattici ed educativi dei laboratori di *Philosophy for Community*, ci sia quello di favorire la capacità di esercitare una riflessione più consapevole su alcune tematiche oggetto di studio (che abbiamo detto riguardano anche le esperienze di vita degli studenti in quanto giovani), attraverso un modo corretto di porre le domande, ed offrendo uno spazio di condivisione all'interno di una comunità di ricerca. Ma un secondo obiettivo è rappresentato dalla promozione della costruzione dell'identità professionale dei futuri insegnanti. In altre parole, i nostri studenti e le nostre studentesse sono chiamati a quel difficile e complesso passaggio che da educandi li porti a diventare degli educatori.

Certamente anche se in questo contributo non verrà descritto l'esito della valutazione del laboratorio in termini di obiettivi raggiunti, è stato subito evidente nelle agende costruite dalle comunità di ricerca degli studenti e delle studentesse come emergesse un bisogno di storie e di significati.

Infine, sottolineando ancora il valore formativo e didattico della *Philosophy for Community* con e per i futuri insegnanti, non dimentichiamo che questi laboratori hanno proposto agli studenti e alle studentesse del Corso di studi in Scienze della Formazione primaria, un'esperienza formativa che ha permesso loro di conoscere il metodo della *Philosophy for Children* come pratica didattica ed educativa con e per i bambini e le bambine.

3. La *Philosophy for Children and Community* come sostegno educativo alla genitorialità

In alcuni contesti europei già da tempo si realizzano caffè filosofici per genitori (Milani, 2018, 170-175), da queste e da altre esperienze analoghe è

nata l'idea di poter utilizzare la *Philosophy for Community* anche nella formazione dei genitori. Inoltre, gli studi sulla famiglia di oggi la descrivono come sempre più privatizzata e l'idea di valorizzare assetti laboratoriali e comunitari, dove si apprende insieme, potrebbe essere un modo per riscoprire anche il valore delle relazioni tra famiglie come possibili occasioni di umanizzazione.

In particolare, è stata condotta una ricerca-intervento che si colloca all'interno di quei percorsi di educazione alla genitorialità che appartengono all'area della promozione o della prevenzione primaria. L'intervento è stato realizzato in due differenti istituti di scuola primaria e in un istituto di scuola secondaria di primo grado della città di Palermo, nel corso degli anni scolastici 2016/2017, 2017/2018 e 2018/2019. Le due scuole primarie sono collocate in quartieri diversi della città; una accoglie bambini provenienti da un contesto socio-culturale medio-alto, l'altra ha un'utenza proveniente da un ambiente socio-culturale medio-basso, caratterizzata anche dalla presenza di molti alunni stranieri. L'adesione al progetto è stata proposta dalle scuole a tutti i genitori dei suddetti alunni. In totale, hanno partecipato complessivamente 312 bambini e 60 genitori di cui 11 padri e 49 madri (D'Addelfio, Vinciguerra, 2021).

L'idea di fondo è stata quella di partire dalle riflessioni dei genitori su alcuni temi legati all'educazione familiare, per rendere il loro agire con i figli più consapevole, grazie anche alla possibilità offerta di confrontarsi con il pensiero dei figli o meglio della generazione dei figli. Per rendere ancora più efficace questo tipo di intervento, infatti, si è deciso di lavorare non solo con i genitori ma anche e innanzitutto con i loro figli. In particolare, da un lato, si è ipotizzato di offrire ai genitori uno spazio/tempo per interrogarsi insieme ad altri genitori sugli aspetti sia affettivi sia etici delle relazioni familiari (per esempio, il tema delle regole in famiglia), perché potessero riflettere sui fondamenti costitutivi dei legami familiari e acquisire consapevolezza della *consegna* educativa (Bellingreri, 2019) che dovrebbe costituire l'orizzonte di senso della relazione tra genitori e figli. Dall'altro lato, la stessa tipologia di incontri, adattata in base all'età dei bambini, è stata utilizzata con i figli. Anche ai bambini e ai ragazzi quindi è stato offerto uno spazio di riflessione in cui confrontarsi con i loro coetanei, con l'obiettivo di promuovere nei bambini e nei preadolescenti incontrati lo sviluppo di un pensiero critico e contemporaneamente renderli più consapevoli, grazie anche al confronto con gli altri, che ciascuna famiglia ha le sue regole ed è differente dalle altre. Inoltre, dopo questo lavoro in parallelo, al termine di ogni anno scolastico, è stata proposta una restituzione, una sorta di *debriefing*. Si è trattato di giornate di incontro tra genitori e figli per riflettere insieme sul lavoro svolto; a partire dalla visione di tutti i materiali prodotti durante gli incontri sia dei figli che dei genitori,

si è offerta agli uni e agli altri (ma anche a insegnanti e dirigenti) la possibilità di visionarli, confrontarli e commentarli insieme.

Certamente la proposta pedagogica della *Philosophy for Children and Community* appare controcorrente rispetto ad alcuni tratti dei mondi della vita dell'educazione anche solo per il fatto che rappresenta un invito a rallentare, perfino a fermarsi e ad affidarsi al tempo disteso – ma impegnativo – del dialogo e della riflessione (Striano, Melacarne, Oliverio, 2018). Ma indubbiamente, il metodo della *Philosophy for Children and Community* si confà perfettamente a questo tipo di intervento, in quanto prevede che il ricercatore/facilitatore debba seguire le direzioni di pensiero dei partecipanti, senza conoscere prima dell'avvio delle sessioni filosofiche cosa “sceglierà” di cercare la comunità di ricerca.

L'analisi dei materiali raccolti (attività di warming up e agende delle sessioni filosofiche) ha avuto lo scopo di evidenziare la presenza di nuclei tematici ricorrenti e il racconto di vissuti legati agli argomenti oggetto della riflessione comune nelle comunità di ricerca. In particolare, si è trattato di un'analisi fenomenologica in cui sono stati esplorati i temi ricorrenti ed essenziali senza l'uso di categorizzazioni preconette per rimanere, quanto più possibile, fedeli al fenomeno osservato. L'analisi delle sessioni filosofiche a partire dalle agende prodotte, in una prospettiva fenomenologica, è orientata a individuare le strutture di significato così come emergono dalle riflessioni dei partecipanti. Nel nostro caso, dopo un'attenta analisi delle riflessioni elaborate dalle comunità dei genitori e da quelle dei figli, è stato possibile, da un lato evidenziare aspetti che dicono qualcosa del fenomeno “relazioni educative familiari” (al cuore di tutto il nostro percorso), dall'altro lato, far luce anche sulle profonde differenze presenti tra i due gruppi (genitori e figli). Le differenze evidenziate sono estremamente rilevanti sul piano dell'educazione dei genitori; in altre parole, tali differenze sono state elemento chiave dell'esperienza formativa dei genitori, che nel confronto tra le loro agende e quelle dei figli hanno potuto “vedere con sguardo nuovo”, cioè hanno preso maggiore consapevolezza dell'implicito che caratterizza molto dell'agire educativo quotidiano.

4. Conclusioni

La *Philosophy for Children and Community* per la sua flessibilità e poliedricità può trovare certamente nuovi e inediti campi di applicazione nella ricerca e nella formazione degli adulti.

Per approdare all'idea di una promozione autentica della competenza e quindi della responsabilità educativa nei genitori e in altri adulti educatori, quali gli insegnanti e i futuri insegnanti (come richiamato a proposito

dei laboratori che hanno visto coinvolti gli studenti e le studentesse del Corso di studi in Formazione Primaria), è necessario dunque ripensare, in modo più consapevole, la promozione di programmi educativi, le azioni di prevenzione di fattori di rischio, e i percorsi di sostegno alla genitorialità rispetto alle diverse fasi di crescita della famiglia nel tempo della tarda modernità; ma è necessario altresì rintracciare metodi adeguati che consentano di realizzare tali obiettivi educativi.

In questo contributo, si è cercato di mostrare, attraverso alcuni brevi esempi di ricerca e formazione, come la *Philosophy for Children and Community* possa essere un metodo adeguato nella formazione universitaria e nella promozione o prevenzione primaria in ambito educativo. Abbiamo descritto, in particolare, come questo metodo si riveli interessante per la possibilità che offre di proporre occasioni d'incontro formative per quei genitori che non stanno sperimentando situazioni di difficoltà particolari e non stanno vivendo problematiche specifiche. In altre parole, attraverso la *Philosophy for Children and Community* è possibile potenziare le competenze educative familiari, rendendo i gruppi di genitori coinvolti attori e non solo destinatari degli interventi proposti.

Le scuole di ogni ordine e grado, come nell'esperienza di ricerca-intervento che è stata brevemente presentata, costituiscono luoghi privilegiati per promuovere percorsi che abbiano come finalità una prevenzione primaria. Si tratta, infatti, di contesti già quotidianamente vissuti da genitori e figli, luoghi familiari in cui i genitori hanno già incontrato una cultura educativa diversa dalla propria (quella della scuola, appunto). In relazione a queste considerazioni, la *Philosophy for Community* può essere pensata anche come metodo per promuovere e ripensare nuovi percorsi di corresponsabilità educativa scuola-famiglia. L'idea è quella di pensare alla proposta di sessioni filosofiche che vedano coinvolti insegnanti e genitori insieme, oppure insegnanti e genitori possono intraprendere percorsi paralleli con gli stessi materiali (per esempio, scegliendo episodi dei racconti che richiamino le relazioni educative familiari, il rapporto scuola-famiglia, la vita scolastica, ecc.) e poi realizzare dei momenti di incontro e di confronto (come già descritto a proposito dei percorsi che hanno coinvolto genitori e figli).

Riferimenti bibliografici

- Bellingreri A. (2019). *La consegna*. Brescia: Scholé.
Cosentino, A. (2002a) (ed.). *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*. Napoli: Liguori.

- Cosentino, A. (2002b) (ed.). *Pratica filosofica e professionalità riflessiva. Un'esperienza di formazione con operatori psico-socio-sanitari*. Napoli: Liguori Editore.
- D'Addelfio, G. (2011). *Filosofia per bambini ed educazione morale*. Brescia: La Scuola.
- D'Addelfio, G. & Vinciguerra, M. (2021). *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari. Percorsi di Philosophy for Children and Community*. Milano: FrancoAngeli.
- Gadamer, H.G. (1990). *Verità e Metodo* (1960). Milano: Bompiani.
- Istituto Giuseppe Toniolo (2021). *Rapporto Giovani 2021*. Bologna: il Mulino.
- La Marca, A. & Cappuccio, G. (2020). *Didattica metacognitiva e apprendimento cooperativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Santi, M. (2005) (ed.). *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*. Napoli: Liguori.
- Santi, M. (2008). "Comunità di ricerca" e democrazia del pensiero: la *Philosophy for Children* come opportunità di internalizzazione del discorso euristico (pp. 77-93). In A. Volpone (ed.). *FilosoFare, politica e società*. Napoli: Liguori.
- Striano, M., Melacarne, C. & Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Scholé.
- Vinciguerra, M. (2012). *Pedagogia e filosofia per bambini*. Brescia: La Scuola.
- Zanniello, G. (2012) (ed.). *La didattica nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria*. Roma: Armando.

IX.

Il fantastico nelle narrazioni contemporanee per ragazzi. Un'ipotesi di lavoro a scuola

The fantastic in contemporary narrations for young people. A working hypothesis in school

Monica Bertolo – *Università di Bologna*

Abstract

In che modo è possibile ripensare l'educazione, con i suoi rituali e pratiche, per ovviare al “deserto emotivo”, all'assenza di spazi di riflessione, all'insignificanza e all'impovertimento della comunicazione? Dal momento che la realtà, come dice Musil, non esclude il senso della possibilità (Musil, 1957), è allora importante ripensarla sempre, «[incoraggiando] i giovani [a concepire] universi alternativi, perché, prima di essere reale, la vita deve essere fantasticata» (Galimberti, 2021).

Tale studio propone allora una riflessione in merito alle metodologie utilizzabili e alle attività che si possono svolgere per approcciare e affrontare in modo culturalmente complesso e appropriato narrazioni di fantasia in ambito educativo. Se impostato secondo pratiche attive, dialogiche e euristico-riflessive, il fantastico, proprio per la sua capacità di evocare rifugi segreti, veri e propri luoghi di iniziazione in cui l'adolescente può sperimentarsi in piena libertà (Bertolino, Miari, Zucchini, 2009), e il suo linguaggio specificamente metaforico, può contribuire a affinare non solo la competenza narrativa, ma anche a sostenere uno sviluppo ampio e libero dell'immaginario giovanile, della creatività e della capacità di giudizio critico nei confronti di orrori, storture e luoghi comuni (Be-seghi, 2012).

In what way is it possible to rethink upbringing, with its rituals and practices, to overcome the “emotional desert”, the absence of spaces of reflection, the insignificance and impoverishment of communication? Given that reality, as Musil says, does not exclude the sense of the possible (Musil, 1957), it is thus important to re-

think it all the time, “[encouraging] the young [to conceive] alternative universes as, before being real, life must be imagined (Galimberti, 2021).

This study thus proposes a reflection with regard to the methodologies that can be used and to the activities that can be carried out to approach and tackle, in a culturally complex and appropriate manner, narratives of the imagination in an educational setting. If set out in accordance with active, dialogic and heuristic-reflective practices, the fantastic, precisely for its capacity to evoke secret shelters, actual places of initiation in which an adolescent can experiment in full freedom (Bertolino, Miari, Zucchini, 2009), and its specifically metaphorical language, can contribute not only to hone narrative competence, but also to sustain an ample and free development of youth image, of creativity and of the capacity of critical judgement towards horrors, twistedness and commonplaces (Beseghi, 2012).

Parole chiave: Complessità, competenza narrativa, pensiero divergente, immaginario.

Keyword: Complexity, narrative competence, divergent thinking, imaginary.

1. Introduzione

I rivolgimenti sociali, culturali ed economici in atto e il contemporaneo diffondersi di forze e sentimenti divisivi, come il rifiuto del diverso, l'intolleranza e la sopraffazione del più debole rendono sempre più necessario un ripensamento profondo dell'educazione. La sfida che la società contemporanea deve oggi affrontare riguarda infatti la conquista di una democrazia sempre più diffusa e aperta al confronto con la profondità della condizione umana. Non basta quindi il solo addestramento alle tecniche del ragionamento, ma si rende necessaria anche una formazione che punti alla valorizzazione dell'immaginazione (Abbate, 2005), per riuscire a guardare la realtà in profondità e rendere visibile quanto di perturbante, magico e misterioso essa racchiude. Allo stesso modo, per resistere al dilagante efficientismo economico, che omologa e comprime l'orizzonte degli affetti e dei sentimenti (Mannucci, 2012), è fondamentale accompagnare i ragazzi nella loro crescita emotiva, affinché scoprano, esprimano e gestiscano il proprio mondo interiore.

Tra i vari modi possibili per adempiere a un compito così complesso e impegnativo vi è sicuramente quello di rinforzare le competenze narrative,

essendo la narrazione da sempre un'attività fondamentale e una pratica sociale e educativa che risponde a molteplici funzioni: dal "fare memoria" alla condivisione di esperienze collettive, dall'apprendimento al puro intrattenimento. Tuttavia, benché studiosi di varie discipline, quali l'epistemologia, l'antropologia, la storia, la sociologia, la neuropsichiatria infantile, la psicanalisi e la psicologia, ne abbiano ribadito l'indispensabilità in quanto strumento di attribuzione di senso agli eventi e alla realtà e di facilitazione dei processi di cambiamento sociale e organizzativo (<https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=89531>), la modernità in realtà ha contribuito ad affievolirne il valore. «Le scuole devono [invece] coltivare la propria capacità narrativa, svilupparla, smettere di darla per scontata» (Bruner, 2000). Il pensiero narrativo e quello logico-scientifico sono infatti le due principali forme di organizzazione e gestione della conoscenza del mondo e di strutturazione dell'esperienza immediata (Bruner, 1969). L'intelligenza narrativa apre però alla polisemia e alla possibilità, mentre quella paradigmatica chiarisce e toglie le ambiguità. La voce narrante della mente consente inoltre di vivere delle esperienze surrogate, soprattutto emozionali, senza esporsi in prima persona: le storie sono simulatori di volo, un modo per delineare scenari, ipotizzare comportamenti, etc., senza rischiare nulla (<http://accademiadineuropedagogia.centrooida.it/>), ma anche per ristrutturare memorie e ricordi intimi e consentire quindi all'identità soggettiva di ridefinirsi in un confronto costante anche con l'altro (Bruner, 2006). Essendo in grado, pertanto, di conservare e trasmettere un sapere di tipo pratico e di influenzare l'agire umano, la narrazione costituisce a tutti gli effetti una modalità veramente significativa di apprendimento, che coinvolge il soggetto in maniera totale, garantendogli una più profonda conoscenza di sé e del mondo (<https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=89531>).

Ma in che modo si può perfezionare e rafforzare tale competenza a scuola in un'età di transizione come l'adolescenza? Trattandosi di un'abilità che può essere coltivata e non di una dote innata, è fondamentale fornire ai ragazzi racconti di vario tipo e genere, nella convinzione, come aveva già individuato lo stesso Bruner, che le narrazioni possano migliorarne le funzioni linguistico-cognitive, la capacità immaginativa e la dimensione affettiva e motivazionale, visto che di solito nelle storie si intrecciano due piani: lo "scenari dell'azione", cioè gli eventi e gli accadimenti, e quello della "coscienza", costituito dai vissuti emotivi e dagli eventi mentali dei protagonisti (Bruner, 1988). Poiché è connaturata nell'uomo la tendenza all'intersoggettività, intesa come «capacità di capire, attraverso il linguaggio e i gesti o con altri mezzi, cosa hanno in mente gli altri» (Bruner, 2000), i giovanissimi, a contatto con le storie, possono allora acquisire una molteplicità di informazioni relative alle vicende raccontate, ai possibili modi di viverle ed esprimerle, alla possibilità stessa di interpretarle, elaborarle e ren-

derle arricchenti sul piano esistenziale, nonostante la sofferenza e la negatività che implicano. È come se si esercitassero, anticipatamente, a viverle sul piano del possibile e a trovare modalità per accettarle e non subirle (Contini, 1992).

Per favorire pertanto lo sviluppo di una competenza narrativa negli adolescenti, affinché riescano ad attribuire significati ai fatti che li circondano e a dotare di senso anche loro stessi, è fondamentale trattare, in modo culturalmente complesso, critico e appropriato, vari tipi di narrazioni. Ma allora è importante proporre anche quelle di contenuto fantastico, che tra l'altro si confermano come letture sempre apprezzate dai giovani, perché riescono a tenere all'erta i sensi e a catturare l'attenzione per le loro atmosfere meravigliose, inquietanti, fascinose e offrono la possibilità di comprendere meglio, in quanto ne chiariscono i meccanismi, le situazioni e i rischi (Gramigna, 2013), questioni personali, come delusioni narcisistiche e affettive, rivalità amicali, egocentrismo e aggressività asociale.

Qualcuno potrebbe però a questo punto muovere delle obiezioni: quali?

1. Il fantastico, per le sue classiche figure (streghe, draghi, orchi...), topografie e azioni, spesso perniciose e malefiche, genererebbe anche turbamento. Ma allora i ragazzi dovrebbero limitarsi a leggere solo racconti che non hanno alcun rapporto con la loro storia personale e i loro problemi, perché diversamente rischierebbero di essere traumatizzati (Held, 1978). Se però «Il fantastico è [effettivamente] l'arte di trascendere l'angoscia, l'allucinazione e l'ossessione» (Schneider, 1974), riconoscersi nelle creazioni fantastiche altrui diventerebbe addirittura liberatorio: i ragazzi constatarebbero che pure pittori, scrittori, cineasti, etc. hanno creato ed esteriorizzato situazioni strane, facendo leva sul fatto che il fantastico, irrompendo nello spazio domestico e familiare, è in grado di sovvertire regole e certezze e di ribellarsi a un conformismo preconfezionato (Ponzio, Tundo, Paulicelli, 1983).

2. Il fantastico agirebbe a livello compensativo: quando l'uomo soffre troppo evade, sogna e la soddisfazione simbolica dei desideri gli impedirebbe di agire, cercare oltre, lottare, inventare l'avvenire (Held, 1978). Ma il mito del «fantastico-oppio» (Held, 1978) può essere ribaltato, ricordando le parole di Paul Valéry: «I miti sono l'anima delle nostre azioni [...]. Non possiamo agire se non movendoci verso un fantasma» (Valéry, 2011). Il sogno, secondo la sua visione, costituirebbe il motore del reale e il desiderio uno dei fattori del progresso.

Secondo una visione di questo tipo, la letteratura fantastica fornirebbe allora materiale letterario per strutturare fantasie e sollecitare la creatività. Se educare significa aiutare un soggetto che sta crescendo a comprendere e a interpretare il mondo, anche il fantastico, con i suoi elementi onirici e

la sua grammatica organizzata su assonanze, contiguità, allusioni più che su causalità e cronologia, potrebbe pertanto offrire spunti metodologici, stili cognitivi, estetici e culturali per elaborare differenti scenari di senso del reale e approdare a nuovi contenuti esistenziali (Gramigna, 2013). Tra le grandi sfide educative della contemporaneità c'è proprio quella di riuscire per l'appunto a conciliare la certezza e il rigore del *logos* con l'indeterminatezza e la precarietà del *pathos*. La realtà stessa, come dice il filosofo francese Foucault, non è solo ordine, ma anche sogno, intendendo per quest'ultimo quella dimensione in cui l'esistenza si manifesta nella sua forma primigenia, autentica e priva di qualsiasi orpello e dalla quale l'immaginario attinge tuttavia gran parte del suo materiale (Gramigna, 2013).

2. La proposta

Ma che cosa si può fare allora per affrontare lo studio della letteratura fantastica in modo culturalmente complesso e appropriato a scuola? Quali metodologia, criteri di selezione delle narrazioni e tipologia di attività potrebbero rivelarsi più efficaci per portare tutti gli studenti ad apprezzare un genere che ha caratteristiche riconoscibili e a sviluppare al tempo stesso un atteggiamento esplorativo e critico nei confronti della lettura?

Tra le varie metodologie utilizzabili per consolidare la competenza narrativa su narrazioni di tipo fantastico una proficua strategia operativa potrebbe essere quella di costruire comunità riflessivo-interpretative, che, ispirandosi ai principi del costruttivismo, privilegiano il dialogo e la comunicazione democratica per la negoziazione dei significati, la loro ristrutturazione attiva e il miglioramento delle interazioni sociali (<https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/idee-per-insegnare/italiano-comunicazione-soft-skills.html>). Un ambiente di apprendimento siffatto, orientato al confronto di idee e alla cooperazione, dovrebbe però sempre contare sulla leadership di un docente-facilitatore, che incoraggia i ragazzi a dialogare, conversare e discutere in modo collaborativo su testi da esplorare e disambiguare nei loro significati espliciti e impliciti, attraverso l'ascolto reciproco, l'argomentazione delle proprie posizioni, l'integrazione dei diversi punti di vista, la sollevazione di domande e ipotesi, l'evidenziazione di elementi incerti e problematici, la negoziazione di possibili e ragionevoli conclusioni, etc. (Bleza Picherle, 2013).

Come ci si potrebbe invece orientare nella selezione dei testi, visto che, secondo il processo non lineare del *Reading Circle* (Aidan C., 2015), qualsiasi percorso programmato e progettato di lettura parte sempre da una scelta, che diventa tanto più complicata quanto più l'offerta proveniente dall'industria culturale risulta ampia e variegata?

Innanzitutto, bisognerebbe sempre considerare l'età e le caratteristiche dei ragazzi destinatari (contesto di riferimento, retroterra familiare e culturale, livello di competenza, motivazione alla lettura, etc.). Dopodiché, sarebbe fondamentale anche il loro diretto coinvolgimento, perché optare per un libro piuttosto che per un altro richiede discussioni, confronto di opinioni, valutazione delle sue qualità e criticità, in base anche alla differente tipologia: fiaba, racconto/novella, romanzo, saga, albo illustrato, silent book, fumetto, manga, graphic novel, etc.

Uno dei criteri cui rifarsi per una selezione significativa di narrazioni di contenuto fantastico dovrebbe essere in primis la qualità estetico-letteraria. Andrebbero scelti infatti testi che hanno uno stile connotato da cura, raffinatezza e spessore artistico (Marchetta, 2015); mostrano una scrittura autenticamente ispirata, guizzante sotto il profilo creativo, fluida, musicale e dal ritmo coinvolgente; contengono «storie boschive», «storie di ricerca, di scoperta, di apertura» (Blezza Picherle, 2013) e non a tema o per i valori che si suppone esse contengano (Andruetto, 2014); che mettono il giovane lettore nella direzione delle grandi domande, di icone, di immagini simboliche e di archetipi ben modellati e capaci di condurlo in viaggio verso i propri altrove interiori (Hamelin, Bindi, 2021); che lo aggancino emozionalmente e gli facciano sperimentare qualcosa di forte, anche se nello spazio protetto della finzione. Ma andrebbero poi presi in considerazione e valutati anche libri vincitori di premi, apprezzati e richiesti dai lettori; novità editoriali recensite positivamente, anche se la loro efficacia magari non è stata ancora testata; versioni diverse della stessa storia o testi da cui sono stati ricavati adattamenti per il cinema, la televisione, etc.; best seller con le rispettive communities di fan, fandom e fan fiction (Aidan, 2015).

Selezionati i testi, come sarebbe infine meglio proporli? Racconto, lettura ad alta voce-rilettura o lettura autonoma? Affidarsi alla fascinazione seduttiva di una voce che ammantava i contenuti delle parole di un alone aurorale e che, in quanto custode di memoria, ricorda attraverso l'immaginazione (Baliani, 2017) potrebbe costituire un buon punto di partenza per avvicinare apprendisti lettori ai piaceri della narrazione. È più facile, infatti, trovare qualcuno che non ami leggere che qualcuno che non ami ascoltare storie.

Una valida alternativa al racconto orale potrebbe essere la lettura ad alta voce, che permetterebbe al lettore di fare esperienza di come funziona una storia. Protetto dalla competenza dell'interprete, egli avrebbe modo di renderla familiare, facendola risuonare e sperimentandola nella propria interiorità (Aidan, 2015). Trattandosi però di un atto interpretativo focalizzato sul testo più che sull'interprete e sul pubblico, essa richiederebbe da parte di chi legge la capacità di osservare e ascoltare ogni singola narrazione nella sua struttura, nelle sue parole, nel suo linguaggio, nel suo ritmo,

nei suoi peculiari segnali di senso, per evitare di stravolgerla sulla base di un'arbitrarietà soggettiva e consentire a chi ascolta di costruirne i significati (Blezza Picherle, 2013; Cappelli, Ferrara, Mittino, 2018; Ferrara, 2021).

Pure la rilettura, integrale o parziale, di un testo già letto dovrebbe essere sempre garantita per rinnovare il godimento originario, rassicurare i giovani lettori di fronte a testi con elementi inquietanti, che scatenano forti emozioni, che evidenziano problemi silenti, che narrano paure più o meno conosciute, e assicurare un'analisi più approfondita.

Se ascoltare racconti orali e letture ad alta voce potrebbe di sicuro influire positivamente sugli aspetti motivazionali, sarebbe necessario, tuttavia, insistere anche sul consolidamento delle abilità di lettura autonoma, sia silenziosa che a voce alta, dal momento che essa attiva aree del cervello diverse da quelle deputate alla sola decodifica di un testo parlato.

Per quanto riguarda invece la tipologia di attività da progettare, proporre e svolgere per trasformare lettori inesperti e/o ingenui in lettori critici, abituali e appassionati si dovrebbe puntare a pratiche didattiche che hanno come obiettivo l'acquisizione di capacità di comprensione e interpretazione sempre più raffinate da parte degli studenti. Ma in che cosa differenziano esattamente queste due abilità? La comprensione riguarda l'individuazione dei «significati più evidenti» (Iser, 1987), ossia di quegli elementi abbastanza chiaramente rilevabili e oggettivamente condivisibili: trama, ambienti, tematiche, caratteristiche principali dei personaggi (Blezza Picherle, 2013). Mentre l'interpretazione concerne il riconoscere, l'afferrare, sulla base dei segnali testuali, letterari e iconici, l'implicito, l'omesso, il sottinteso, l'alluso, il simbolico, l'allegorico, il metaforico, tutti aspetti tipici del racconto polisemico (Blezza Picherle, 2013). In che modo allora affinarle e svilupparle? La comprensione potrebbe essere migliorata attraverso l'osservazione mentale, che, secondo la metodologia americana del *Reading and Writing Workshop*, consiste nel disegnare in modo assolutamente personale (sono vietate riproduzioni da fonti cartacee o digitali), particolareggiato e dettagliato una scena appena letta, inserendo anche delle didascalie (Cavadini, De Martin, Pianigiani, 2021) o il *thinking talking*, utile a esplicitare il processo mentale che porta il lettore a ipotizzare ad esempio il significato di una parola sconosciuta in base al contesto. L'interpretazione potrebbe essere invece stimolata incoraggiando gli studenti a monitorare la ricostruzione degli eventi; a indagare i rapporti di causa-effetto; a costruire significati intorno a simboli e temi; a fare previsioni su: possibili eventi futuri, sulle svolte della trama, sulle decisioni dei personaggi, sull'epilogo più probabile; a riflettere sulle proprie reazioni al racconto; a creare connessioni personali forti, profonde e non superficiali, con altri parti del testo e con il mondo in cui il lettore vive (Cavadini, De Martin, Pianigiani, 2021). Questo tipo di attività richiede però che l'insegnante

ponga domande che inducono il lettore a interrogare di continuo la narrazione oggetto d'indagine (Aidan, 2015) e lo aiuti anche a capire se le sue interpretazioni sono attendibili o meno, perché confermate e avvalorate da prove e indizi testuali.

Un'altra tipologia di attività potrebbe essere quella di esplorare le figure archetipiche (eroe, cattivo, mago, saggio, folle, seduttore, esploratore, creatore, custode, governante, etc.), mitologiche (fate, folletti, streghe, unicorni, draghi, ondine, spiriti del bosco, etc.) e gli altri elementi simbolici (viaggio, spazi-Altrove, colori, magia, etc.) più frequenti e tipici delle storie di fantasia (Grandi, 2011). Una siffatta analisi permetterebbe infatti al lettore di verificare, utilizzando un ragionamento di tipo analogico, come queste immagini simboliche sono state aggiornate rispetto alla tradizione fantastico-fiabesca e anche qual è il loro significato rispetto ai pensieri, alle emozioni e ai comportamenti ricorrenti dei personaggi delle storie lette. Inoltre, questa immersione in un mondo altro gli consentirebbe di pensare il diverso, il possibile; di mettersi in gioco e di ipotizzare infine un cambiamento in prospettiva per sé e il mondo in cui vive e agisce (Blezza Picherle, 2013).

Sarebbe inoltre importante improntare delle attività per rilevare a quali strutture linguistiche e stilistiche ricorrono gli scrittori di narrazioni di tipo fantastico, analizzando come sono il ritmo narrativo, le descrizioni, gli incipit e i finali, il lessico, come si presentano e quanto sono frequenti i dialoghi e i monologhi, in che modo è proposto il gioco dei punti di vista, quanto spesso si ricorre a un linguaggio mimetico vicino al parlato quotidiano, quali e di che tipo sono le figure retoriche presenti: analogie, similitudini, metafore, etc. (Blezza Picherle, 2013). Per questo tipo di approfondimento si potrebbero proporre quindi degli esercizi per l'individuazione di parole, frasi, espressioni o procedimenti narrativi che generano particolari stati emotivi; che sono contraddistinti da un elevato potere iconico e figurativo; che appaiono metaforici o che creano un effetto di illusione.

3. Risultati

Quali possibili ricadute potrebbe avere il percorso tracciato dal punto di vista educativo?

Per prima cosa si eviterebbe un insegnamento di tipo trasmissivo che utilizza schemi impersonali e parametri numerici di tipo binario ai quali rispondere con un sì o con un no senza però approfondire (Baliani, 2017). Tale modalità di lavoro, incentrata sulla discussione aperta e corresponsabile, potrebbe rivelarsi efficace per consolidare nei ragazzi quelle abilità comu-

nicative, negoziali, interculturali, di pensiero critico, di risoluzione di problemi e di creatività ritenute strategiche anche dall'UE. La scelta di un approccio attivo e partecipativo potrebbe infatti contribuire ad abbattere quel torpore cognitivo cui li ha abituati una stimolazione sensoriale amplificata (L'Ecuyer, 2013), sollecitandoli a non accettare passivamente nozioni inerti, saperi assertivi, parziali e modi di vita ripetitivi, meccanici e abituali, ma a sondare possibilità alternative e a scovare nuove conoscenze (Beseghi, 2008). Come dovrebbe però svolgersi questo scambio interattivo per essere veramente significativo dal punto di vista degli apprendimenti e delle relazioni? Sulla base innanzitutto di una comunicazione trasparente e una relazione di fiducia tra i soggetti coinvolti, attivata attraverso domande stimolo, proposte dall'insegnante, non retoriche, né inibitorie, ma capaci invece di stimolare una ricerca di tipo investigativo e di innescare diversità e ricchezza di opinioni (<https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/idee-per-insegnare/italiano-comunicazione-soft-skills.html>).

Questo atteggiamento incoraggiante dell'adulto e l'incontro con narrazioni di tipo fantastico polisemiche e «punteggiate di spazi vuoti, custodi di voci ambigue e nascoste, mosaici di citazioni e allusioni, luoghi di contraddizioni, silenzi, valori simbolici, morale nascosta» (Tauveron, 2004) dovrebbero indurre i ragazzi a recuperare il senso della lettura profonda, quella che permette di trattenere parole, frasi, brani, che rendono più espressivo e articolato il linguaggio, inteso come capacità di testimoniare il sé, esprimendo emozionalmente e razionalmente la propria diversità (Gotti, 2021), di disporre di più risorse da applicare a ciò che leggono, e di rafforzare le loro capacità inferenziali, deduttive e analogiche (Wolf, 2018). Riuscirebbero così a dotarsi anche di quella *pazienza cognitiva* necessaria per immergersi nei mondi creati dai libri e nella vita e nei sentimenti degli "amici" che li abitano. E tale trasferimento immaginativo da una qualsiasi realtà presente a un luogo interiore consentirebbe loro sia un cambio di prospettiva che un'immedesimazione empatica per quel che riguarda anche il riconoscimento degli inevitabili fardelli dell'esistenza umana: paura, ansia, solitudine, malattia, incertezze d'amore, perdita, rifiuto e la morte stessa (Wolf, 2018).

Il carattere investigativo rivolto all'opera letteraria di genere fantastico da svolgersi attraverso l'esplorazione e la valutazione condivisa di ragionamenti e opinioni fornirebbe quindi linfa vitale per motivare e migliorare il pensiero critico e creativo degli studenti (www.parliamodiinsegnamento.it) e rappresenterebbe contemporaneamente un momento di crescita intra e interpersonale.

L'incontro con storie galvanizzanti (Rundell, 2020) e capaci di innescare la fantasia, non quella però prefabbricata e impoverita dei diktat della moda e della pubblicità, ma quella dirompente, che si insinua tra le crepe

dell'ordinarietà del reale, spalancando nuovi mondi e facendo affiorare altre visioni, consentirebbe infine di nutrire l'immaginario dei giovani, spronandoli a vivere l'inattuale, l'inedito e a osservare il mondo con uno sguardo più trasgressivo e anticonformista (Beseghi, 2012).

4. Conclusioni

Quella tracciata in questo contributo è una riflessione in merito all'importanza di progettare percorsi ermeneutici di tipo narrativo tra le pratiche didattiche. Incontrare tanti e diversi racconti permetterebbe infatti ai giovani di arricchire la propria personale enciclopedia di storie (Cardarello, 2004) e di portarsi anche là dove il pensiero si ferma per paura dell'ignoto. La proposta di narrazioni di qualità, pregnanti di senso e metaforiche, potrebbe rivelarsi straordinariamente arricchente dal punto di vista dell'elaborazione immaginativa e costituirebbe anche un fondamentale esercizio di cittadinanza. Darebbe infatti la possibilità di interessarsi alla vita di qualcuno diverso da sé e al contempo di entrare sempre più in contatto con la propria (Cappelli, Ferrara, Mittino, 2018). Di fatto è così anche nella realtà: ognuno deve confrontarsi di continuo con il proprio Sé, la casa, e l'Altro, il mondo, due spazi molto distanti, ma al contempo necessari l'uno all'altro. Questo processo di riconoscimento della qualità del vissuto di un altro interlocutore permetterebbe di decentrarsi, relativizzare l'unicità del proprio punto di vista e accettarne la parzialità (Antonietti, Molteni, 2014), riducendo il rischio di quell'analfabetismo emotivo, che appare tanto grave quanto lo sono le lacune culturali.

Per una effettiva pedagogia dell'immaginario sarebbe allora auspicabile continuare a offrire ai ragazzi quei prodotti narrativi che hanno una struttura piena di ritmo e movimento, sostenuta da parole usate in maniera creativa e originale, che favoriscono l'irrompere del nuovo e del diverso e offrono al lettore/ascoltatore una visione pluriprospectica (Catarsi, 2010). Di fronte alle contraddizioni del mondo attuale la disponibilità di storie siffatte, anche di contenuto fantastico, che propongono una rottura degli schemi consueti, potrebbe rivelarsi a tutti gli effetti un balsamo per ricomporre le lacerazioni e aprire la realtà quotidiana alle infinite possibilità creative dell'immaginazione.

Riferimenti bibliografici

- Abbate, F. (2005). *L'occhio della compassione: immaginazione narrativa e democrazia globalizzata in Martha Nussbaum* (p. 67). Roma: Studium.
- Aidan, C. (2015). *Il lettore infinito*, tr. it. di Gabriela Zuzzhini. Modena: Equilibri.
- Andruetto, M. T. (2014). *Per una letteratura senza aggettivi*. Modena: Equilibri.
- Antonietti A., & Molteni S. (2014). *Educare al pensiero creativo*. Trento: Erickson.
- Baliani M. (2017). *Ogni volta che si racconta una storia*. Roma-Bari: Economica Laterza.
- Beseghi E. (2012). Per una pedagogia dell'immaginario. Il contributo della letteratura per l'infanzia. In *Pedagogia "sotto le due torri". Radici comuni e approcci plurali* (a cura di L. Guerra). Bologna: CLUEB.
- Bleza Picherle S. (2013). *Formare lettori, promuovere la lettura*. Milano: Franco Angeli.
- Bruner, J. (1969). *Il pensiero. Strategie e categorie*, tr. it. di E. Rivero. Roma: Armando.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*, tr. it. di R. Rini. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J. (1991). La costruzione narrativa della "realtà", In M. Ammanniti, D.N. Stern (ed.), *Rappresentazioni e narrazioni* (pp. 17-38). Laterza: Roma-Bari.
- Bruner, J. (2000). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, tr. it. di L. Cornalba. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J. (2006). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, tr. it. di M. Carpitella. Roma-Bari: Laterza.
- Cappelli, M., Ferrara, A., & Mittino, F. (2018). *Se saprei leggere bene*. Belvedere Marittimo: Coccolebooks.
- Cardarello, R. (2004). *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*. Parma: Junior.
- Catarsi. E. (2010). *La fantasia al potere*. Roma: Armando.
- Cavadini, L., De Martin, L., & Pianigiani, A. (2021). *Leggere, comprendere, condividere. Guida all'analisi del testo narrativo*. Milano-Torino: Pearson Italia.
- Contini, M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Galimberti, U. (2021). *L'ospite inquietante. Il Nichilismo e i giovani*. Milano: Giangiacomo Feltrinelli.
- Gotti, G. (2021). *Come un giardino*. Trieste: Einaudi Ragazzi.
- Gramigna, A. (2013). *Lo straordinario e il meraviglioso. Riflessioni ed esempi di pedagogia narrativa*. Roma: Aracne.
- Gramigna, A. (2013), *Lo straordinario e il meraviglioso. Riflessioni ed esempi di pedagogia narrativa* (pp. 42-43, 56-57). Roma: Aracne.
- Grandi, W. (2011). Il pericoloso aroma di pagine sfrangiate. Infanzia, adolescenza e generi narrativi. In E. Beseghi, G. Grilli (eds.), *La letteratura invisibile*. Roma: Carocci.
- Hamelin, & Bindi R. (2021). *Leggere per leggere. La libertà di scegliere il libro che più ci somiglia*. Milano: Salani.

- Held, J. (1978). *L'immaginario al potere. Infanzia e letteratura fantastica*, tr. it. di G. Sforza. Roma: Armando.
- L'Ecuyer, C. (2013). *Educare allo stupore*, tr. it. di V. Cerqua. Roma: Ultra.
- Mannucci, M. (2012). *Apprendere emozioni, emozioni per apprendere*. Firenze: Tagete.
- Marchetta, G. (2015). *Lettori si cresce* (p. 80). Torino: Einaudi.
- Miari E., & Zucchini G. (2009). Il giardino segreto di Frances Hodgson Burnett: metafora della crescita, metafora dell'adolescenza. In P. Bertolino, E. Miari, & G. Zucchini, *Nel giardino segreto. Nascondersi, perdersi, ritrovarsi. Itinerari nella tana dei giovani lettori*. Modena: Equilibri.
- Musil, R. (1930-1942). *L'uomo senza qualità*, tr. it. di Anita Rho, Torino: Einaudi, 1957.
- Ponzio, A., Tundo, M., & Paulicelli, E. (1983). *Lo spreco dei significanti*. Bari: Adriatica.
- Schneider, M. (1974), *Dejà la neige*. Parigi: Grasset & Fasquelle.
- Tauveron, C. (2004). La Letteratura oltre l'alfabeto. In H. Zoughebi, *La letteratura dell'alfabeto*. Bologna: Giannino Stoppani.
- Valery, P. (2011). *Tel quel*. Francia: A PRECISER.
- Wolf, M. (2009). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, tr. it. di Stefano Galli. Milano: Vita e Pensiero.

X.

Una lezione in aula per l'Educazione alla cittadinanza globale. Uno studio esplorativo-descrittivo in Italia e in Australia

Global citizenship education in the classroom. An exploratory research in Italy and Australia

Federica Caccioppola – *LUMSA Università, Roma*

Abstract

Il crescente dibattito sull'Educazione alla cittadinanza globale, da cui è scaturito un ampio corpus di letteratura teorica sulle sue concezioni e tipologie, ha finora prodotto solo un esiguo numero di ricerche che indagano come essa possa essere introdotta nella pratica didattica. Al fine di analizzare le pratiche, ancora poco conosciute, degli educatori alla cittadinanza globale è stata svolta un'indagine esplorativa su un piccolo gruppo di insegnanti del terzo anno di scuola secondaria di primo grado nel Centro Italia e nello stato australiano del Queensland: quarantadue lezioni curriculari sono state osservate con l'ausilio di dispositivi audio e video e ripensate dagli insegnanti durante una sessione di debriefing. Il presente contributo, attraverso l'approccio dell'analisi ermeneutica, esamina le interazioni all'interno delle lezioni realizzate dagli insegnanti con l'obiettivo di educare alla cittadinanza globale. I principali risultati dell'analisi hanno messo in luce tre pattern interattivi a seconda che la lezione sia stata volta a promuovere la comprensione di alcune questioni globali incluse nel curriculum, la riflessione sui diritti umani e sulla giustizia sociale o la partecipazione attiva degli studenti. L'articolo propone alcune riflessioni teoriche e degli spunti metodologici e operativi per l'implementazione dell'educazione alla cittadinanza globale nel contesto d'aula.

The increasing debate about Global citizenship education, which brought several publications on conceptions and types of it, has

so far produced application for classroom teaching practices. Based on a study that adopted a qualitative research methodology, classroom observation and post-lesson debriefing with teacher as data collection tools, this article explores how 8th grade teachers delivered forty-two lessons on global citizenship in two different contexts: Central Italy and Queensland, state of northeastern Australia, focusing on strategies for improving classroom interactions. Using the hermeneutic analysis, finding shows three interaction patterns related to different teaching-learning models of GCE incorporation into classroom practices: the teacher-centered lesson to develop students understanding of the global dimensions into curricular content; the lecture-discussion to reflect on the global socio-economic inequalities, and to be involved in human rights and social justice; the active learning to foster students engagement, and voice, in sustainable development. The paper offers some theoretical and methodological observations for the implementation of global citizenship education in the classroom context.

Parole chiave: Educazione alla cittadinanza globale; clima di classe aperto; analisi ermeneutica; interazione di classe.

Keywords: Global citizenship education; open classroom climate; hermeneutic analysis; classroom interaction.

1. Introduzione

Nonostante l'Educazione alla cittadinanza globale (Global Citizenship Education, d'ora in avanti GCE) rappresenti in ambito sovranazionale uno degli obiettivi dei sistemi educativi della modernità, è evidenziata in campo accademico l'assenza di ricerche che indaghino come essa possa essere introdotta nella pratica didattica (Torres, Bosio, 2020; Damiani, 2018).

All'interno di questo quadro di riferimento, il dibattito in Italia è solo agli inizi: i nuclei tematici dell'insegnamento di Educazione Civica, introdotto a scuola dalla Legge n. 92 del 2019 e poi confluito in quello di "Cittadinanza e Costituzione", risultano ancora disancorati da una riflessione della cittadinanza connotata in chiave globale.

Nel testo delle Indicazioni nazionali (MIUR, 2018), la cittadinanza globale viene annoverata tra «i nuovi scenari», assieme alla sostenibilità e alla coesione sociale, rispetto ai quali gli Stati vengono chiamati dalle «au-

torevoli e importanti istituzioni sovranazionali – ONU, UE, Consiglio d'Europa» a dispiegare il massimo impegno (p. 3). In qualche pagina più avanti, tuttavia, alcuni di quegli scenari cambiano forma. La coesione sociale non viene più menzionata e l'educazione alla cittadinanza, privata della sua connotazione di globalità, lascia il posto alle competenze-chiave per l'apprendimento permanente. Tra esse, quelle per la cittadinanza investono la conoscenza civica e la capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare alla vita sociale.

Agli istituti scolastici è richiesto di inquadrare le proposte curricolari «nella cornice di senso e significato della cittadinanza»; agli insegnanti la richiesta di impegnarsi «nell'ambito delle proprie ordinarie attività» attraverso la predisposizione di percorsi di apprendimento che interessino tutte le grandi aree del sapere e coinvolgano il contesto locale più ampio (p. 6).

Anche nel campo delle ricerche internazionali emerge la necessità di uno sforzo congiunto da parte di tutti gli attori della comunità scolastica al fine di promuovere competenze trasversali, e, in particolare, quelle civiche e sociali (Eurydice, 2012). I risultati dell'ultimo ciclo di indagine sull'Educazione Civica e alla Cittadinanza, l'International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) realizzata dall'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), hanno evidenziato, in quest'area, un'alta percentuale di studenti coinvolti nei processi di “governance” nelle scuole della maggioranza dei paesi partecipanti, con un impatto positivo sul clima scolastico e sulla costruzione di ambienti di apprendimento democratici (Schulz et al., 2017). I risultati dell'Italia in quest'area, tuttavia, sono emersi come tra i più bassi rispetto a quelli degli altri paesi: a dichiararsi poco impegnati e coinvolti nella comunità scolastica non sarebbero stati solo gli studenti, ma anche gli insegnanti.

In virtù di tali considerazioni, si enfatizza la necessità di approfondire in che modo la libertà degli insegnanti di prendere decisioni sugli aspetti chiave dell'insegnamento possa sopperire all'assenza della GCE «con uno status chiaro e delle risorse adeguate all'interno di un'area specifica del curriculum nazionale» (Osler, Vincent, 2002, p. 32) o delle finalità dell'istituto.

Lo studio dal quale questo lavoro prende le mosse, raccogliendo questa suggestione, intende presentare alcune “azioni didattiche realizzate” che, proprio perché progettate e sperimentate da un gruppo di insegnanti, hanno il potenziale di stimolare nuove riflessioni sulle pratiche nell'ambito della GCE all'interno di un sistema scolastico tradizionale, limitato da contorni organizzativi e didattici fissi e con un «consolidato paradigma della lezione e della trasmissione del sapere secondo binari consolidati» (Biondi, Mosa, Panzavolta, 2011, p. 8). L'ambizione è di aprire la strada a una ri-

cerca sulle pratiche per la GCE che sia fondata sul piano teorico e informata dai risultati della ricerca in ambito pedagogico-didattico¹.

2. Il clima di classe aperto

Il clima di classe aperto si riferisce alla percezione individuale degli studenti delle condizioni che favoriscono l'espressione delle proprie opinioni e la discussione in aula (Torney-Purta et al., 2001). Questo comporta che ogni studente percepisca la classe come luogo in cui sia possibile esplorare le proprie idee ed opinioni rispetto a una questione analizzata, confrontandosi con quelle dei compagni. Incoraggiare gli studenti a «parlare apertamente in classe» costituirebbe la dimensione centrale della CCE (p. 141). Per Gainous e Martens (2016) la connotazione del clima di classe aperto si estende oltre l'uso della discussione quale strumento educativo e riguarda la preparazione degli studenti alla partecipazione e all'impegno politico quale esercizio da attuare già all'interno della classe. Ehman (1980) specifica che il clima di classe aperto è tale quando riguarda questioni controverse, considera tutti gli aspetti di un problema e fa percepire agli studenti la libertà di esprimere le proprie opinioni.

Nella letteratura sulla CCE, il clima di classe aperto è usato come predittore positivo della conoscenza civica degli studenti e risulta correlato con la fiducia degli studenti per la politica (Claes & Hooghe, 2017; Dasonneville et al., 2012) e la partecipazione attesa alla vita politica futura (Quintelier, Hooghe, 2013). Questo significa che un clima di classe aperto alla discussione di questioni socio-politiche dell'attualità (soprattutto su temi potenzialmente controversi) e dei processi decisionali nel contesto scolastico promuova competenze per la cittadinanza poiché incrementa la comprensione di come la politica influenzi la vita degli individui e delle modalità attraverso le quali impegnarsi in forme efficaci di partecipazione (Torney-Purta et al., 2007). Una classe intesa come «laboratory for the practice of citizenship behaviors» funge da modello per sperimentare azioni orientate alla cittadinanza, da applicare, poi, negli altri contesti e in tempi successivi (Bickmore, 1993, p. 5).

Tuttavia, nonostante le evidenze che «an open classroom climate seems

1 La letteratura sulla GCE ha prodotto, in tal senso, poche evidenze e talvolta incongrue, come ad esempio, la bontà di strategie didattiche basate sui processi di “inquiry” (Chong, 2015; Truong-White, McLean, 2015; Al-Maamari, 2014) e di “problem solving” (Appleyard, McLean, 2011) che risultano di scarsa efficacia dalla ricerca evidence-based (Calvani, 2018, p. 46).

to be the most influential teaching method for building effective citizenship», esso non è ancora una pratica diffusa tra gli insegnanti (Martens & Gainous, 2013, p. 972). Alcune ricerche evidenziano, in tal senso, alcuni elementi critici, come la notevole quantità di tempo da dedicare ad essa (Maurissen et al., 2018; Hess, 2006), le concezioni socio-politiche degli insegnanti e l'eccessivo coinvolgimento negli argomenti trattati (Knowles, 2019; Gainous, Martens, 2016; Hess, 2005; Bickmore, 1993; Harwood, 1991; Blankenship, 1990). In virtù di tali considerazioni, alcuni autori evidenziano la necessità di una formazione per gli insegnanti in quest'ambito (Pace, 2019; Waldron et al., 2019; Hibbing, Theiss-Morse, 1996; Blankenship, 1990). La discussione sulle questioni socio-politiche dell'attualità, infatti, non può essere improvvisata, ma richiede un certo livello di conoscenze civiche che permetta di sostenere il proprio punto di vista (Kuang et al., 2018). Richiede, altresì, la programmazione di diversi aspetti: dei contenuti curricolari, da collegare con gli eventi dell'attualità al fine di rendere l'apprendimento rilevante e significativo (Harwood, 1991), della gestione dei diversi momenti della lezione affinché la discussione non sia percepita come svago o pausa dai contenuti "ufficiali" della disciplina (Kuang et al., 2018) e della metodologia e degli strumenti per promuovere un clima di classe aperto (McNeill, Pimentel, 2010; Roberts, Billing, 2009; Patrick, 1993).

3. Lo studio

Il lavoro dal quale il presente contributo è stato tratto è uno studio triennale (2017-2019) svolto in Italia e nello stato australiano del Queensland al fine di esplorare come gli insegnanti interpretino una lezione programmata con l'obiettivo di educare alla cittadinanza globale.

Una strategia di ricerca descrittiva a finalità esplorativa (Denzin, Lincoln 2018) è stata scelta per favorire una comprensione dettagliata e in profondità della GCE nella pratica quotidiana dei docenti, di cui sarà considerata, per questo lavoro, la dimensione interattiva e partecipativa da parte degli studenti.

La selezione delle scuole è avvenuta secondo un campionamento intenzionale (Cohen et al., 2011), che ha permesso di contattare solo quegli istituti che avessero realizzato iniziative nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza, anche in chiave globale, o che l'avessero inclusa quale priorità culturale e progettuale nei documenti ufficiali. Le scuole che hanno aderito allo studio sono state cinque, mentre i partecipanti che, su base volontaria, hanno fornito il loro consenso all'indagine sono stati dodici insegnanti di

diverse discipline dell'ultimo anno della scuola secondaria inferiore (corrispondente all'ottavo grado d'istruzione in Australia).

La fascia d'età tra i 13 e i 14 anni degli studenti risulta in linea con la scolarità del gruppo di riferimento dell'indagine internazionale IEA-ICCS e con la fase dello sviluppo all'interno della quale si inizia a costruire una propria scala di valori e un proprio senso etico e a valutare prospettive future (Canestrari, Godino, 2007; Oliverio Ferraris, Oliverio, 2002; Bruner, 1966/1968).

La tecnica per la rilevazione dei dati è stata l'osservazione supportata da dispositivi audio e video, usata quale strumento conoscitivo della prassi educativa e didattica esplicitata nell'ambito di 42 lezioni (21 in ogni contesto) e ripensata durante una sessione di debriefing.

4. Fasi e metodi dell'analisi

Il processo di costruzione e analisi dei dati ha previsto tre fasi. La prima è stata quella di rilevazione dei dati, considerati come complesso di azioni, gesti e interazioni attraverso i quali il processo di insegnamento/apprendimento è stato dipanato all'interno di uno specifico contesto e avvalendosi di determinati strumenti e/o materiali e metodologie. In quanto tali, si è trattato di dati situati, rilevati in modo intenzionale e focalizzato attraverso l'osservazione.

La seconda è stata quella dell'ordinamento dei dati, i quali sono stati tradotti in un linguaggio scritto attraverso la pratica della trascrizione, e ripensati a posteriori attraverso l'analisi ermeneutica per ricavare categorie utili a comprendere i processi didattici sottesi alla GCE.

La terza è stata quella dell'interpretazione, attraverso la quale i dati sono stati considerati globalmente al fine di attribuir loro un significato nuovo, in relazione dialettica con il quadro teorico di riferimento.

In questa sede, e per gli obiettivi della presente analisi, ci si concentrerà solo sulla seconda fase al fine di far emergere gli aspetti salienti delle pratiche didattiche all'interno delle lezioni osservate.

5. L'analisi ermeneutica e le interazioni all'interno delle lezioni con obiettivi di GCE

L'analisi ermeneutica ha reso possibile un processo di «ridefinizione di significati» (Trincherò, 2002, p. 371) o «ri-trascrizione» (Friesen, Henriksen, Saevi, 2012, p. 50), attraverso il quale i testi prodotti dalla trascrizione sono stati prima ordinati secondo alcune categorie semantiche, contenenti

delle “parti di testo” analizzate, poi confrontati con gli elementi man mano emergenti e modificati attraverso l’attribuzione di nuovi significati.

Il linguaggio dell’analisi è stato quello di chi l’ha prodotto, nello specifico insegnanti e studenti, quindi quello della pratica educativa, punto di partenza e di arrivo della ricerca pedagogica (Vannini, 2009).

Il processo d’analisi del materiale scritto ha ricostruito tre elementi distintivi delle lezioni osservate: gli obiettivi, comunicati dall’insegnante alla classe; i contenuti esposti dall’insegnante o dagli studenti e le interazioni di classe durante le attività, su cui il presente contributo si concentra.

Dal punto di vista delle trascrizioni, le interazioni sono state riferite a un parlato che segue ed è seguito da un altro parlato, e il cui significato non sia comprensibile dalla battuta singola, ma acquisti un senso nella sequenza di battute dei partecipanti, contingenti a livello temporale e in rapporto di dipendenza (Garfinkel, 1967). Per la trascrizione delle interazioni è stata adottata un’ortografia non standard che ha incluso gli elementi parlati della lingua, con omissioni, ripetizioni, frasi interrotte, modi di dire, slang ed errori. Tale scelta non ha inteso evidenziare lo stile di pronuncia dei parlanti, con il rischio, riportato dalla letteratura, di renderne un’immagine caricaturale (Gumperz, Berenz, 1993) o di marcare eccessivamente fenomeni che non si considerano rilevanti nel linguaggio orale (Duranti, 2000), ma individuare il carattere di immediatezza, di spontaneità e di coinvolgimento con la questione trattata.

Dal punto di vista dell’analisi, le interazioni sono state ricondotte a tre pattern.

Nel primo pattern interattivo, il parlato dell’insegnante è stato predominante nell’intera lezione e ha riguardato l’esposizione orale di contenuti previsti dalle indicazioni curriculari, alternata a domande di comprensione fatte per verificare la comprensione degli argomenti spiegati e mantenere viva l’attenzione della classe.

T: Chi mi vuole ricordare cosa fu la prima colonizzazione, quali popoli interessò e quali aree dell’Egeo e del mondo greco ha interessato?

T: Can anyone tell me what a slum is?

Il parlato degli studenti, ridotto al minimo, ha interessato specifiche domande sui contenuti o sulle procedure delle attività individuali che sono state loro assegnate, contraddistinte dal silenzio.

S: Ma in che senso vuol dire che dove avviene la produzione è periferia?

S: Are we allowed to write more than two paragraphs?

Nel secondo pattern interattivo, il parlato dell'insegnante è stato predominante nella fase iniziale di esposizione dei contenuti riguardanti il contesto socio-politico globale per poi ridursi durante la discussione con gli studenti sugli argomenti presentati.

287 289	T SS	Vi sembra equa come distribuzione del guadagno? (together) No.. No, però comunque [inaudible] [buzz] Sì, però anche il proprietario penso che debba avere un guadagno. Esatto, quello che dico io! In pratica, però... [inaudible] si potrebbe bilanciare, però, comunque, in ogni caso, non è troppo bilanciato! Ma è lui che investe però! Alla fine, i lavoratori non investono sui materiali, su tutto quanto, ma è solo la manodopera, che non è poco, però comunque... Il duro lavoro.
290	T	Allora, la domanda che io vi pongo [pause] allora, la manodopera che viene da paesi... [tz] -
291	S1	Però, prof, se non gli sta bene ad un lavoratore, te ne vai. È un modo per offrire lavoro. È anche giusto che, praticamente, chi l'ha creato guadagni di più, perché 'sennò' che l'ha creato a fare?
292	T	Allora, Vinicio [pseudonimo] dice: «È un modo per offrire il lavoro, se vuoi restare in una concorrenza». Però, come abbiamo visto [loudly], è giusto [slowly] che ci sia [pause] un costo della manodopera [loudly] così basso e che le persone che lavorano a questo tipo di produzione [slowly] vengano tutte dai paesi più poveri? [...] è questo grafico qua. Perché se in Cina ci sono 40 milioni di lavoratori che producono per l'esportazione, la Cina è più povera degli Stati Uniti?
...
316	T	Allora faccio una domanda provocatoria: se [loudly] tutti i proprietari delle fabbriche impongono queste condizioni, può un lavoratore [slowly] scegliere di andare a lavorare da un'altra parte a condizioni migliori?
317	S1	Lo fai... non lavori in una fabbrica!
318	SS	(together) Ah, non lavori?! [buzz] [loudly] E seee non trovi lavoro- E vabbè. E se non trovi lavoro e hai dei figli? Eh va beh, se non trovi un lavoro allora ti devi 'arrangia' [buzz] [loudly] [inaudible] in una fabbrica Ma che dici 'Vini'?!
319	T2	Scusate. Riusciamo a parlare uno alla volta?

Tab. 1. Interazioni mediate dall'insegnante

Il parlato degli studenti è riferito ad alcuni eventi dell'attualità del contesto locale e globale, collegata con la propria esperienza personale. La condivisione delle proprie opinioni, anche contrarie a quelle della maggioranza, è emersa sia spontaneamente sia a seguito della sollecitazione dell'insegnante attraverso domande aperte.

S: Il problema è che nel "fairtrade" comunque paghi per una cosa dell'equo e solidale che, comunque, è meglio di pagare un marchio, però costa di più... mi sto mettendo nei panni di uno che vive per strada che non può spendere come spendo io €25 per un chilo di scarola, 2 Kg di verdure, e cose così...

Il linguaggio è stato caratterizzato dall'immediatezza e dalla spontaneità, con omissioni, ripetizioni ed elementi della lingua diversa da quella standard, espressi con verbi declinati in prima persona e pronomi personali.

S: For example, as I watch different protest videos in class, there... there was a specific video that pushed my buttons, and that video was on climate change activists climbing on trains, holding up houses, holding up around 1000 people from going on the train. How could you be that stupid? I mean they are doing it for a good message, just the wrong action.

Queste caratteristiche sono state interpretate come l'indice di una partecipazione attiva alla discussione, legata ad un'attivazione emotiva rispetto alla questione trattata, come emerso in alcuni interventi.

S: Vorrei iniziare la mia opinione con una frase che ho scritto io: - Oggi sono andato al primo fast food che ho trovato. Ho scoperto di aver mangiato pane farcito di bugie. Sì, perché, io credo che [pause] tutta questa storia sia una valanga di bugie che ci dicono sulla provenienza, su [mm] su come sono fatti, ci dicono che la carne è DOP, DOC [ahem]- possono essere buoni quanto vogliamo, possono fare [pause]- ...ma non c'è dubbio che facciano male alla salute, ma soprattutto facciano male a miliardi, ma tantissime persone che ci lavorano dietro... Quindi io sono contro... io sono a favore dei fast food, ma dei fast food migliori, più evoluti, più onesti.

S: It is appalling and outrageous that people in our society do not want to help with this environmental threat that they are causing... People in our society need to be able to sacrifice.

Nel terzo pattern interattivo, il parlato degli studenti è stato predominante nell'intera lezione e ha riguardato la discussione rispetto alle questioni della GCE in un primo momento all'interno di piccoli gruppi, successivamente nel gruppo classe. La discussione è stata articolata attraverso l'espressione delle proprie opinioni, che sono state argomentate attraverso riferimenti alla propria esperienza personale e con un linguaggio non specialistico, d'uso comune, punteggiato da quelle che Fatigante (2006) definisce «porzioni non lessicali del parlato», vale dire segnali vocali, forme onomatopeiche, cambi di volume improvvisi e vuoti della conversazione (p. 244).

233	S1	Secondo me, i vegani non hanno senso perché a meno che non sei allergico a un tipo di carne è inutile perché se sulla terra sono stati inventati... <i>[ahem]</i> ci stanno gli animali vuol dire che a qualcosa servono...
...
240	SS	<i>[loudly]</i> Ma mica sono stati inventati per fare la carne gli animali! Gli animali sono fatti per vivere. <i>[laughing]</i> E va beh <i>[indistinct talking]</i> <i>[laughing]</i> E va beh, ma gli animali si mangiano a vicenda. Alcuni animali mangiano l'erba, e alcuni si mangiano gli erbivori, e poi muoiono. <i>[loudly]</i> <i>[inaudible]</i> <i>[shout]</i>
...
246	SS	<i>[shout]</i> <i>[buzz]</i> <i>[wistle]</i> o rigà zitti! Per me i vegani, posso sembrare un po' antipatico, però per me 'so uno spreco de ossigeno' <i>[loudly]</i> <i>[laughter]</i> Sono persone, poverini! Si dice di rispettare il pensiero, quindi... C'ha pienamente ragione su sta cosa. ...perché pure gli animali 'se' mangiano a vicenda, è sempre stato così, non è che se uno smette di mangiarseli cambia il mondo, perché, comunque, 'ce sta' sempre preda e predatore. Giusto! <i>[loudly]</i> <i>[indistinct talking]</i> Così va l'ecosistema! Che poi i vegani c'hanno anche quell'aria di <i>[slowly]</i> superiorità- <i>[loudly]</i> <i>[inaudible]</i> <i>[indistinct talking]</i> No, no. Che poi la verdura Ci stanno pure i vegani <i>[inaudible]</i>
247	G1	<i>[loudly]</i> Dovete finire di ascoltare il pensiero del compagno, alzare la mano e dite il vostro!
248	SS	<i>[laughter]</i> <i>[loudly]</i> Se io devo scegliere, divento vegetariana non vegana. Siccome amo il mio gatto, amo pure una mucca che pascola. Ma che c'entra?? <i>[buzz]</i> 'Oh regà'. Faccio un fischio! 'Ragà', non fa ridere, ok? Ho detto la mia, va bene? Se ti dà fastidio... io certe volte mangio gli animali, ma amo animali- <i>[indistinct talking]</i>
274	S2	I vegani non hanno senso perché gli animali vivono anche per farsi mangiare, non è sfruttamento o contro natura... le mucche, il latte, lo producono, le galline, le uova, le fanno!
275	G1	Dipende dal tipo di allevamento, perché se li chiudono in una baracca piccolina, quello è sfruttarli!

Tab. 2. Interazioni non mediate dall'insegnante

Il parlato dell'insegnante durante la discussione tra studenti è stato minimo, con interventi per favorire la riflessione rispetto agli argomenti dibattuti, in larga parte caratterizzati dall'adozione di posizioni assolute, del tipo "o...o"².

T: Io penso che non esista il bianco e il nero, voi passate da un estremo all'altro... Ci dev'essere equilibrio nelle cose... E, comunque... nonostante le divergenze, si è parlato di un argomento importante, e questo è già qualcosa.

- 2 Dal punto di vista della psicologia dello sviluppo, questa fase rientra nel passaggio obbligato verso la costruzione di uno "stadio dialettico" del pensiero, meno intollerante e più possibilista (Oliverio Ferraris, Oliverio, 2002, p.197).

6. Conclusioni

Il presente contributo, tratto da uno studio esplorativo sulle azioni didattiche realizzate da un gruppo di insegnanti in Italia e in Australia per educare alla cittadinanza globale, ha messo in luce due elementi che sono stati consideranti rilevanti nella pratica per l'apprendimento degli studenti.

Il primo elemento riguarda le modalità attraverso le quali gli insegnanti abbiano approfondito alcune questioni riguardanti la GCE prediligendone gli aspetti informativi o quelli relazionali-interattivi.

Le lezioni con il focus sui contenuti sia curricolari sia extracurricolari sono state caratterizzate dall'esposizione svolta dall'insegnante intorno a uno specifico argomento, supportata da dispositivi visivi e multimediali. L'azione didattica è stata orientata a promuovere la comprensione rispetto ai contenuti di apprendimento selezionati, collocando gli studenti in situazione di ascolto, di riflessione individuale e di verifica della ricezione e ritenzione delle informazioni.

Le lezioni con il focus sulle interazioni si sono qualificate come discussione degli studenti su alcune questioni globali, supportata da un lavoro di analisi delle informazioni sull'argomento trattato predisposto dall'insegnante al fine di facilitare la formulazione e lo scambio di opinioni. L'azione didattica è stata orientata a promuovere alcune competenze chiave per la cittadinanza globale, prima tra tutti quella comunicativa, collocando gli studenti in situazione attiva, di partecipazione individuale e di riflessione all'interno del gruppo. Come mostrato nell'analisi, questo tipo di lezioni ha facilitato la condivisione di pensieri e punti di vista personali degli studenti su alcuni temi e questioni rilevanti dell'attualità, come i diritti umani, la sostenibilità ambientale e la globalizzazione. Nel contempo, tuttavia, ha richiesto agli insegnanti uno sforzo maggiore per gestire i tempi, organizzare gli spazi dell'aula, integrare gli orientamenti curricolari con tematiche trasversali e interdisciplinari, facilitare la discussione e mediare le divergenze d'opinioni e i conflitti.

Il secondo elemento riguarda l'approccio utilizzato dagli insegnanti per introdurre la GCE a lezione, nell'ambito dell'istruzione formale.

L'approccio scelto da tutti gli insegnanti ha previsto l'integrazione della GCE all'interno della propria disciplina scolastica, senza coinvolgere l'intero istituto. Tale approccio da un lato ha evidenziato come la responsabilità della GCE sia stata assunta prevalentemente dal singolo insegnante, che ha dato prova di un livello consistente di partecipazione, entusiasmo e conoscenza delle questioni dell'attualità, dall'altro ha fatto risaltare le falle di un sistema scolastico che non supporti la promozione di competenze di cittadinanza a partire dal lavoro collegiale, dalla condivisione della

leadership educativa, dall'impegno nella comunità e dalla costruzione di relazioni con le scuole degli altri paesi.

Seppure i risultati della presente analisi non possano essere generalizzabili, potrebbero fornire qualche spunto di riflessione rispetto ad alcuni interrogativi rimasti ancora senza risposta. Ulteriori studi, ad esempio, potrebbero verificare la relazione tra la partecipazione attiva degli studenti in termini di frequenza e lunghezza del parlato e le azioni didattiche per promuovere competenze per la cittadinanza oppure esplorare le modalità degli insegnanti di educare alla cittadinanza globale all'interno di un approccio che coinvolga l'intero istituto.

Riferimenti bibliografici

- Al-Maamari, S. (2014). Education for Developing a Global Omani Citizen: Current Practices and Challenges. *Journal of Education and Training Studies*, 2(3), 108-117.
- Appleyard, N., & Mclean, L. (2011). Expecting the Exceptional: Pre-Service Professional Development in Global Citizenship Education. *International Journal of Progressive Education*, 7(2), 6-32.
- Bickmore, K. (1993). Learning Inclusion/Inclusion in Learning: Citizenship Education for a Pluralistic Society. *Theory and Research in Social Education*, 21(4), 341-384.
- Biondi, G., Mosa, E., & Panzavolta, S. (2009). Autonomia e innovazione: scenari possibili tra teoria e pratica. *Programma Education*. FGA Working Paper, 16 (2/2009).
- Blankenship, G. (1990). Classroom Climate, Global Knowledge, Global Attitudes, Political Attitudes. *Theory And Research In Social Education*, 18(4), 363-86.
- Bruner, J. S. (1966/1968²). *Studies in Cognitive Growth. A collaboration at the Center for Cognitive Studies*. Tr. It. Lo sviluppo cognitivo (2° ed). Roma: Armando.
- Calvani, A. (2018). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Canestrari, R. & Godino, A. (2007). *La psicologia scientifica. Nuovo trattato di psicologia*. Bologna: CLUEB.
- Chong, E. K. (2015). Global citizenship education and Hong Kong's secondary school curriculum guidelines: From learning about rights and understanding responsibility to challenging inequality. *Asian Education and Development Studies*, 4(2), 221-247.
- Claes, E., & Hooghe, M. (2017). The Effect of Political Science Education on Political Trust and Interest: Results from a 5-year Panel Study. *Journal of Political Science Education*, 13(1), 33-45.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7th ed.). New York: Routledge.
- Damiani, V. (2018). Introducing Global Citizenship Education into Classroom Practice: A Study on Italian 8th Grade Students. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(3), 165-186.
- Dassonneville, R., Quintelier, Hooghe, & Claes. (2012). The Relation Between

- Civic Education and Political Attitudes and Behavior: A Two-Year Panel Study Among Belgian Late Adolescents. *Applied Developmental Science*, 16(3), 140-150.
- Denzin, N. K., & Lincoln Y. S. (2018). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of Qualitative Research*. Los Angeles: Sage.
- Duranti, A. (2000). Antropologia del linguaggio. In M. Fatigante, *Teoria e pratica della trascrizione in Analisi Conversazionale. L'irriducibilità interpretativa del sistema notazionale*. Disponibile all'indirizzo https://elearning.uniroma1.it/pluginfile.php/297284/mod_resource/content/2/Fatigante%20Trascrizione.pdf
- Ehman, L. (1980a). Change in High School Students' Political Attitudes as a Function of Social Studies Classroom Climate. *American Educational Research Journal*, 17(2), 253-265.
- Eurydice (2012). Entrepreneurship Education at School in Europe: National Strategies, *Curricula and Learning Outcomes*. Brussels: Eurydice.
- Fatigante, M. (2006). *Teoria e pratica della trascrizione in Analisi Conversazionale. L'irriducibilità interpretativa del sistema notazionale*. Disponibile all'indirizzo https://elearning.uniroma1.it/pluginfile.php/297284/mod_resource/content/2/Fatigante%20Trascrizione.pdf
- Friesen, N., Henriksson, C., & Saevi, T. (2012). Hermeneutic Phenomenology in Education: A Method and Practice. *Practice of research method*, 4.
- Gainous, J., & Martens, A. (2016). Civic education: Do liberals do it better? *Journal of Political Ideologies*, 21(3), 261-279.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Gumperz, J. J., & Berenz, N. (1993). Transcribing Conversational Exchanges. In M. Fatigante, *Teoria e pratica della trascrizione in Analisi Conversazionale. L'irriducibilità interpretativa del sistema notazionale*. Disponibile all'indirizzo https://elearning.uniroma1.it/pluginfile.php/297284/mod_resource/content/2/Fatigante%20Trascrizione.pdf
- Harwood, A. M. (1991). The Difference between "Democracy Sucks" and "I May Become a Politician": Views from Three High School Civics Classes. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Chicago, IL, April 3-7).
- Hess, D. (2005). How do teachers' political views influence teaching about controversial issues? *Social Education*, 69(1), 47-48.
- Hibbing, J. R., & Theiss-Morse, E. (1996). Civics is not enough: Teaching barbarics in K-12. *PS: Political Science and Politics*, 29(1), 57-62.
- Knowles, R. (2019). Ideology in the schools: Developing the teacher's Civic Education Ideology Scale within the United States. *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(3), 260-278.
- Kuang, X., Kennedy, K., & Mok, M. (2018). Creating Democratic Class Rooms in Asian Contexts: The Influences of Individual and School Level Factors on Open Classroom Climate. *Journal of Social Science Education*, 17(1), 29-40.
- Martens, A., & Gainous, J. (2013). Civic Education and Democratic Capacity: How Do Teachers Teach and What Works? *Social Science Quarterly*, 94(4), 956-976.
- Maurissen, L., Claes, E., & Barber, C. (2018). Deliberation in citizenship educa-

- tion: How the school context contributes to the development of an open classroom climate. *Social Psychology of Education*, 21(4), 951-972.
- McNeill, K., & Pimentel, D. (2010). Scientific discourse in three urban classrooms: The role of the teacher in engaging high school students in argumentation. *Science Education*, 94(2), 203-229.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Disponibile all'indirizzo <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>
- Oliverio Ferraris, A. & Oliverio, A. (2002). *Fondamenti di psicologia dello sviluppo*. Roma: Zanichelli.
- Osler, A., & Vincent, K. (2002). *Citizenship and the challenge of global education*. London: Trentham.
- Pace, J. (2019). Contained risk-taking: Preparing preservice teachers to teach controversial issues in three countries. *Theory & Research in Social Education*, 47(2), 228-260.
- Patrick, J. J. (1993). Constitutionalism in Education for Democracy: The Continuing Relevance of Arguments on Constitutional Government of the American Founding Era. *Paper presented at the Mershon Center Conference on Education for Democracy* (Columbus, OH, March 4-7).
- Quintelier, E., & Hooghe, M. (2013). The relationship between political participation intentions of adolescents and a participatory democratic climate at school in 35 countries. *Oxford Review of Education*, 39(5), 567-589
- Roberts, T., & Billings, L. (2009). Speak up and Listen. *Phi Delta Kappan Magazine*, 91(2), 81-85.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2017). *Becoming Citizens in a Changing World IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Torney-Purta, J., Barber, C. H., & Wilkenfeld, B. (2007). Latino Adolescents' Civic Development in the United States: Research Results from the IEA Civic Education Study. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(2), 111-125.
- Torres, C.A. & Bosio, E. (2020). Riflessioni critiche sul concetto di educazione alla cittadinanza globale. Dialogo con Carlos Alberto Torres sulla formazione universitaria negli Stati Uniti. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, (24)56, 107-117.
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Vannini, I. (2009). Ricerca empirico-sperimentale in Pedagogia: Alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4.
- Waldron, F., Ruane, B., Oberman, R., & Morris, S. (2019). Geographical process or global injustice? Contrasting educational perspectives on climate change. *Environmental Education Research*, 25(6), 895-911.

XI.

Immaginazione, apprendimento e didattica: fondamenti e sviluppi di Imaginative Education

Imagination, learning and education: foundations and developments of Imaginative Education

Alessandro Gelmi – *Libera Università di Bolzano*

Abstract

La ricerca educativa sull'immaginazione e la creatività ha dimostrato che questi processi cognitivi agiscono a diversi livelli nell'apprendimento: permettono la costruzione di significato e lo sviluppo personale della conoscenza (Root-Bernstein, 2013); sostengono la maturazione di una teoria della mente e delle capacità empatiche (Douglas, 2014); si attivano nella metacognizione e nei processi di autoregolazione (Goldstein, Lerner, 2017); sono essenziali per la generazione di idee e il problem solving creativo (Russ, 2014); stimolano il pensiero divergente e il ragionamento controfattuale (Harris, 2021).

La Imaginative Education (IE) ha collegato questi presupposti in un modello teorico che fornisce agli insegnanti un insieme di strumenti (Egan, Judson, 2016) pensati per arricchire il potenziale immaginativo di ogni bambino, connettendolo allo sviluppo di conoscenze e competenze curriculari.

Nonostante la sua influenza nel dibattito pedagogico internazionale sull'immaginazione e sulla creatività, una revisione critica della letteratura sulla Imaginative Education ha mostrato che la teoria presenta ancora diversi punti oscuri per quanto riguarda la sua concreta applicazione in classe. Pertanto, questo lavoro teorico mira ad arricchire il modello generale della IE per chiarire come le sue premesse filosofiche possano essere applicate nella programmazione didattica.

Educational research on imagination and creativity has shown that these cognitive processes operate on several levels in learning: per-

sonal meaning-making and knowledge development (Root-Bernstein, 2013); theory of mind and empathy (Douglas, 2014); metacognition and self-regulation processes (Goldstein, Lerner, 2017); idea generation and creative problem solving (Russ, 2014); divergent thinking and counterfactual reasoning (Harris, 2021).

Imaginative Education (IE) has connected these ideas in a theoretical model that provides teachers with a set of cognitive tools (Egan, Judson, 2016) designed to enrich the imaginative potential of each child, activating all the consequent emotional and cognitive resources, and to anchor this educational process to the acquisition of curricular knowledge and skills.

Despite its influence in the international pedagogical debate about imagination and creativity, a critical review of the literature about Imaginative Education and its application at the primary school level, has shown that the theory still has several blind spots regarding the concrete ways in which imaginative thinking tools can be managed and applied in the classroom. Therefore, this theoretical work aims to enrich the general model of IE to clarify how its philosophical premises can be applied in educational planning.

Parole chiave: ?????

Keywords: creative education; general didactics; Imaginative education; primary education

Introduzione

Il presente lavoro mira a stabilire una connessione tra la teoria della Imaginative Education, sviluppata a partire dalla fine degli anni '90 dal filosofo dell'educazione Kirian Egan, e la ricerca nel campo della didattica generale e disciplinare. L'obiettivo principale del saggio è di mostrare come questa teoria filosofica sulla rilevanza educativa del pensiero immaginativo possa generare delle indicazioni operative utili per la ricerca didattica, tanto nel campo della formazione dei docenti, quanto per la sperimentazione sull'efficacia di approcci innovativi all'insegnamento. Per prima cosa, dunque, si riassumeranno i principi filosofici alla base della teoria, facendo riferimento principalmente all'opera principale di Egan: "The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding". In seguito si metteranno in evidenza i limiti della teoria, per come è stata applicata fino ad oggi nei contesti internazionali in cui ha avuto maggiore diffusione. Infine, a partire da queste osservazioni critiche, si procederà ad esplicitare le potenzialità

inespresse della teoria dal punto di vista della ricerca didattica, e si darà forma a un dispositivo concettuale per la progettazione sistemica delle attività e degli ambienti di apprendimento nella scuola primaria.

Imaginative Education- premesse filosofiche

Secondo la teoria della Imaginative Education (IE) (Egan, 1997), l'educazione scolastica è chiamata a perseguire tre scopi principali:

- fornire un insieme di valori e regole che permettano loro di diventare membri responsabili della società;
- condividere la conoscenza più rilevante e sofisticata, in modo che gli studenti possano sviluppare un atteggiamento critico e un interesse autentico verso la produzione scientifica e culturale;
- sostenere lo sviluppo naturale della persona in almeno tre direzioni principali: gli allievi dovrebbero essere autorizzati a esprimere e alimentare le loro inclinazioni e i loro interessi personali, con compiti/esperienze con compiti/esperienze adeguati al loro stadio di sviluppo cognitivo; devono poter scoprire e maturare la loro personalità in modo globale e olistico (il corpo, la cognizione, le emozioni, la spiritualità sono tutti valorizzati e collegati tra loro); dovrebbero acquisire competenze generali sull'acquisizione della conoscenza (curiosità, riflessività, atteggiamento esplorativo, motivazione intrinseca) in modo da poter «imparare a imparare» ed essere autonomi in un processo di sviluppo che duri tutta la vita.

Se partiamo dal presupposto di dover realizzare e integrare questi tre obiettivi principali, perché ognuno di essi coglie un aspetto fondamentale di ciò che l'educazione dovrebbe essere, potremmo sembrare intuitivi e forse anche banali, ma le nostre richieste sarebbero tuttavia troppo esigenti.

Infatti, nessuno di questi obiettivi è logicamente implicato dalla realizzazione degli altri, e anzi, è più probabile che si creino impasse e/o tensioni quando si cerca di collegarli, nella teoria e soprattutto nella pratica.

Perché la socializzazione dovrebbe emergere dai curricula «accademici»? Le discipline tradizionali, soprattutto se «classiche» o «teoriche», non sono una distrazione da ciò che dovrebbe essere veramente importante per formare dei veri e propri cittadini del mondo moderno? Al contrario, perché e come la consapevolezza scientifica potrebbe scaturire dalla socializzazione di base? In realtà, non abbiamo forse bisogno di un atteggiamento critico che prenda esplicitamente le distanze da ciò che è socialmente approvato come ovvio?

Perché lo sviluppo naturale dovrebbe automaticamente sostenere la socializzazione? A volte le due idee si sovrappongono (soprattutto in una società liberale e aperta, basata sull'espressione individuale), ma non è sempre così e di solito è necessario trasmettere abitudini e credenze specifiche che sono socialmente richieste ma che entrano in tensione con i bisogni e con il processo di sviluppo cognitivo, emotivo e fisico della persona (Bauman, 1990). In alcune situazioni questo processo può perfino rappresentare un ostacolo all'omologazione sociale (anche nel senso più liberale e aperto del termine): dovrebbe allora essere incanalato, formato, o addirittura controllato?

Perché un curriculum basato sui contenuti dovrebbe essere in armonia con lo sviluppo individuale? Potrebbe sembrare che il primo descriva il «cosa» dell'insegnamento e il secondo dia invece il «come», ma questo assunto è più un obiettivo da raggiungere che un punto di partenza. Perché un curriculum in cui le questioni (inter)disciplinari sono al centro, dovrebbe preoccuparsi dello sviluppo naturale di ogni di ogni studente, se non per alcuni aspetti che potrebbero rivelarsi efficienti da insegnare e apprendere (e che comunque dipendono dagli stili e dalle scelte degli insegnanti)? Perché l'attenzione per «imparare a imparare» e per l'espressione e lo sviluppo personale dovrebbe avere bisogno di specifiche e dettagliate questioni disciplinari per essere soddisfatta? I contenuti non sono qualcosa di secondario, solo un pretesto per lavorare sull'acquisizione delle conoscenze, sugli stili di apprendimento e sullo sviluppo personale, e che possono essere analizzati nel dettaglio dagli studenti, quando saranno pronti e decideranno di farlo?

Se non vogliamo semplificare il nostro assunto iniziale e scartare una o più delle tre idee (e nel caso, come farlo? cosa scegliere?), dobbiamo cambiare prospettiva e inquadrare il problema in modo diverso, per trovare una teoria dell'apprendimento che non parta da una sola idea, considerandola come la principale causa efficiente da cui derivano tutte le altre, ma che consideri ciascuna di esse come una causa finale legata alle altre da una come forza motrice e generativa, responsabile dello sviluppo individuale, sociale e culturale.

Secondo l'IE, questa forza è ciò che chiamiamo immaginazione.

Imaginative Education- immaginazione creativa e apprendimento

La IE si riferisce principalmente alla definizione di Vygotskij dell'immaginazione creativa come funzione mentale superiore, in opposizione ai modelli piagetiani e freudiani che la descrivono come irrazionale, a-logica, e autistica (Cole, Gajdamaschko, 2007; Smolucha, 1992).

Nella teoria della IE l'immaginazione è intesa come la capacità di applicare i ricordi, le percezioni, i sentimenti e la conoscenza in un modo diverso da quello in cui sono normalmente vissuti, in modo da aprire uno spazio di novità e di espressione creativa. Un esempio paradigmatico di immaginazione creativa si può trovare nel gioco di simbolico dei bambini, quando essi si immergono in mondi fittizi e/o narrativi e utilizzano ciò che conoscono e vedono per ricrearli e svilupparli (Vygotsky, 1978b, 1990). In adolescenza e nell'età adulta questa capacità è legata al pensiero astratto e concettuale ed è di fatto richiesta in ogni produzione culturale, dalla ricerca scientifica all'espressione artistica (Vygostky, 1991).

Ciò che Egan sottolinea innanzitutto è che questa funzione è legata a ciascuna delle tre prospettive filosofiche sull'educazione che si sono considerate finora.

Fine accademico

L'immaginazione creativa è essenziale per la flessibilità cognitiva e quindi è necessaria in ogni processo di costruzione/acquisizione della conoscenza (Bateson, 1972) perchè consente di ripensare ciò che è già noto in modo da collegarlo con qualcosa di nuovo che viene osservato/scoperto. In questo senso, secondo l'IE, quanto più un oggetto di apprendimento è associato a compiti immaginativi, più può essere analizzato, manipolato, trasformato e più può essere applicato in contesti diversi il che permette a chi apprende di diventare competente con esso.

Fine naturalistico

I contesti educativi basati sul pensiero immaginativo possono sostenere lo sviluppo individuale in molti modi.

Affrontando attività immaginative gli studenti sviluppano un atteggiamento attivo verso l'acquisizione della conoscenza perchè non ricevono semplicemente informazioni esterne, ma viene loro permesso e richiesto di esplorare, scoprire, porre problemi e trovare soluzioni.

Nel fare ciò, inoltre, non seguono percorsi strutturati, ma sono incoraggiati a trovare approcci flessibili e alternativi in base alle esperienze e agli stili cognitivi individuali (Harris, 2000).

Inoltre, grazie alla sua intrinseca giocosità, il pensiero immaginativo è anche facilmente (o forse necessariamente) innescato da attività altamente motivanti, che portano i bambini a sviluppare un atteggiamento aperto e interessato verso l'apprendimento (l'IE si concentra in particolare sul concetto di «meraviglia» (Egan, Cant, Judson, 2013).

L'immaginazione, poi, non può funzionare senza il supporto di altre

funzioni mentali superiori (attenzione, memoria, percezione, riflessione, pensiero concettuale e logico), il che significa che le attività immaginative sono cognitivamente intense e possono affinare e sviluppare tutti questi elementi insieme (Gajdamaschko, 2006).

Anche le emozioni fanno parte di questo sviluppo sistemico: Il pensiero immaginativo è rilevante anche per la creazione di significati personali e per l'apprendimento emotivamente significativo perché collega il pensiero astratto e concettuale con l'esperienza estetica (Abraham, 2020) e con il dominio privato dei ricordi, delle credenze implicite e dei bisogni/ desideri.

L'immaginazione peraltro è implicata nello sviluppo dell'intelligenza emotiva, perché è essenziale per il ragionamento sugli stati mentali propri e altrui e per l'empatia (Goldstein, Winner, 2012) e supporta la metacognizione e l'autoregolazione e i processi di autoregolazione (Goldstein, Lerner, 2017).

Fine di socializzazione

Le attività immaginative permettono agli insegnanti di lavorare su un delicato equilibrio tra due dinamiche complementari:

- I compiti immaginativi possono porre questioni fondamentali di socializzazione (ad esempio, la gestione dei conflitti, la costruzione di dialoghi, l'autoregolazione, la definizione di ruoli e regole) e impegnare insegnanti e studenti in processi collettivi di trasformazione (Glaveanu, Hanchett Hanson, Baer, Barbot, Clapp, Corazza, ... Sternberg, 2020).
- L'immaginazione si basa sempre sull'impegno personale ed è fortemente legata alla divergenza e all'apertura. Le sue espressioni collettive richiedono agli insegnanti e agli studenti di accettare e valorizzare ogni singolo contributo individuale, il che fornisce loro un presupposto esperienziale per sviluppare una mentalità inclusiva (Bland, 2020).

In secondo luogo, stando alla IE, un'educazione incentrata sullo sviluppo del pensiero immaginativo non può di per sé annullare le tensioni tra istruzione accademica, socializzazione e sviluppo naturale, ma consente tuttavia di pensare queste dimensioni come naturalmente integrate l'una con l'altra. Qui è implicito un altro aspetto principale della psicologia dello sviluppo di Vygostky (Vygotsky, 1978e): come ogni altra funzione mentale superiore, l'immaginazione creativa si sviluppa dall'interazione sociale mediata da artefatti culturali.

Secondo questa prospettiva di base, se vogliamo coinvolgere l'immagi-

nazione nell'apprendimento, dobbiamo riflettere sull'insieme di cognitive tools (CT) appropriati (Egan, Judson, 2016) (ad esempio, narrazione, gioco di finzione) da applicare affinché uno specifico contenuto possa essere mediato da pratiche sociali che, allo stesso tempo, affinino e arricchiscano il pensiero immaginativo.

La socializzazione è quindi incorporata nei CT a causa delle dinamiche interattive che essi naturalmente implicano mentre la prospettiva accademica e quella naturalistica diventano due facce dello stesso processo di costruzione della conoscenza: il contenuto disciplinare resta primario e fondamentale ma solo in quanto mediato da pratiche e contesti immaginativi, che permettono agli studenti di esplorare, essere attivi, trovare e valorizzare i propri interessi, esprimere i propri bisogni e la propria personalità.

Imaginative Education- applicazioni per la ricerca didattica

Per applicare questa teoria dell'apprendimento, l'IE ha elaborato un programma di formazione degli insegnanti basato su alcuni assunti fondamentali (Chodakowski, Egan, Judson, Stewart, 2010).

- Gli insegnanti dovrebbero sviluppare ed esprimere la loro immaginazione creativa tanto quanto i bambini, perché il collegamento tra conoscenza, sviluppo naturale e socializzazione non è procedurale e algoritmico: l'apprendimento immaginativo richiede un insegnamento immaginativo.
- L'immaginazione, sia negli studenti che negli insegnanti, non può essere sviluppata e applicata seguendo schemi strutturati e lineari. Questo non significa che l'IE promuova la pura improvvisazione irrazionale. Gli insegnanti, attraverso la pratica, l'osservazione e la riflessione continua, dovrebbero imparare a padroneggiare l'insieme di CT necessari per presentare i temi didattici in modo da stimolare l'immaginazione.

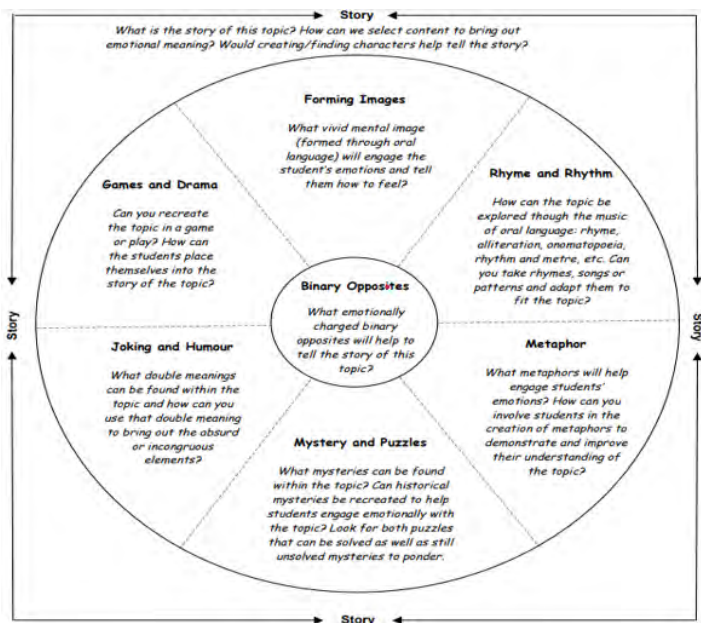
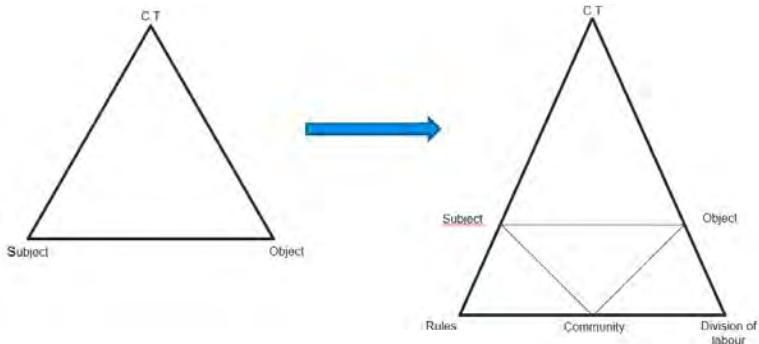


Fig. 1. Insieme dei CT per la didattica nella scuola primaria. Per un elenco complessivo dei CT si veda, ad esempio, <http://ierg.ca/teacher-resources/planning-frameworks>

Tutto ciò, comunque, non è sufficiente per applicare i presupposti filosofici della IE nel campo della didattica. Anche quando padroneggiamo un CT (ad esempio, diventiamo narratori ispirati), dobbiamo ancora affrontare molte questioni specifiche se decidiamo di applicarla in classe nella didattica disciplinare.

Cosa dobbiamo considerare/evitare affinché i CT possano effettivamente sostenere la socializzazione, l'apprendimento significativo e lo sviluppo individuale, senza diventare dispersivi e disfunzionali?

CT e socializzazione

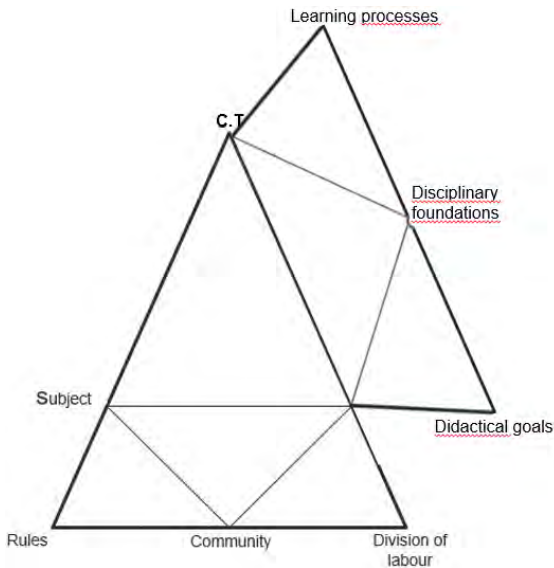


Nel caso della socializzazione, molte cose sono già state dette in letteratura nel campo degli studi socio-culturali. I CT non mediano l'acquisizione dell'oggetto di apprendimento solo per un singolo soggetto; il processo di apprendimento è più complesso e funziona come un sistema di attività (Leont'ev, 1978, 1981) che valorizza e promuove l'espressione individuale nel contesto della cooperazione collettiva.

Ciò che un insegnante deve considerare, quindi, è l'insieme di regole e ruoli necessari per innescare e sostenere la cooperazione creativa (Fischer, 2004).

A questo livello è necessaria un'importante precisazione: l'oggetto deve rispettare il proprio significato originario di «spazio problematico», che genera il motivo trainante delle contraddizioni e del dinamismo del sistema di attività (Engeström, Sannino, 2021). Nei contesti educativi formali può essere inteso, ad esempio, come un'operazione di ricerca condivisa (inquiry-based) o come un problema di rilevanza collettiva (project o problem based). Inoltre, i CT immaginativi possono aprire uno spazio di apprendimento condiviso anche grazie al loro carattere ludico: non sempre gli studenti hanno bisogno di un motivo esterno per esercitare la loro immaginazione in storie e/o giochi e, se l'insegnante è sufficientemente creativo, questa motivazione intrinseca può essere collegata a qualsiasi tema didattico e contenuto curricolare. Questo elemento del sistema riflette le prospettive e le convinzioni degli insegnanti, ma anche nell'educazione formale, tuttavia, questa decisione non è necessariamente delegata esclusivamente a loro, perché l'oggetto può essere identificato dagli stessi studenti, o può essere il risultato di una co-progettazione ispirata ad una negoziazione democratica dell'educazione e dei suoi obiettivi - Cole, 2005, 2022).

CT e didattica disciplinare



Un'espansione simile può essere introdotta tra CT e oggetto di apprendimento.

In effetti, soprattutto quando è implicata l'immaginazione, questa connessione non è lineare e implica una mediazione specifica perchè per applicare correttamente un CT immaginativo, occorre innanzitutto considerare le discipline in cui lo si esercita. Qual è la loro natura/scopo? Quali sono i loro concetti fondamentali? Quali tecniche/competenze richiedono? Su quali linguaggi si basano? Esiste una forma preferita di organizzazione dei loro contenuti? (Illeris, Ryan, 2020).

Nel caso della IE, possiamo sintetizzare la questione in tre aspetti generali.

1) Tassonomia dell'immaginazione: la IE fornisce una definizione sintetica del concetto che funziona a livello generale, per mostrare il potenziale dell'immaginazione nell'insegnamento e nell'apprendimento, ma che deve essere analiticamente articolato quando si affronta una programmazione didattica specifica. Secondo le più recenti tassonomie multidisciplinari che integrano modelli provenienti dalla filosofia analitica, dalla neurobiologia e dalla psicologia cognitiva (Abraham, 2015, 2020), possiamo distinguere

almeno tre forme di attività immaginativa che condividono una struttura neurobiologica comune e che implicano la generale capacità di trascendere ciò che è evidente per creare nuovi significati (Kind & Kung, 2016):

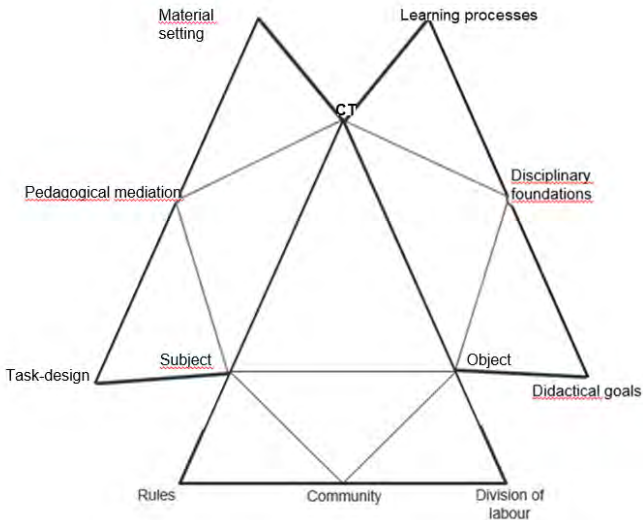
- Immaginazione imagery-based: produce stati quasi-percettivi per simulare oggetti e situazioni che non sono realmente presenti o per trasformare virtualmente le loro caratteristiche
- Immaginazione basata sull'intenzionalità: proietta il sé in spazi, tempi e prospettive diversi dal presente effettivo, innescando tutta una serie conseguente di ricordi, emozioni e percezioni immaginarie
- Immaginazione generativa: crea nuove connessioni a livello epistemico e concettuale, in modo tale che ciò che è già stato acquisito può essere utilizzato e collegato a nuovi dati per scoprire e creare.

La questione per un insegnante di IE, a questo punto, è chiara: quali tipi di immaginazione sono implicati (o come le diverse forme sono collegate) quando si media l'oggetto dell'apprendimento con i CT scelti? Quale di queste è più efficace in termini didattici in base all'oggetto di apprendimento?

2) Processi di apprendimento: a questo livello consideriamo i CT specifici per il coinvolgimento emotivo e la costruzione della conoscenza in relazione ai fondamenti epistemologici delle discipline e alle caratteristiche/esigenze delle persone coinvolte nell'apprendimento. Quali CT (es. metafore, scoperta di modelli, generazione di ipotesi, individuazione di ambiguità) sono più efficaci nel soddisfare le condizioni di base per un apprendimento significativo? (Engle, 2012)

3) Nei contesti educativi formali, è possibile definire gli obiettivi di apprendimento che si vorrebbero raggiungere. A questo proposito, è necessario considerare alcuni aspetti generali: per collegare i fondamenti epistemologici delle discipline con lo spazio problematico condiviso, occorre innanzitutto tenere conto di quali competenze disciplinari o interdisciplinari possono essere sviluppate per risolvere i problemi o svolgere le attività, e se e quando sia opportuno che questi obiettivi formali siano condivisi esplicitamente con gli studenti; la selezione non può prescindere dalle caratteristiche delle persone coinvolte (docenti e discenti) sia in relazione alle loro dinamiche collaborative/conflictuali che alle loro capacità effettive e potenziali (zona di sviluppo prossimale -Hakkarainen, & Breidkyte, 2008).

CT e stili pedagogici



Allo stesso modo, anche la connessione tra CT e soggetto nasconde una mediazione implicita che va analizzata criticamente.

Infatti, gli studenti possono affrontare la stessa CT in molti modi diversi, che dipendono da diversi fattori del contesto didattico. In che modo sono coinvolti gli studenti nelle pratiche di mediazione culturale? Cosa dovrebbero fare gli insegnanti per sostenere la loro immaginazione e coinvolgerli nell'apprendimento?

Secondo la letteratura sull'educazione creativa, gli insegnanti in generale devono tenere conto di alcuni principi pedagogici fondamentali per organizzare ambienti di apprendimento che supportino la libera espressione e rafforzino la collaborazione creativa: abbandonare la rigida penalizzazione degli errori e aprirsi al dialogo, fornire agli studenti un ascolto attivo, stimolare e sostenere la divergenza, incoraggiare l'esplorazione.

Tuttavia, all'interno di questo quadro generale, sono possibili anche diversi stili pedagogici alternativi o complementari:

- Pedagogia del dono: in questo caso l'insegnante è responsabile dell'atto immaginativo (ad esempio, crea una storia con una metafora intuitiva e potente sul tema didattico, oppure organizza un gioco di ruolo strutturato per innescare discussioni specifiche). Questo è l'approccio

più classico e intuitivo della IE e di tutte le forme di educazione creativa (ad esempio il (ad esempio, lo storytelling, la gamification) e permette agli insegnanti di concentrarsi su dettagli specifici del curriculum, al fine di renderli più comprensibili e coinvolgenti, e di agire come modello esemplare per il coinvolgimento immaginativo ed emotivo nell'apprendimento.

- Pedagogie di catalizzazione: gli studenti si impegnano con i CT in modo creativo (elaborano metafore sul contenuto, creano storie, si pongono problemi enigmatici, ecc.) L'insegnante deve comportarsi come se la sua presenza non fosse richiesta, anche se la sua pianificazione è in realtà essenziale in diversi modi (formulazione del compito, selezione dei materiali, osservazione, supporto emotivo e critico). Questo approccio può essere collegato alle pedagogie centrate sullo studente e si concentra maggiormente sulla costruzione attiva e collettiva di conoscenza attraverso l'esplorazione aperta e divergente dei contenuti curricolari e attraverso il coinvolgimento emotivo associato all'espressione creativa.
- Pedagogie sinergiche: la dimensione creativa e immaginativa dei CT è condivisa in modo paritario da insegnanti e studenti, perché affronta un problema/progetto di cui entrambe le parti non conoscono la soluzione in anticipo (Miyazaki, 2007) o perché implica lo sviluppo di un prodotto creativo che richiede la convergenza delle competenze di tutti.

L'applicazione concreta di questi principi pedagogici è poi connessa a due ulteriori aspetti di progettazione didattica.

Una prima dimensione riguarda la strutturazione materiale e logistica degli ambienti di apprendimento, evidenziata dagli studi storico-culturali sull'immaginazione creativa (Smoulcha, 2021), in linea con i risultati della psicologia cognitiva (Taylor, 2013) e della filosofia della mente (Kind, 2016): lo sviluppo dell'immaginazione dipende dalle risorse concettuali e materiali disponibili e dall'opportunità di utilizzarle nei tempi e nei modi più adatti alla libera sperimentazione. A seconda dei diversi tipi di mediazione pedagogica adottati, come devono essere organizzati lo spazio e il tempo? Quale ruolo giocano i materiali e gli strumenti in relazione alle diverse forme di espressione immaginativa che si attivano nel sistema di attività? (Lillard, 2013).

I principi di progettazione del compito sono un'altra questione rilevante. Nella relazione comunicativa con gli alunni, quali tipi di domande/sfide/suggerimenti l'insegnante dovrebbe porre per attivare i processi immaginativi e collegarli agli obiettivi di apprendimento?

In questo campo i programmi di formazione per la valutazione della creatività sviluppati dalla psicologia cognitiva nella seconda metà del ventesimo secolo (Osborn, 1963; De Bono, 1992; Eberle, 1996; Guilford,

1967 Root-Bernstein, 1999), forniscono principi generali di progettazione del compito che possono essere rivalutati all'interno di un approccio socioculturale e integrati attraverso la mappatura dei loro principi comuni:

- Principi teleologici: le attività creative sono innescate dalla presentazione di elementi di partenza che devono essere completati e combinati per raggiungere un obiettivo finale dichiarato.
- Principi di eccentricità: le attività creative sono innescate dall'associazione di elementi divergenti che devono essere collegati in modo coerente e significativo.
- Principi di disturbo creativo: si pongono vincoli/sfide che incoraggiano un approccio flessibile e divergente (in una situazione nota ordinaria si impongono eliminazione o aggiunta di elementi, variazioni di contesto, alterazioni qualitative di inversione o sostituzione, alterazioni quantitative di aumento o diminuzione).

Conclusioni

Con il lavoro svolto si è cercato innanzitutto di mostrare come una teoria filosofica sulla natura e sui fini dell'educazione non debba limitarsi a delineare un'orizzonte normativo, ma possa anche fornire delle linee-guida di carattere operativo per la pratica e per la ricerca didattica. Al di là degli specifici temi di interesse di questo saggio, un approccio del genere può essere in ogni caso significativo nell'ottica di un'integrazione sistemica tra le diverse discipline, come la pedagogia, la didattica generale o la didattica disciplinare, che rientrano nel campo delle scienze della formazione.

Si è mostrato inoltre come i principi filosofico-pedagogici, possano svolgere anche il ruolo di raccordo tra problemi, teorie e settori della ricerca didattica che altrimenti rischiano di restare isolati e sconnessi, perdendo la capacità di rendere conto della complessità intrinseca al fenomeno educativo. Indipendentemente dai temi della Imaginative Education, il dispositivo concettuale proposto nel testo può quindi essere letto e utilizzato innanzitutto come un tentativo di portare il pensiero sistemico al centro della ricerca contemporanea sulle metodologie didattiche e sulla formazione degli insegnanti.

Infine, rispetto alla specificità della teoria filosofica considerata, si è voluto anche riflettere sulle potenzialità pedagogiche e didattiche di un aspetto dell'intelligenza umana, ovvero la capacità di immaginare, che viene indagato da decenni nel contesto della ricerca psicologica e educativa ma che ancora troppo spesso è ignorato o marginalizzato nei contesti educativi formali.

Riferimenti bibliografici

- Abraham, A. (2020). *Surveying the Imagination Landscape. The Cambridge Handbook of the Imagination*, 1-10. <https://doi.org/10.1017/9781108580298.001>
- Abraham, A. (2015) The imaginative mind. *Human Brain Mapping*, 37(11), 4197-4211. <https://doi.org/10.1002/hbm.23300>
- Bauman, Z. (1990). Modernity and ambivalence. *Theory, Culture & Society*, 7(2-3), 143-169.
- FREUD, S. Civilization and Its Discontents
- Bateson, G. (1972). Una teoria del gioco e della fantasia. *Semiotica: un'antologia introduttiva*, 131-144.
- Chodakowski, A., Egan, K., Judson, G. C., & Stewart, K. (2010). Some Neglected Components of Teacher Education Programs. *Action in Teacher Education*, 32(5-6), 5-21. <https://doi.org/10.1080/01626620.2011.10519470>
- Cole, M. (2005). Cross-cultural and historical perspectives on the developmental consequences of education. *Human development*, 48(4), 195-216.
- Cole, M., & Gajdamaschko, N. (2007). *Vygotsky and culture*. Cambridge University Press
- De Bono, E. (1992). *Serious creativity*. New York: HarperCollins
- Douglas, K. M., & Sutton, R. M. (2010). Kent Academic Repository. *European Journal of Social Psychology*, 40(2), 366-374.
- Eberle, R. F. (1996) *Problem finding, evaluative thinking, and creativity*. Prufrock Press
- Egan, K. (1997). *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. University of Chicago Press.
- Egan, K. & Judson, G (2016). *Imagination and the engaged learner: Cognitive tools for the classroom*. Teachers College Press
- Engle, R. A. (2012). The productive disciplinary engagement framework: Origins, key concepts, and developments. In *Design research on learning and thinking in educational settings* (pp. 170-209). Routledge.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2021). From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity- theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, 28(1), 4-23.
- Fischer, G. (2004, July). Social creativity: turning barriers into opportunities for collaborative design. In *Proceedings of the eighth conference on Participatory design: Artful integration: interweaving media, materials and practices*-Volume 1 (pp. 152-161).
- Gajdamaschko, N. (2006). Theoretical Concerns: Vygotsky on Imagination Development. *Educational Perspectives*, 39(2), 34-40.
- Glaveanu, V. P., Hancheti Hanson, M., Baer, J., Barbot, B., Clapp, E. P., Corazza, G. E., ... & Sternberg, R. J. (2020). Advancing creativity theory and research: A socio-cultural manifesto. *The Journal of Creative Behavior*, 54(3), 741-745
- Goldstein, T. R., & Lerner, M. D. (2018). Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental Science*, 21(4), 1-13. <https://doi.org/10.1111/desc.12603>
- Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of cognition and development*, 13(1), 19-37.

- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hakkarainen, P., & Bredikyte, M. (2008). The zone of proximal development in play and learning. *Cultural-historical psychology*, 4(4), 2-11.
- Harris, P. L. (2021). Early Constraints on the Imagination: The Realism of Young Children. *Child Development*, 92(2), 466-483. <https://doi.org/10.1111/cdev.13487>
- Kind, A. (Ed.). (2016). *The Routledge handbook of philosophy of imagination* (Vol. 12). London: Routledge Kind
- Illeris, K., & Ryan, C. (2020). Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words. *Australian Journal of Adult Learning*, 60(1), 138-143.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Prentice-Hall.
- Lillard, A.S. (2013). Playful learning and Montessori education. *Namta Journal*, 38(2), 137-174.
- Miyazaki, K. (2007). Teacher as the imaginative learner: Egan, Saitou, and Bakhtin. *The 2Nd Annual Research Symposium on Imagination and Education*, 30-39
- Root-Bernstein, M. (1999). Sparks of genius: The 13 thinking tools of the world's most creative people. New York: Houghton, *Problem solving, and creativity* (pp. 40-76). Norwood, NJ: Hampton
- Root-Bernstein, M., & Root-Bernstein, R. (2006). Imaginary worldplay in childhood and maturity and its impact on adult creativity. *Creativity Research Journal*, 18(4), 405-425. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1804_1
- Russ, S. W. (2014). *Pretend play in childhood: Foundation of adult creativity*. Magination Press (American Psychological Association).
- Smolucha, F. (1992). A Reconstruction of Vygotsky's Theory of Creativity. *Creativity Research Journal*, 5(1), 49-67. <https://doi.org/10.1080/10400-419209534422>
- Smolucha, L., & Smolucha, F. (2021). Vygotsky's theory in-play: early childhood education. *Early Child Development and Care*, 191(7-8), 1041-1055. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1843451>
- Taylor, M. (Ed.). (2013). *The Oxford handbook of the development of imagination*. Oxford University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987b). Imagination and its development in childhood. In R. Rieber, & A. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky: Volume 1 Problems of general psychology* (pp. 339-350). New York: Plenum. (Original unpublished manuscript 1932) (Norris Minick, Trans.).
- Vygotsky, L. S. (1978e). Internalization of higher psychological functions. In M. Cole, V. John-Steiner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society* (pp. 52-57). Cambridge, MA: MIT Press. (First Russian publication in 1930 in The history of the development of higher mental functions).
- Vygotsky, L. S. (1990). L. S. Vygotsky on imagination and creativity in childhood. *Soviet Psychology*, Jan-Feb. (F.Smolucha, Trans.) (Original unpublished manuscript 1930; Russian publication 1967 Moscow: Prosveschenie Publishers).
- Vygotsky, L. S. (1991). Imagination and creativity in the adolescent. *Soviet Psychology*, Jan-Feb. (F.Smolucha, Trans.) (Original Russian publication 1931 The pedagogy of adolescents).

XII.

Picturebooks e narrazione nella scuola dell'infanzia: un'esperienza formativa con i futuri docenti di sostegno

Picturebooks and storytelling in Kindergarten: an educational experience with future support teachers

Silvana Nicolosi – *Università degli Studi di Palermo*

Abstract

Nella scuola dell'infanzia gli albi illustrati rappresentano una preziosa risorsa educativa nel percorso di crescita di un bambino. Grazie al singolare linguaggio della narrazione iconica, i bambini possono sperimentare indispensabili competenze di lettura. Nell'esperienza formativa della lettura, l'immersione nel libro con immagini alimenta il coinvolgimento emotivo di un bambino, perché gli consente di godere interamente dell'esperienza del racconto. Le immagini narrano e sostengono il processo di comprensione e di interpretazione di una storia. Il contributo presenta gli esiti di un'esperienza formativa sui picturebooks centrata sulla molteplicità dei linguaggi iconici presenti negli albi illustrati e sulle competenze di alfabetizzazione visiva, realizzata all'interno del laboratorio di Didattica delle Educazioni. I destinatari dell'intervento sono stati 74 corsisti frequentanti il VI ciclo del corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico per la scuola dell'infanzia dell'Università di Palermo in cui la narrazione si è rivelata efficace strumento di formazione, di relazione e di cura.

In preschool picture books represent a precious educational resource in the growth of a child. Thanks to the singular language of the iconic narration children can experience essential reading skills. During the training experience of reading, full immersion in a book with images feeds the emotional involvement of a child because it allows him to fully enjoy the experience of the tale. The

images tell and support the process of understanding and interpreting a story. The contribution presents the results of a training experience on picturebooks centered on the multiplicity of iconic languages shown in the illustrated books and on the visual literacy skills carried out within the teaching LAB of Education. The addressees of the intervention were 74 students attending the 6th cycle of the “corso di specializzazione” for didactic activities support for preschool of the University of Palermo in which the narrative proved to be an effective tool for training, relationship and care.

Parole chiave: albi illustrati, narrazione, formazione, infanzia.

Key Words: picture books, storytelling, training, childhood.

1. Introduzione

Gli albi illustrati (picturebooks) sono uno dei generi della letteratura per l'infanzia di maggior diffusione e successo degli ultimi decenni. L'albo illustrato è una forma originalissima ed in continua evoluzione della letteratura per l'infanzia. Originariamente destinato al bambino che non ha ancora acquisito la tecnica di lettura o ne ha appreso solo i primi rudimenti, appartiene a quella categoria di letteratura per l'infanzia che alcuni studiosi chiamano “narrativa illustrata” o “letteratura a colori”. Oggi, questa speciale forma narrativa non è più riservata esclusivamente all'infanzia, ma si è arricchita di originali e audaci proposte che sembrano favorevolmente incontrare l'interesse di lettori adulti.

Nella prima infanzia l'esperienza della lettura si identifica con l'immersione in un libro con immagini che alimenta il coinvolgimento emotivo di un bambino perché gli consente di godere pienamente del processo narrativo: il testo soddisfa il bisogno di storie e le immagini alimentano la dimensione immaginativa. Educare lo sguardo attraverso l'esperienza estetica del “fantastico” nei libri con immagini, oltre a contribuire al consolidamento dell'alfabetizzazione visiva, genera nel bambino un atteggiamento di rinnovato stupore e meraviglia anche rispetto all'ambiente “reale” che lo circonda: la molteplicità di sollecitazioni immaginative che si addensano attorno ai beni culturali e ambientali del nostro paesaggio può essere più facilmente compresa, se l'adulto mediatore ha coltivato nel bambino l'at-

titudine a conferire un senso, seppure nelle pagine di un libro, alle esperienze del visibile (Bonifacio, 2008).

Sono una lettrice di albi illustrati e una educatrice al nido, nel tempo ho costruito i miei percorsi con i bambini, fra le parole e le immagini dei libri, a partire da un approccio che considera la lettura come una pratica di cura¹.

Il contributo presenta gli esiti di un'esperienza formativa sui *picturebooks* centrata sulla molteplicità dei linguaggi iconici presenti negli albi illustrati e sulle competenze di alfabetizzazione visiva. Nella prima parte viene proposta una riflessione sul potenziale educativo degli albi illustrati mentre la seconda parte restituisce i risultati di un'esperienza formativa svolta con 74 corsisti frequentanti il VI ciclo del corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico per la scuola dell'infanzia dell'Università di Palermo durante il Laboratorio di Didattica delle Educazioni in cui la narrazione si è rilevata efficace strumento di formazione, di relazione e di cura.

2. Quadro teorico

Numerosi studi e ricerche nazionali e internazionali indagano il valore educativo delle immagini nei libri per bambini (Catarsi, 1999; Cardarello, 2004; Dallari, 2011; Evans, 2009; Lewis, 2001; Beckett, 2011; Salisbury, Palmer, Manolessou, 2015; Wulandari, Firdiyanti, Laily, 2022) e dimostrano che le immagini di un albo creano uno spazio condiviso in cui i bambini, anche quelli più piccoli o con disabilità, hanno maggiori possibilità di accesso. In Italia, la produzione editoriale di albi illustrati è attualmente molto ampia, il che impegna maggiormente il delicato lavoro di riflessione critica e di selezione da parte degli insegnanti e degli educatori.

«L'albo illustrato [...] ha la specificità di un vero e proprio linguaggio,

- 1 S. Nicolosi, *Narrare, educare, curare*, in "Zeroeup. Culture, infanzie, società", 3, 2018, pp. 7-10. Lavorando nella formazione degli operatori sanitari ho incontrato R. Caso, *Bambini in ospedale. Per una pedagogia della cura*, Anicia, Roma 2015; se dovessi descrivere una mia cassetta degli attrezzi penserei inoltre a J. Hillman, *Le storie che curano*, Feltrinelli, Milano 1999; M. Campagnaro, M. Dallari, *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*, Erikson, Trento 2013; E. Biffi, (a cura di) *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storia di vita e autobiografia*, FrancoAngeli, Milano 2010; D. Demetrio, *Educare è narrare. Le teorie, la pratica, la cura*, Mimesis, Milano 2012; I. Filograsso, *Libri e lettura 0-3: parole e immagini in gioco*, in S. Barsotti, L. Cantatore (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019, pp. 23-54.

con meccanismi e risorse espressive e narrative proprie. Non sono libri come gli altri, solo arricchiti di figure; sono un particolare tipo di libro, la cui lettura richiede una grammatica specifica che non si esaurisce in una competenza visiva, nel saper guardare le immagini, ma nel saper far dialogare insieme tutte le informazioni (estetiche, narrative, contenutistiche, emotive) che emergono dalla compenetrazione costante tra parola, immagine, grafica e l'oggetto libro. Solo tenendo presente simultaneamente questi quattro livelli si impara a leggere l'albo illustrato» (Hamelin, 2012, pag. 9). L'albo illustrato non è un libro qualsiasi al quale sono state aggiunte delle figure, ma è un particolare tipo di libro dotato di un proprio linguaggio caratterizzato dal dialogo tra testo e immagine.

In Italia, la terminologia usata per denominare la narrativa illustrata non è ancora inequivocabilmente definita. Spesso ci si riferisce allo stesso prodotto-libro parlando indistintamente di albo illustrato, libro con le figure, libro di figure o libro illustrato. Nei paesi anglosassoni, invece, dove la ricerca e gli studi in questo ambito sono molto avanzati, esiste una unicità nella definizione che non permette fraintendimenti. La critica letteraria svedese Nikolajeva (2006) individua tre grandi categorie basate sulle differenti interazioni fra testo e illustrazioni:

- nell'*illustrated book* (libro illustrato) il testo è in grado di reggere il filo della storia anche senza la parte iconica. Non sono necessarie le illustrazioni per completarne il senso, le immagini sono subordinate al testo e spesso rappresentano una scena saliente del racconto;
- il *picturebook* (albo illustrato) ha invece la specificità di essere un vero e proprio linguaggio in cui le parti verbali e quelle iconiche dialogano tra di loro. La loro particolarità è quella di unire la comunicazione visiva a quella verbale, dando così vita ad un nuovo linguaggio, diverso da tutti gli altri. Il rapporto quantitativo tra testo e immagini non risponde a regole definite e può variare senza limiti;
- la terza categoria è quella del *wordless book* o *silent book*, ovvero i libri senza parole che affidano il racconto unicamente alla potenza narrativa delle illustrazioni. In questa tipologia di albo l'illustratore diventa autore a tutto tondo in quanto crea una storia iconica in grado di veicolare emozioni, azioni, avventura e sentimenti attraverso le sole immagini.

Leggere un albo illustrato è un'operazione complessa che richiede al lettore una grande elasticità mentale: il lettore deve infatti dimostrare di essere in grado di decodificare simultaneamente forme, parole e figure. Pertanto, diventa imprescindibile identificare alcuni principi teorici di educazione/promozione alla lettura (Blezza Picherle, 2014):

- 1° principio: il diritto dei bambini ad avere una letteratura di qualità. I bambini hanno diritto a fruire di una letteratura per l'infanzia di qualità [...] che sia autentica letteratura, perché solo questa soddisfa i molteplici bisogni umani, assumendo così una funzione arricchente sotto il profilo identitario. Ne consegue che bisogna scegliere albi di qualità, cioè originali per le storie, curati e belli per la scrittura, belli esteticamente per le immagini.
- 2° principio: il bambino deve diventare un autentico lettore protagonista. Ogni atto di lettura, sotto il profilo psicologico e letterario, è un processo attivo e costruttivo, in cui non si “estrae” il messaggio ma si costruisce conoscenza (significati e sensi del testo) attraverso la raccolta e il collegamento di indizi letterari e iconici; è, quindi, necessario che ai bambini lettori venga dato spazio e tempo per farsi interprete del testo, per pensare, riflettere ed effettuare scelte. [...] Altrimenti il leggere diventa un atto meccanico, ripetitivo e incapace di penetrare nei significati profondi del testo.
- 3° principio: una comunità interpretativa. È necessario che la classe o il gruppo si trasformi in una *comunità interpretativa*, cioè un insieme di persone che interpreta i testi attraverso la conversazione, la discussione, la riflessione critica. La conversazione non serve solo per esprimere gusti personali ma anche per produrre interpretazioni letterarie. L'adulto-mediatore (docente, educatore, bibliotecario, promotore, ecc.) è in posizione paritetica, nel senso che non spiega ma ricerca assieme ai ragazzi.
- 4° principio: la lettura ad alta voce è un'interpretazione del testo. La lettura a voce alta, condotta in modo non troppo animato e teatrale, cioè quella *espressivo-letteraria* che fa sentire bene espressioni, parole, ritmo del testo, ha una *funzione cognitiva e non solo motivazionale*. Non produce soltanto piacere ma, mentre genera appagamento, gioia, coinvolgimento, divertimento, aiuta il lettore a comprendere meglio il testo con i suoi meccanismi ed i suoi significati. La voce ha il potere di mettere in rilievo zone testuali e parole sulle quali si concentra l'attenzione degli ascoltatori.
- 5° principio: un rinnovato ruolo dell'insegnante. In un gruppo che ricerca assieme, che vede i bambini lettori e critici attivi, il ruolo dell'insegnante cambia profondamente a livello relazionale e di gestione della comunicazione. Che cosa fa il docente? Ascolta, incoraggia, sollecita, facilita l'espressione. Non impone libri, percorsi, tempi.
- 6° principio: adottare un tempo disteso. Adottare un agire rallentato non vuol dire perdere tempo ma significa svolgere un lavoro di esplorazione letteraria (riletture, riproposte degli stessi albi, su richiesta del bambino); significa mettere in primo piano la qualità rispetto alla quantità, il processo invece che i prodotti da esibire.

Leggere un albo illustrato significa scoprire nuovi significati, esplorare le illustrazioni, la grafica e il testo alla ricerca di nuovi indizi che permettano di riempire gli spazi vuoti tra immagini e parole attingendo dal proprio vissuto e dal proprio bagaglio di conoscenze ed esperienze pregresse. I bambini sono bravissimi in questo e, istintivamente, chiedono all'adulto che lo stesso libro venga loro letto ad alta voce più e più volte ma, quello che gli adulti spesso ignorano, è che i bambini non stanno ascoltando ogni volta la stessa storia, ma stanno bensì scavando sempre più profondamente nel suo significato testuale e iconografico (Nikolajeva & Scott, 2006).

Troppo spesso questo tipo di lettura viene considerato semplice e adatto solo ai più piccoli; l'albo illustrato si presenta invece in una quantità di variazioni cosicché, per ricchezza delle illustrazioni, tecniche grafiche e contenuti, può rispondere ai bisogni e ai gusti di lettori di ogni età.

L'albo illustrato è un'ottima risorsa per favorire lo sviluppo di adeguate competenze di alfabetizzazione visiva. La lettura di albi illustrati può infatti contribuire all'educazione dello sguardo tanto necessaria per muoversi e dare significato ai molteplici stimoli iconici caratteristici del nostro tempo. Esso è un prodotto editoriale con caratteristiche di forma e di contenuto mutevoli, all'interno del quale si incontrano testo e immagini. La lettura dell'albo, che all'apparenza può sembrare assai semplice, si rivela invece assai complessa in quanto richiede al lettore la simultanea comprensione di due codici: quello iconico e quello verbale (Terrusi, 2012).

Tuttavia, l'albo illustrato è ancora troppo poco presente sugli scaffali delle biblioteche scolastiche; pertanto, è necessario attivarsi nella sua promozione affinché anche i docenti, ne scoprano l'immenso potenziale.

Gli albi parlano di infanzia, o meglio, di infanzie, ma anche del mondo adulto e della sua capacità, o incapacità, di relazionarsi con i bambini. Attraverso le loro suggestioni, gli albi ci possono aiutare ad individuare e a riflettere, in modo originale e creativo, su molteplici aspetti pedagogici e sulle azioni educative che gli adulti mettono in gioco per rispondere ai bisogni, ai comportamenti e ai modi di essere dei bambini.

Esistono tanti modi di essere piccoli, non sempre in linea con l'immaginario d'infanzia che ogni educatore, insegnante, o adulto in genere, ha dentro di sé. Spesso alcuni comportamenti dei bambini ci sorprendono e mettono in difficoltà ogni nostra azione educativa, creando disagio e un senso di inadeguatezza nella nostra quotidianità professionale.

3. I *Picturebooks*: un'esperienza formativa

Progettare e mettere in atto interventi didattici inclusivi volti alla valorizzazione delle peculiarità della persona e che veicolino l'accoglienza della

diversità e l'empatia come valori cardini su cui incentrare la propria crescita personale e professionale è un lavoro complesso che richiede al docente la messa in campo di risorse tanto in termini di competenze professionali quanto relazionali. Per tali ragioni, i percorsi laboratoriali intrapresi per il corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico alla scuola dell'infanzia sono incentrati sulla collaborazione e co-partecipazione dei corsisti nel percorso di costruzione di interventi didattici indirizzati non solo agli allievi in accertata condizione di disabilità ma al gruppo classe inteso come unità che lavora per il perseguimento di un medesimo fine.

Finalità

- Promuovere una pedagogia dello sguardo fondata sull'albo illustrato
Riscoprire le potenzialità dell'albo illustrato come strumento inclusivo

Destinatari

I destinatari dell'esperienza formativa sono stati 74 corsisti frequentanti il VI ciclo del corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico per la scuola dell'infanzia dell'Università di Palermo, all'interno del laboratorio di Didattica delle Educazioni.

A seguito della suddivisione in micro-gruppi e all'iniziale fase di conoscenza, presentazione e condivisione da parte dei singoli membri dei propri punti di forza da mettere a servizio del gruppo si è instaurato un contesto collaborativo grazie al quale è stato possibile individuare quattro fasi²:

- 1° fase: identificazione del quadro teorico di riferimento e delle tipologie degli albi illustrati.
- 2° fase: ipotesi progettuale (scelta degli obiettivi, destinatari, metodologie, strumenti, ...).
- 3° fase: analisi e valutazione della qualità degli albi illustrati e scelta del testo ritenuto più adeguato.
- 4° fase: costruzione degli artefatti.

Poiché la narrazione costituisce da sempre il mezzo privilegiato con cui il bambino apprende, costruisce una propria rappresentazione del mondo, si interfaccia con fenomeni complessi e attraverso la quale è possibile veicolare conoscenze e un sistema valoriale, nella fase iniziale del laboratorio è stata fondamentale – per la realizzazione di un prodotto efficiente per la promozione del processo di inclusione all'interno di una ipotetica sezione

2 Per la visione degli artefatti e dei prodotti digitali contattare nicolosilvana@libero.it

eterogenea di scuola dell'infanzia – la lettura e l'analisi di svariati albi illustrati.³

Da quest'ultima è emerso che gli elementi fondamentali per costruire un albo qualità per l'infanzia il linguaggio che deve essere caratterizzato da un lessico ricco ma non troppo complesso e che deve comprendere espressioni chiare e dirette, le illustrazioni devono risultare accattivanti e chiarificatrici e soprattutto il messaggio al destinatario deve risultare in linea con i valori che il docente intende promuovere. Grazie a queste riflessioni nella fase di progettazione di un intervento didattico in piccolo gruppo, è stato possibile individuare il testo che meglio si prestava a veicolare l'importanza dell'accoglienza dell'alterità come un dono che unisce e non come un ostacolo che pone distanze fra gli individui. La riflessione ha portato a far ricadere la scelta su un noto albo di Beatrice Alemagna: *I cinque malfatti*. La lettura di questo albo invita a riflettere sul fatto che non esiste un parametro per definire la perfezione e tantomeno la normalità e che invoglia le giovani menti a mostrarsi al mondo in modo genuino e spontaneo. Inoltre, abbiamo osservato che i protagonisti del racconto sono rappresentazioni simboliche di reali problematiche e disabilità e che quindi la storia permette di trattare complesse tematiche con un tono leggero e congeniale all'età dei bambini cui l'intervento è indirizzato. Il gruppo ha però deciso di operare un'ulteriore semplificazione della storia originale e di dividere la stessa in sequenze in modo tale da semplificare la successiva produzione di un albo tattile.

La seconda esperienza si è focalizza su alcuni obiettivi: sviluppare e rafforzare il senso dell'identità personale, percepire le proprie esigenze e i propri sentimenti e rapportarsi con le altre identità del gruppo.

Dopo un'attenta analisi del fabbisogno educativo e formativo del gruppo, dei materiali e degli strumenti utili, si è passati alla prima stesura dello *storyboard* che ci ha permesso di evidenziare le fasi utili e funzionali alla progettazione. La strutturazione di tale itinerario didattico, ideato e concretizzato in un albo sensoriale, prende spunto dalla lettura del testo *Pezzettino* di Leo Lionni; un personaggio convinto di essere il pezzettino di qualcuno, che trascorre la sua vita nella continua ricerca di quel qualcosa

3 S. Stoddard, I. Chermaief, *Stavo pensando*, TopiPittori, Milano, 2018. A.Llenas, *Il buco*, Gribaudo, Milano, 2016. A.Piccione, M. Saladino, *La pasticceria della felicità*, Verbavolant, Siracusa, 2016. L. Lionni. *Pezzettino*, Babalibri, Milano 2013. B. Masini, & S. Junakovic , *Mia sorella è un quadrifoglio* Carthusia Edizioni, Milano 2012. B.Alemagna, *I cinque Malfatti*, TopiPittori, Milano 2014. I. Carrier, *Il pentolino di Antonino*, Kiteedizioni .it, 2011. S.Mattiangeli, & C. Carrer ,*Come funziona la maestra*, Il Castoro, Milano, 2013.

che lo completi. Smarrito e afflitto, chiede a chiunque incontra: «Sono per caso un tuo pezzettino?» La sua ricerca si conclude quando, sotto indicazione del suo amico *Saggio*, si ritrova in un posto chiamato *Isola chi sei*. Lì, scopre, dopo una caduta e dopo essersi rotto in tanti pezzettini, di esser fatto di tanti pezzi, proprio come tutti gli altri che lui conosceva. Soltanto quando si ritrova scomposto, capisce l'unicità dell'insieme che lui rappresenta. Lui non era il pezzettino di nessuno, lui era *Pezzettino*. Ponendoci come focus di fornire a ciascun bambino un'esperienza tangibile e sensoriale della storia, all'interno dell'albo, sono stati inseriti molteplici materiali, i quali hanno permesso al bambino di rivivere le fasi della storia, di drammatizzarle e di sperimentare le modalità espressive durante la conduzione della lettura animata svolta dall'adulto.

Attraverso l'utilizzo di *playmais*, cilindri di mais, privi di glutine, composti da semola di mais, acqua e colorati con colori alimentari, sono stati riprodotti i personaggi della storia e durante la lettura il bambino ha avuto l'opportunità di "toccare" i personaggi, di "mettere in scena" i dialoghi ascoltati e di utilizzare i molteplici canali comunicativi per vivere e rivivere gli status emotivi interni ed esterni. Ad ogni scena, il personaggio principale, *Pezzettino*, viaggiava all'interno degli scenari, passando da una pagina all'altra, incontrando i suoi amici; un viaggio introspettivo che gli ha permesso di comprendere che anche lui, proprio come i suoi amici, era fatto di tanti piccoli pezzi, un puzzle esistenziale unico e irripetibile. *Pezzettino*, quindi, diviene mediatore didattico del viaggio introspettivo del bambino stesso.

Le pagine dell'albo sono state create utilizzando fogli A3 di feltro mentre gli scenari della storia sono stati riprodotti utilizzando ritagli di gomma eva, velcro e cartoncini di diverso spessore. L'albo successivamente è stato forato e assemblato con fascette di plastica e rilegato con fogli eva e colla a caldo.

Infine, è stata creata una versione digitale dell'albo, un video realizzato con la tecnica dello *stopmotion* della storia e due *Qrcode* delle risorse digitali.

4. Conclusioni

L'albo illustrato è un *medium* in continua evoluzione e le sue pagine sono oggi tra gli spazi privilegiati da editori, autori e illustratori per sperimentare nuove forme, tecniche e racconti. Inoltre, l'albo illustrato si rivela un dispositivo pedagogico utile a promuovere le abilità in ambito di *visual literacy*, dando così un contributo significativo allo sviluppo di una competenza fondamentale: quella del "saper guardare". Nel mondo in cui

viviamo, in cui la dimensione iconica è dominante, l'accesso alla lettura dell'albo illustrato può aiutare i giovani docenti nella costruzione di quel bagaglio necessario per poi poter comprendere e interpretare in modo adeguato la complessa realtà in cui vivono, stimolando la formazione del pensiero creativo e critico. Il futuro docente di sostegno con la bellezza delle parole e delle immagini (Capetti, 2018) ha riscoperto un linguaggio adatto per comunicare con i bambini e ha trovato nelle storie narrate delle occasioni di esteriorizzazione e rielaborazione di vissuti, pensieri ed emozioni.

Riferimenti bibliografici

- Bleza Picherle, S. (2014). *Formare lettori e, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Bonifacio, F.G. (2008). Dalle Città Invisibili ai "Luoghi dell'immaginario: il gioco, l'arte e la trasfigurazione pedagogica nella quotidianità. *Encyclopaideia*, 24, 73-91.
- Capetti, A.(2018). *A scuola con gli albi. Insegnare con la bellezza delle parole e delle immagini*. Milano: TopiPittori.
- Hamelin (2012). *Ad occhi aperti: leggere l'albo illustrato*. Roma: Donzelli.
- Nikolajeva, M. & Scott. C. (2006). *How picturebooks work*. Londra: Routledge.
- Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati: leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci.

Bibliografia degli albi illustrati

- Stoddard,S. & Chermaief, I. (2018). *Stavo pensando*. Milano:TopiPittori.
- Llenas, A. (2016). *Il buco*. Milano: Gribaudo.
- Piccione,A.& Saladino,M. (2016). *La pasticceria della felicità*. Siracusa: Verbavolant.
- Lionni, L. (2013). *Pezzettino*. Milano: Babalibri.
- Masini,B. & Junakovic, S. (2012). *Mia sorella è un quadrifoglio*. Milano: Carthusia Edizioni.
- Mattiangeli, S. & Carrer C. (2013). *Come funziona la maestra*. Milano: Il Castoro.
- Alemagna, B. (2014). *I cinque Malfatti*, Milano:TopiPittori.
- Carrier, I. (2011). *Il pentolino di Antonino*. Kiteedizioni.it.

XIII.

Sviluppo di competenze socio-emotive nella scuola post Covid: un'esperienza per docenti e studenti

Development of socio-emotional skills in post-Covid school: an experience for teachers and students

Daniela Canfarotta – Liceo classico “Francesco Scaduto”, Bagheria, Palermo

Abstract

Il presente studio si focalizza sullo sviluppo di competenze socio-emotive degli studenti di scuola secondaria di secondo grado. Gli anni di pandemia, infatti, hanno influito negativamente su questi aspetti. Per questo due docenti hanno attivato, da gennaio ad aprile 2022, nella loro classe un progetto extracurricolare di educazione affettiva: un modulo presentava i contenuti del progetto Teen Star (tra i primi sette programmi di educazione affettiva a livello mondiale) e un altro di tipo letterario approfondiva emozioni e sentimenti dei protagonisti dei libri, con una metodologia centrata sullo studente. I risultati hanno mostrato che, attraverso le narrazioni e il confronto reciproco, gli studenti hanno scoperto analogie e differenze con il proprio vissuto personale e sono divenuti più consapevoli della ricchezza e profondità delle emozioni. L'80% di loro consiglierebbe il corso ad un amico. Altri colleghi, venuti a conoscenza del progetto, hanno chiesto di ricevere formazione in merito, tra aprile e maggio 2022: sono stati condivisi obiettivi, metodologia e strumenti per poter replicare l'intervento nelle loro aule nell'anno scolastico 2022-2023. I dati raccolti hanno confermato quelli degli studenti, quanto a coinvolgimento ed efficacia dell'intervento. Tra le future linee di ricerca si prevede una ricerca-azione con i docenti appena formati.

This study focuses on the development of socio-emotional skills of upper secondary school students because pandemic years have had a negative impact on these aspects. For this reason, two teachers have activated, from January to April 2022, an extracurricular project of affective education in their class: one module presented the contents of the Teen Star project (among the first seven affective education programs worldwide) and a literary module that deepened the emotions and feelings of books' protagonists, with a student-centered methodology. The results showed that, through the narratives and mutual comparison, the students discovered similarities and differences with their personal experiences and became more aware of the richness and depth of emotions. 80% of them would recommend the course to a friend. Other colleagues, having known about the project, asked to receive training on it, between April and May 2022: objectives, methodology and tools were shared to be able to replicate the intervention in their classrooms in the school year 2022-2023. The data collected confirmed those of the students, in terms of involvement and effectiveness of the intervention. Among the future lines of research, an action-research with newly trained teachers is foreseen.

Parole chiave: competenze socio-emotive, liceo, analisi dei libri
Keywords: socio-emotional skills, high school, book analysis

1. Introduzione

Numerosi studi sull'impatto del Covid nelle competenze socio-emotive a scuola hanno messo in luce disagi psicologici e comportamentali negli adolescenti con conseguenze negative anche sul rendimento scolastico degli studenti (Ferraro et al., 2020; Rossi et al., 2020). Alcuni studi sulle conseguenze della pandemia hanno rivelato numerosi esiti emotivi negativi, tra cui stress, depressione, irritabilità, rabbia, frustrazione, noia (Pfefferbaum, North, 2020).

In Italia la SIRD ha interpellato direttamente gli insegnanti per indagare l'impatto della didattica a distanza a scuola (Lucisano, 2020). Spesso le difficoltà erano connesse alla mancata relazione/interazione sociale in presenza che rendeva più complesso riuscire a far sentire a tutti sostegno, supporto, empatia, umanità (Batini, Sposetti, Szpunar, 2021).

Come è noto, le abilità socio-emotive sono definite come caratteristiche individuali che hanno origine da predisposizioni biologiche e fattori ambientali; si manifestano come modelli coerenti di pensieri, sentimenti e comportamenti; continuano a svilupparsi attraverso esperienze di apprendimento formali e informali e influenzano i risultati socio-economici per tutta la vita dell'individuo (De Fruyt et al., 2015).

Già gli studi di Heckman (Heckman, Humphries, Kautz, 2014) avevano focalizzato l'attenzione sui tratti di personalità e sull'importanza delle competenze socio-emotive, che lui definisce Non Cognitive Skills (NCS): queste fanno la differenza nella realizzazione professionale e sociale, a parità di voti scolastici. Dunque, sono predittori di successo e consentono di modulare le esperienze di vita e le relazioni sociali in un'ottica positiva (Seligman, 2018). Una tassonomia molto nota è quella dei Big Five (Chiosso, Poggi, Vittadini, 2021; McCrae, 1991) che comprende abilità sociali, emotive e potenziamento individuale.

Sebbene le definizioni delle cosiddette qualità non cognitive siano diverse sotto alcuni aspetti, tuttavia tutti i ricercatori concordano sul fatto che queste facilitino lo sforzo verso un obiettivo (es. grinta, autocontrollo, desiderio di crescita), sane relazioni sociali (es. gratitudine, intelligenza emotiva, appartenenza sociale), buon senso e il processo decisionale (es. curiosità, apertura mentale) (Duckworth, Yeager, 2015).

Alla luce del contesto post pandemico, sembra ancora più urgente lavorare sulla linea indicata dalla Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018 (Consiglio Europeo, 2018), che invitava ad aumentare il livello di competenze personali e sociali per migliorare la capacità di gestire la propria vita in modo attento alla salute e orientato al futuro.

Per sviluppare tali competenze uno degli strumenti più efficaci a scuola, oltre alla quotidiana convivenza in classe, è l'incontro con un certo tipo di testo: la lettura dei grandi classici, perché dà la possibilità di comprendere le dinamiche del desiderio umano.

Dato tale quadro teorico, alcune domande hanno orientato la ricerca: in che misura gli studenti sono consapevoli delle dinamiche affettive? In che misura conoscono aspetti della fisiologia e psicologia maschile e femminile? In che misura sono in grado di rintracciare nei testi letterari tali aspetti e identificare analogie e differenze con la propria situazione di vita? In che misura riescono ad argomentare le loro idee in modo costruttivo nel rapporto con gli altri?

La ricerca bibliografica nazionale ed internazionale e l'osservazione empirica ci ha permesso di costruire la seguente ipotesi che è stata il punto di partenza della ricerca: le competenze socio-emotive degli studenti migliorano se viene proposto loro un programma formativo che fomenti conoscenze teoriche e pratiche sulla fisiologia e la psicologia umana e aiuti a

rintracciare nei testi letterari tali aspetti, identificando analogie e differenze con la propria situazione di vita e avendo occasione di argomentare le proprie idee nel gruppo di pari.

In tale contesto, nell'anno scolastico 2021/2022, due docenti di una scuola secondaria di secondo grado in provincia di Cuneo hanno introdotto un intervento specifico nella loro classe per sviluppare le competenze socio-emotive dei loro studenti, logorate dalla pandemia.

2. Descrizione del progetto

È stato avviato a dicembre 2021 il progetto extracurricolare di 18 ore, approvato dal Collegio dei docenti della scuola. L'ipotesi di partenza è stata che tramite tale programma si potessero potenziare le competenze socio-emotive degli studenti. Per questo sono stati delineati come obiettivi generali: a) recuperare alcune conoscenze di base sull'affettività umana e sulle competenze socio-emotive e b) promuoverne lo sviluppo a scuola con attività in gruppo. Come obiettivi specifici: a) avere consapevolezza della propria identità dal punto di vista fisiologico e psicologico b) scoprire l'altro e rispettarlo nella sua differenza c) rintracciare nei testi letterari tali aspetti e identificare analogie e differenze con la propria situazione di vita d) saper argomentare le proprie idee in modo costruttivo nel rapporto con gli altri.

Il progetto è stato portato avanti da due docenti, secondo il calendario in Tabella 1.

La docente 1 era anche formatrice del progetto TeenStar (Sexuality Teaching in the context of Adult Responsibility: Educazione Sessuale in un contesto di Responsabilità Adulta), classificato al settimo posto tra i migliori progetti a livello mondiale sull'educazione affettiva e sessuale. Teen STAR è un efficace metodo di formazione applicato in 56 Paesi e ideato negli anni '80 dalla prof. Hanna Klaus, docente presso la George Washington University (Fish et al. 2014). Il programma prevede percorsi per le diverse fasi dell'età evolutiva (bambini, adolescenti e giovani) e integra nel processo formativo anche i genitori. La partecipazione al programma rende gli adolescenti più competenti circa i temi dell'affettività e della sessualità, in termini di maggior conoscenza e consapevolezza acquisita sui tali temi; inoltre, si è registrata una maggior apertura comunicativa degli adolescenti su tali argomenti non solo con il gruppo dei pari, ma anche in famiglia (Canzi et al., 2019; Parise et al., 2019).

La docente 2, insegnante di Italiano, Latino e Greco in un liceo classico della provincia di Palermo (l'anno precedente era collega della docente 1), con PhD in Educazione, ha progettato il laboratorio di lettura, basato su

una didattica centrata sullo studente e affiancato alla parte teorica della collega. Attraverso il Reciprocal teaching, ogni studente a turno assume il ruolo di “insegnante” ed illustra i significati associati ad un materiale di studio (in questo caso il libro letto), stimolando la discussione del gruppo su di essi (Trincherò, 2017). In tal modo i ragazzi avrebbero potuto mobilitare le competenze apprese nel corso Teen Star e applicarle ad una situazione nuova, come l’analisi critica del testo letterario sotto la lente delle competenze socio-emotive manifestate dai protagonisti del testo.

Ore	Data	Argomento	Relatori
1	9/12	Incontro iniziale con i genitori: cosa è il Teen star	Docente 1 e 2
2	15/12	Presentazione del percorso ai ragazzi	Docente 1 e 2
3	22/12	Il sistema riproduttivo: struttura e funzioni	Docente 1
4	12/01	Modulo letterario	Docente 2
5	19/01	Il ruolo degli ormoni nello sviluppo	Docente 1
6	26/01	Il corpo femminile e i suoi segnali di salute (solo ragazze)	Docente 1
7	2/02	Il corpo maschile e i suoi segnali di salute (solo ragazzi)	Docente 1
8	9/02	Modulo letterario	Docente 2
9	16/02	Comportamenti e sviluppo celebrale	Docente 1
10	23/02	L’inizio della vita	Docente 1
11	9/03	La persona nell’immaginario di media e social	Docente 1
12	16/03	Modulo letterario	Docente 2
13	23/03	Relazione personalista e utilitarista	Docente 1
14	30/03	Scelte libere e responsabili	Docente 1
15	6/04	Pianificazione familiare e metodi contraccettivi	Docente 1
16	13/04	Modulo letterario	Docente 2
17	20/04	Infezioni a trasmissione sessuale	Docente 1
18	21/04	Incontro finale con i genitori	Docente 1 e 2

Tab. 1. Calendario di attività

All’inizio e al termine del progetto sono stati raccolti dati sulla percezione degli studenti in merito all’esperienza vissuta.

3. Metodologia

Con un paradigma personalista-costruttivista e un approccio fenomenologico, è stato utilizzato uno studio di caso singolo con un disegno di ricerca misto (Creswell, 2014; Denzin, Lincoln, 2000), utilizzando metodologie qualitative e quantitative che consentono di triangolare i risultati ottenuti. Dal paradigma personalista (García Hoz, 2005) condividiamo il riconoscimento del valore unico della persona dello studente e la sua capacità di autovalutazione (Jiménez-Barandalla, 2015). Lo scopo dell'approccio fenomenologico è di indagare il significato dell'esperienza vissuta dai partecipanti alla ricerca (Bryman, 2016).

Gli studi sui casi singoli vengono utilizzati quando il caso da studiare è raro o unico e hanno il vantaggio di fornire una descrizione profonda ed accurata del caso in esame. Il loro limite consiste proprio nell'eccezionalità del caso e sul fatto, che i risultati che si ottengono sono difficilmente generalizzabili (Coggi, Ricchiardi, 2008; Trincherò, 2002; Yin, 1989).

3.1 Caratteristiche dei partecipanti

Il contesto della ricerca era una scuola secondaria di secondo grado, in particolare, un secondo anno del liceo classico di una scuola in provincia di Cuneo. Da gennaio ad aprile 2022 si sono tenuti incontri settimanali teorici e pratici in ore extracurricolari. I lavori di gruppo prevedevano l'interazione tra gli studenti.

La classe era costituita da 15 ragazzi (10 ragazze e 5 ragazzi). Si è trattato di un campione di convenienza, basato sui soggetti disponibili. Pertanto, non può essere considerato un campione rappresentativo, per il numero limitato.

Il campione di convenienza ha il vantaggio dell'accessibilità e della raccolta dei dati in breve tempo, di semplicità, di utilità per studi pilota. Tuttavia, ha lo svantaggio dell'impossibilità di generalizzare i risultati di ricerca, la rilevanza del bias e dell'elevato errore di campionamento (Bryman, 2016).

I criteri seguiti dalle docenti per la scelta della classe sono stati: di essere docenti nella stessa classe e di essere una classe del biennio, particolarmente colpito negativamente dall'esperienza del lockdown.

3.2 Raccolta e analisi dei dati

I dati sono stati raccolti attraverso questionari (iniziale e finale), interviste, osservazione diretta durante le attività in gruppo, diari di bordo. Data la complessità del costrutto indagato, in questo studio si è usato un metodo misto per aumentare l'affidabilità e la validità dei risultati (Duckworth & Yeager, 2015).

Nel questionario iniziale si raccoglievano dati quantitativi sulle abitudini di lettura per capire se e con quanta frequenza gli studenti fossero abituati a leggere e a riflettere sui contenuti dei libri letti; in base a che cosa sceglievano i libri; quali generi letterari preferissero; quali motivazioni li spingessero alla lettura.

Nelle osservazioni durante gli incontri venivano presi in considerazione l'attenzione e la partecipazione degli studenti, il loro grado di coinvolgimento all'attività attraverso il numero di interventi fatti durante le discussioni di gruppo, la qualità dei loro interventi, tenendo conto della profondità delle riflessioni fatte e della capacità di identificare collegamenti tra quanto letto, quanto ascoltato durante le lezioni TeenStar e la loro vita quotidiana. I dati più significativi venivano registrati dai ragazzi nel diario di bordo personale.

Durante gli incontri del modulo letterario si è scelta una metodologia partecipativa: gli studenti hanno volontariamente deciso di presentare ai compagni un libro letto sulla tematica dell'amore. I compagni, al termine della presentazione della trama del libro, ponevano domande sulle ragioni che avevano spinto i protagonisti del libro ad agire in quel determinato modo e riflettevano, con la guida dell'insegnante, sulle motivazioni profonde del desiderio umano.

In quello finale si raccoglievano dati quantitativi sul gradimento dell'attività e dati qualitativi sui punti di forza e di debolezza del programma. Si indagava inoltre sulla percezione degli studenti in merito alla efficacia del percorso integrato tra contenuti TeenStar e modulo letterario.

4. Risultati

I dati descrittivi riguardanti i questionari hanno mostrato che il campione era costituito al 73% da studentesse e al 27% da studenti (Fig. 1).

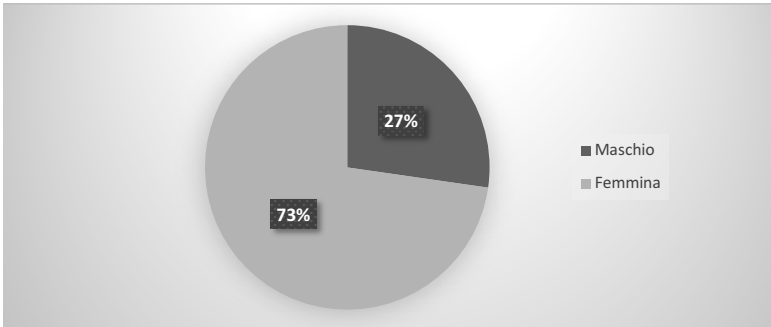


Fig. 1. Campione dello studio

Le risposte al questionario sulle abitudini di lettura degli studenti hanno mostrato che la scelta di un libro di lettura era solitamente mossa (82%) da ragioni personali (Fig. 2) ed effettuata in base alla trama del libro. Il 37% in un anno legge più di 10 libri e preferisce quelli di avventura o fantasy (73%).

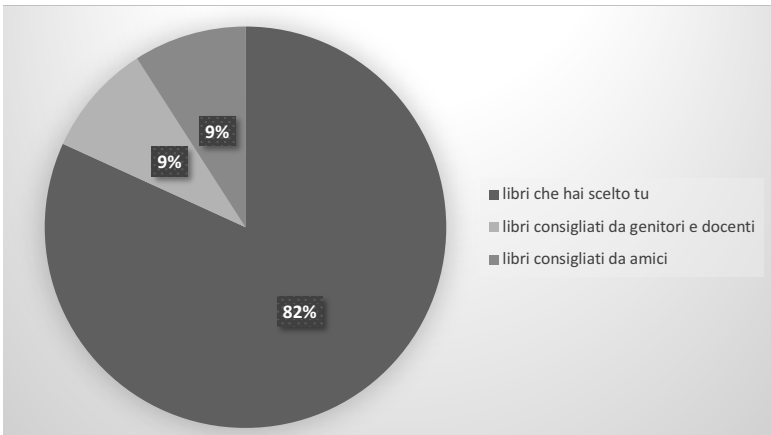


Fig. 2. Motivazioni alla scelta

La maggior parte degli studenti (50%) ha affermato che la lettura li aiuta a riflettere (Fig. 3).

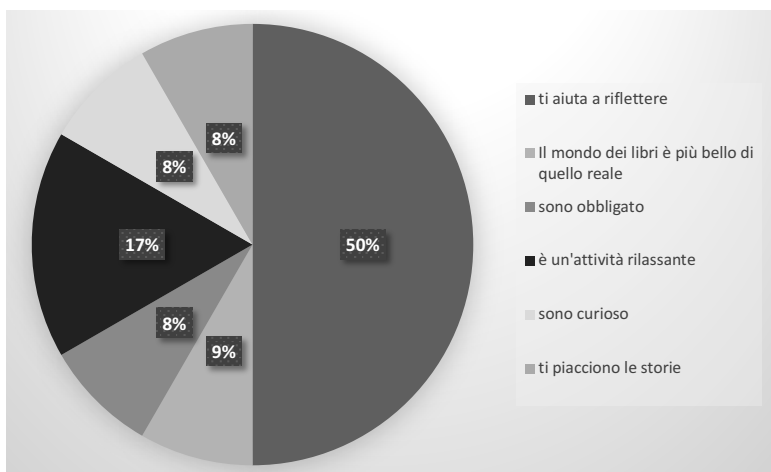


Fig. 3. Ragioni per leggere

Nelle interviste iniziali gli studenti hanno fatto emergere le loro aspettative riguardo al corso: “Conoscere l’affettività umana e conoscersi in un clima di rispetto” (studente, 15 anni); “Non essere giudicati ma capiti senza forzare la comunicazione” (studentessa, 15 anni); “Non provare imbarazzo” (studentessa, 15 anni). Dai genitori si aspettavano i seguenti comportamenti ed atteggiamenti: “Essere interessati, ma non invadenti” studente, 15 anni); “Permettere ai figli di avere maggiori informazioni” (studentessa, 15 anni); “Supportare noi ragazzi durante questo percorso” (studente, 15 anni).

Durante le attività di gruppo gli studenti hanno utilizzato un diario di bordo per segnare le idee chiave di ciascun incontro e registrare le emozioni che suscitavano le tematiche che man mano venivano affrontate. Al momento della riflessione personale seguiva quello della condivisione: tutti i ragazzi, dopo i primi momenti iniziali hanno mostrato una maggiore scioltezza nell’intervenire in classe, ponendo domande all’insegnante o semplicemente offrendo un commento sull’argomento che si stava affrontando.

A termine dell’esperienza gli studenti hanno affermato che l’attività era piaciuta molto (80%). Tra i punti di forza dell’attività hanno evidenziato la condivisione, il confronto, la possibilità di parlare liberamente e confrontarsi anche su argomenti “tabù”, il collegamento tra quello che avevano fatto al Teen Star e la letteratura. Molti hanno sottolineato che, grazie al modulo letterario, sono migliorate le loro competenze socio-emotive, in particolare: a) hanno imparato ad essere più precisi nel definire le loro emo-

zioni; b) hanno potuto migliorare il dialogo con i loro compagni su ciò che sentivano; c) hanno saputo trovare collegamenti tra ciò che avevano imparato durante il progetto e ciò che provavano anche nella loro vita ordinaria fuori dalla scuola. Il 70% dei partecipanti consiglierebbe il progetto a un suo amico.

D'altra parte, in una valutazione complessiva dell'esperienza, le docenti hanno apprezzato: a) il coraggio dei ragazzi nel sapersi mettere in gioco durante i lavori di gruppo; b) l'iniziativa nello scegliere i libri da commentare ai compagni; c) la capacità di dialogo costruttivo nell'esporre il loro pensiero.

5. Discussione

I risultati di questo studio sono in linea con quanto emerge dalle ricerche più recenti sulle competenze emotive secondo il SEI Assessment, il gruppo di ricerca sull'Intelligenza emotiva che da anni lavora su queste tematiche e che ha ispirato anche i lavori di Goleman (1995). La ricerca è assolutamente chiara: i fattori socio-emotivi possono costituire uno stimolo o un limite all'apprendimento e poi nel lavoro (De Fruyt, 2015). Quando gli studenti sono coinvolti, incuriositi, sicuri, allora raggiungono i risultati attesi (Pancorbo, 2021). In questo caso, il fatto che l'argomento avesse sollecitato un interesse molto forte negli studenti ha facilitato la pienezza del loro focus di attenzione.

In generale, gli studi dicono che durante la pandemia l'intelligenza emotiva (EQ) sia diminuita fortemente, conseguenza inevitabile del clima di stress, solitudine e paura che ha pervaso le vite di tutti. Ma uno sguardo più attento ai dati rivela alcune sfumature su come la pandemia ha avuto un impatto su gruppi di età e dati demografici specifici e perché è assolutamente essenziale reinvestire in alcune delle capacità di intelligenza emotiva che abbiamo collettivamente perso lo scorso anno. L'abilità di intelligenza emotiva che ha visto il calo maggiore nel 2020 è stata "Esercitare l'ottimismo", definita come la capacità di vedere le opzioni possibili. Tale skill è scesa del 5%. Le competenze correlate come la collaborazione, l'immaginazione e l'assunzione di rischi hanno registrato un calo di oltre il 10% a livello globale. Le ricerche mostrano che le persone con più di 45 anni hanno registrato un leggero aumento in questa competenza. Joshua Freedman, uno dei ricercatori che ha guidato lo studio, ha ipotizzato che ciò potrebbe essere dovuto ai livelli più elevati di stabilità strutturale degli adulti: mentre l'ambiente di lavoro è cambiato, il lavoro è continuato. Mentre le responsabilità familiari cambiavano, i genitori si prendevano ancora cura dei bambini. Gli anziani hanno più di questi «ancoraggi», mentre

i più giovani hanno avuto le loro vite più completamente sconvolte e hanno sperimentato più caos (Freedman et al., 2021).

D'altra parte, in questo caso, il fatto che gli studenti abbiano accettato volontariamente il rischio di mettersi in gioco, sia nel modulo Teen Star che in quello letterario, manifesta che, di fronte a proposte che intercettano i loro bisogni ed interessi, si aprono e superano la tendenza all'isolamento, così fortemente vissuta durante la pandemia (Lucisano, 2021). In ogni caso, i dati suggeriscono che la percezione dell'uso della DaD continui a restare problematica negli studenti, tanto che un 30% riporta la sensazione di distacco dal relatore in DaD (Batini, Sposetti, Szpunar, 2021).

Tra l'altro, bisogna sottolineare che un'abilità di intelligenza emotiva aumentata nel 2020, in tutte le fasce d'età, è "Applicare il pensiero consequenziale", che è la capacità di valutare i costi e i benefici delle scelte. In effetti, la pandemia ha portato le persone a chiedersi più frequentemente se fosse possibile uscire per andare a trovare i familiari e gli amici, mangiare al ristorante, valutando i pro e i contro di cose che prima davamo per scontate (Freedman et al., 2021). Insomma, è cresciuta la cautela prima di buttarsi in una scelta: ci si fanno più domande in merito alle conseguenze di un comportamento.

Anche questo aspetto si è messo in evidenza durante il progetto, perché i ragazzi, durante i lavori di gruppo, con le loro domande e interventi, hanno dato prova di ponderare maggiormente se intervenire o meno nelle discussioni con pareri divergenti e di saper esporre ai compagni i pro e i contro dei propri punti di vista; hanno apprezzato maggiormente dettagli nelle parole, nei comportamenti e nei gesti che manifestavano l'amicizia, come, ad esempio, il saper ascoltare in silenzio il compagno, l'intervenire per domandare se si fosse compreso bene il pensiero dell'altro, il saper esporre la propria opinione con calma in caso di visione differente delle cose: sono tutte evidenze di competenze socio-emotive più stabili. Il fatto che ci si chieda con maggiore frequenza quali saranno i pro e i contro di un comportamento ha una positiva ricaduta sulla sfera delle relazioni.

Certamente c'è un rischio: quello di non sbilanciarsi mai nel fare certe scelte. In effetti, questo implica anche una ricaduta negativa, non solo a livello personale, ma anche a livello sociale, locale, nazionale e internazionale: una ridotta immaginazione, più crescente stress e isolamento (Freedman et al., 2021).

I risultati del progetto hanno mostrato, invece, che, di fronte ad argomenti sfidanti che intercettano i loro interessi, i ragazzi desiderano mettersi in gioco, collaborare e immaginare forme nuove, anche in controtendenza, di relazionalità. Tra le tematiche emerse durante le discussioni del modulo letterario, gli studenti descrivevano con queste parole chiave il loro ideale di amore perfetto: fiducia, apertura all'altro, saper accompagnare l'altro.

Sono tutte dimensioni di alcune competenze socio-emotive, come la stabilità emotiva, la gradevolezza e l'apertura all'esperienza, descritte dal modello del Big Five (Chiosso, Poggi, Vittadini, 2021; McCrae, 1991).

In sintesi, lo studio conferma che le competenze socio-emotive sono skills educabili in specifiche situazioni (Napolitano et al., 2021). Le percezioni degli studenti hanno confermato infatti che al termine dell'esperienza vissuta con il Teen Star e il modulo letterario hanno maturato: fiducia nella collaborazione ("Confrontandosi si imparano molte cose nuove", studente 15 anni), profondità nelle relazioni ("Dai moduli letterari ho imparato che i rapporti non sono solo fisici", studentessa, 15 anni), conoscenza e consapevolezza delle emozioni ("Maggiore sensibilità", studentessa, 15 anni).

Risulta determinante, in questa linea, la formazione dei docenti e l'aggiornamento su tematiche così decisive anche per i risultati scolastici dei propri allievi (La Marca, Longo, 2018). È necessario alfabetizzare dal punto di vista metodologico tutti gli insegnanti, affinché conoscano il linguaggio scientifico, la logica e gli strumenti della ricerca (Lucisano, 2020; Marzano, Calvani, 2020; Montalbetti, 2017; Perla et al., 2019).

Di fatto, la vera sfida per i decisori politici, per gli insegnanti e dirigenti scolastici, dopo aver raccolto i dati e averli analizzati, è però cosa fare con quei dati: quali conseguenze nella pratica didattica hanno le raccolte di buone esperienze?

6. Conclusioni

In conclusione, in questo studio abbiamo focalizzato l'attenzione sullo sviluppo di competenze socio-emotive degli studenti, considerato che la pandemia ha pesantemente colpito questi ambiti. Per questo due docenti hanno attivato nella loro classe un progetto di educazione affettiva, articolato in un modulo Teen Star e in un modulo letterario. Attraverso una metodologia centrata sullo studente, i ragazzi hanno approfondito, da una parte, conoscenze teoriche e pratiche sull'affettività e la sessualità. Dall'altra, con il modulo letterario, hanno identificato emozioni e sentimenti dei protagonisti dei libri letti, hanno scoperto analogie e differenze con il proprio vissuto personale e sono divenuti più consapevoli della ricchezza e profondità delle emozioni.

Tra i limiti della ricerca segnaliamo: a) il campione ridotto: i risultati, dunque, non sono generalizzabili; b) la DaD: la docente del modulo letterario era in DaD, perché trasferita su altra scuola al momento in cui il progetto è stato realizzato.

Una conseguenza della ricerca è stata che altri colleghi, venuti a cono-

scenza del progetto, hanno chiesto di ricevere formazione in merito: dunque, tra aprile e maggio 2022, è stato organizzato un corso di 6 ore per docenti di scuola primaria, secondaria inferiore e superiore. Sono stati condivisi gli obiettivi, la metodologia e gli strumenti per poter replicare l'intervento nelle loro aule nell'anno scolastico 2022-2023. I dati raccolti hanno confermato i dati degli studenti, quanto a coinvolgimento ed efficacia dell'intervento. Tra le future linee di ricerca si prevede l'avvio di una ricerca-azione con i docenti formati nell'anno scolastico in corso.

Riferimenti bibliografici

- Batini, F., Sposetti, P., & Szpunar, G. (2021). *La parola alle e agli insegnanti. Prima analisi di categorie e sottocategorie delle risposte qualitative al questionario SIRD* (pp. 100-159). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. Oxford: University Press.
- Canzi, E., Olivari, M.G., Parise, M., & Ferrari, L. (2019). "Conoscersi per amare e amarsi" Valutazione del programma d'educazione affettivo-sessuale Teen star. *Psicologia dell'Educazione*, 3, 75-86.
- Chiosso G., Poggi, A.M., & Vittadini, G. (2021). *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. (Fondazione per la scuola Compagnia San Paolo). Bologna: Società editrice il Mulino.
- Coggi, C., & Ricchiardi P. (2008). *Progettare la ricerca empirica in Educazione*. Roma: Carocci editore.
- Consiglio Europeo. (2018). *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Bruxelles: Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- De Fruyt, F., Wille, B., & John, O. P. (2015). Employability in the 21st century: Complex (Interactive) Problem Solving and Other Essential Skills. *Industrial and Organizational Psychology* 8 (2), 276-281. <https://doi.org/10.1017/iop.-2015.33>
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement Matters. *Educational Researcher*, 44 (4), 237-251. <https://doi.org/10.3102/0013189X15584327>
- Ferraro F., Ambra F.I, Aruta L., & Iavarone M.L. (2020). Distance Learning in the COVID-19 Era: Perceptions in Southern Italy. *MDPI Education Science*, 10(12), 1-10.
- Fish, H., Manlove, J., Anderson Moore, & K., Mass, E. (2014). What Works for Adolescent Sexual and Reproductive Health: lessons from experimental evaluations of programs and intervention. *Child Trends*, 64, 1-36.
- Freedman et al. (2021). *State of the Heart*. Six Seconds. Consultabile al sito <https://6sec.org/soh/it>

- García Hoz, V. (2005). *L'educazione personalizzata*. Brescia: La Università.
- Goleman, D. (2005). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books
- Heckman, J., Humphries, J.E., & Kautz, T. (2014). *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American Life*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jiménez-Barandalla, I.C. (2015). Cooperative Learning Through Mounier's Personalism in the European Higher Education Area (EHEA). *Pensamiento y Cultura*, 18, 136-161. <https://doi.org/10.5294/pecu.2015.18.2.7>
- La Marca, A., & Longo, L. (2018). *L'autovalutazione delle Soft skills organizzativo-gestionali e relazionali degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Lucisano, P. (2020). La ricerca educativa, le emergenze e l'arte di educare. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XIII, 24, 10-12.
- Lucisano, P. (2021). *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 7-13). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Marzano, A., & Calvani, A. (2020). Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 0(22), 125-141. <https://doi.org/10.7358/ecps-2020-022-maca>
- McCrae, R. (1991). The Five-Factor Model and its Applications in Clinical Settings. *Journal of Personality Assessment*, 57, 3, 399-414.
- Montalbetti, K. (2017). La ricerca come risorsa per l'insegnante. *Edetania*, 52(12), 125-143.
- Napolitano, C. M., Sewell, M. N., Yoon, H. J., Soto C. J., & Roberts, B. W. (2021). Social, Emotional, and Behavioral Skills: An Integrative Model of the Skills Associated With Success During Adolescence and Across the Life Span. *Frontiers in Education*, 6, 1-10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.679561>
- Pancorbo, G., Primi, R., John, O.P., Santos, D., & De Fruyt F. (2021). Formative Assessment of Social-Emotional Skills Using Rubrics: A Review of Knowns and Unknowns. *Frontiers in Education*, 6, 1-12. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.687661>
- Parise, M., Canzi, E., Olivari, M. G., & Ferrari, L. (2019). Self-concept clarity and psychological adjustment in adolescence: The mediating role of emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 138, 363-365.
- Perla, L., Felisatti, E., Grion, V., Agrati, L. S., Gallelli, R., Vinci, V., Amati, I., & Bonelli, R. (2020). Oltre l'era Covid-19: dall'emergenza alle prospettive di sviluppo professionale. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching - Open Access*, 5(2). <https://doi.org/10.3280/exioa2-2020oa10802>
- Pfefferbaum, B. & North, C.S. (2020). Mental health and the Covid-19 pandemic. *The New England Journal of Medicine*, 383, 510-512. <https://doi.org/10.1056/NEJMp2008017>
- Rossi, R., Succi, V., Talevi, D., Mensi, S., Niolu, C., Pacitti, F., Di Marco, A., Rossi, A., Siracusano, A., & Di Lorenzo, G. (2020). COVID-19 Pandemic and Lockdown Measures Impact on Mental Health Among the General Po-

- pulation in Italy. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 790. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00790>
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333-335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò, R. (2017). Nove concetti chiave per un'istruzione informata dall'evidenza. *Formazione & Insegnamento*, 15, 113-125.
- Yin, R. (1989). *Case study research*. Design and methods. Londres: Sage.

XIV.

L'imparare a imparare nelle parole delle insegnanti della scuola dell'infanzia

Learning to learn in the words of preschool teachers

Annamaria Gentile – *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*

Abstract

L'imparare a imparare (o L2L) è una delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio Europeo 2006; 2018), una competenza chiave trasversale che si intreccia con altre competenze chiave (Caena, 2019). In ambito internazionale, l'L2L è considerato una competenza interdisciplinare, annoverata anche tra le cosiddette soft skills da promuovere fin dall'infanzia (Stringher, 2021).

L'L2L è qualcosa di diverso dalla somma delle sue componenti (Stringher, 2021), ma rimane un concetto sfaccettato, a tratti sfocato. È il discorso si fa ancora più complesso quando si parla di L2L nell'infanzia.

Nasce da qui l'idea di un'indagine esplorativa, che tra i suoi multipli obiettivi ha avuto quello di esaminare le concezioni L2L nel variegato panorama delle scuole dell'infanzia italiane. Per fare questo, si è scelto lo strumento del focus group, con una traccia costruita ad hoc, che ha permesso di rilevare anche aspetti imprevisi, impliciti e operativi delle concezioni dei docenti.

In questo contributo, prendendo a riferimento alcuni tra i principali studi sul tema (Hounsell, 1979; Stringher, 2021; Waeytens et al., 2002), vengono quindi analizzate le concezioni stesse di imparare in riferimento all'imparare a imparare e, in particolare, i significati attribuiti all'L2L e le componenti socio-emotive e affettive che emergono dalle parole degli intervistati.

Learning to learn (or L2L) is one of the eight key competences for lifelong learning (European Council 2006; 2018), a transversal key competence that is intertwined with other key competences (Caena, 2019). Internationally, L2L is considered an interdisciplinary competence, also counted among the so-called soft skills to be promoted from an early age (Stringher, 2021).

L2L is something different from the sum of its components (Stringher, 2021), but it remains in fact a multifaceted and fuzzy concept. The matter becomes even more complex when it comes to learning to learn in childhood.

Hence the idea of an exploratory survey, which among its multiple objectives had that of investigating in depth L2L concepts in the diverse landscape of the Italian preschools. We choose to explore these aspects through focus group interviews purposely designed. Thus, we could identify unexpected, implicit and operational of teachers' conceptions.

In this paper, in accordance with the main studies on the subject (Hounsell, 1979; Stringher, 2021; Waeytens et al., 2002), the teachers' conceptions of learning with reference to learning to learn are analysed, examining what meanings are attributed to L2L and what socio-emotional and affective components emerge from the words of the interviewees.

Parole chiave: imparare a imparare, competenze trasversali, concezioni insegnanti, scuola dell'infanzia.

Keywords: learning to learn, transversal skills, teachers' conceptions, preschool.

1. Introduzione

Nella cosiddetta *learning society*, i rapidi mutamenti tecnologici, organizzativi e comunicativi pongono la questione dell'obsolescenza dei saperi e delle conoscenze. Di qui l'ineludibile necessità per l'individuo di continuare ad apprendere per tutta la vita, per partecipare attivamente alla società civile e al mondo del lavoro ed evitare il rischio di esclusione (Moscarelli, 2014). In questo contesto, l'imparare a imparare (*learning to learn* o *L2L*) rappresenta la competenza delle competenze, la competenza strategica che devono possedere i *lifelong learners* (Alberici, 2008). Quella dell'imparare a imparare è infatti considerata una competenza fonamen-

tale per fronteggiare le richieste non solo del percorso scolastico e formativo ma, più in generale, della vita della persona (Ajello, 2018). Sulla stessa linea, Caena e Stringher definiscono l'L2L come «l'abilità più importante di tutte, per il disapprendimento e riapprendimento costanti» (Caena, Stringher, 2020, p. 200). A questo proposito, anche Candy (1990), riprendendo le parole di Cross (1984), dichiara: «although 'learning to learn' has become a slogan and may be in danger of losing some of its power through overuse, it is nevertheless, along with reform of the education system itself, arguably the most urgent agenda item for the development of people who "can make wise choices from among the many learning options that will confront them as adult in the learning society"» (p. 57). I sistemi dell'istruzione e della formazione devono quindi essere preparati a offrire l'opportunità di sviluppare questa competenza a tutti i cittadini (compresi quelli con bisogni speciali o coloro che hanno abbandonato la scuola), lungo tutto l'arco della vita (dall'infanzia all'età adulta) e attraverso diversi ambienti di apprendimento (formali, non formali e informali) (Hoskins & Fredriksson, 2008).

È indubbio, pertanto, che la competenza dell'imparare a imparare sia qualcosa di importante, e questo sembra essere ancora più evidente negli ultimi anni, dati i cambiamenti e la riorganizzazione che la pandemia da Covid-19 ha prodotto e continua a produrre (Stringher et al., 2021), anche nel mondo della scuola.

Pur non rappresentando un elemento nuovo nella riflessione pedagogica e filosofica sul senso della trasmissione educativa, l'imparare a imparare è la competenza più collegata alle caratteristiche della società attuale (Ajello & Torti, 2019). Due sono oggi i principali piani d'attenzione a questo tema, uno politico e l'altro scientifico.

Dal punto di vista delle politiche educative, l'imparare a imparare è una delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente indicate dal Consiglio Europeo nel 2006 e nel 2018, prima come "competenza dell'imparare a imparare" e poi come "competenza personale, sociale e dell'imparare a imparare". L'imparare a imparare è una competenza chiave trasversale che si intreccia con altre competenze chiave (Caena, 2019). In ambito internazionale, l'L2L è considerato una competenza interdisciplinare, annoverata anche tra le cosiddette soft skills da promuovere fin dall'infanzia (Stringher, 2021). L'L2L o le sue componenti sono infatti contenuti nei principali quadri di riferimento internazionali, nei quali si definiscono i concetti di soft skills, life skills, competenze socio-emotive e abilità non cognitive, competenze trasversali, competenze del XXI secolo e competenze per il 2030 (OECD, 2015, 2019, 2020; OMS, 1997; UNESCO, 2015; UNICEF, 2010).

Nella letteratura psicopedagogica, si possono invece distinguere due

diversi orientamenti di studio, che cercano di definire il concetto di imparare a imparare a partire dai dati di ricerca: l'approccio cognitivista, che si concentra sul controllo dei processi cognitivi e metacognitivi, e quello socio-costruttivista, che tenta soprattutto di indagare come cambia il concetto dell'imparare a imparare a seconda dei contesti sociali e culturali a cui il soggetto appartiene.

Allo stato attuale, non esiste una definizione condivisa di imparare a imparare. L'L2L sembra essere qualcosa di diverso dalla semplice somma delle sue componenti (Stringher, 2021), ma rimane, di fatto, un concetto sfaccettato e intricato, a tratti sfocato, anche a causa dei sottili confini con concetti affini (apprendimento autoregolato, metacognizione, ...) e della natura stessa di questo tipo di competenza. I ricercatori sono però concordi nel riconoscere che l'imparare a imparare si compone di diversi elementi, quali quelli cognitivi, metacognitivi, relazionali ed emotivi (Hautamäki & Kupiainen, 2014), e, per questo motivo, ritengono che possa giocare un ruolo fondamentale di connessione fra competenze cognitive e non cognitive (Stringher, 2016).

2. L'imparare a imparare nell'infanzia

Se molti sono gli autori che si sono occupati della competenza dell'imparare a imparare in riferimento ai giovani e agli adulti professionisti, un ambito di ricerca ancora poco esplorato, ma molto interessante e sfidante a livello pedagogico e didattico, è quello relativo all'imparare a imparare nei primi anni di vita del bambino.

Come afferma Stringher (2019), sulla base degli studi compiuti da Carlson, Zelazo e colleghi (2003, cit. in Stringher, 2019, p. 54), si è in presenza di abilità malleabili e dunque insegnabili, e il momento cruciale per gettare le basi dell'imparare a imparare sembra proprio essere il periodo dai 3 ai 5 anni. Sempre Stringher (2016), fa riferimento alla competenza L2L nell'infanzia definendola «la capacità olistica di imparare che costituisce la base per l'apprendimento permanente e che media i futuri risultati di apprendimento. [...] Questo potenziale di apprendimento è composto da conoscenze, abilità e comportamenti, tra cui le risorse mentali di tipo cognitivo, metacognitivo e socio-affettivo-motivazionale»¹ (p. 112).

L'avvicinamento all'L2L nell'infanzia, come sostiene Castro Zubizarreta (2021), richiede una riflessione sull'importanza e sulla necessità di favorire

1 La traduzione è dell'autrice.

lo sviluppo di questa competenza sin dai primi ordini scolastici, superando così le concezioni erranee che sottovalutano le potenzialità dello sviluppo dell'L2L a partire dai primi anni di vita. Martín Ortega (2008) evidenzia che l'infanzia è il momento ideale per iniziare a costruire l'abitudine ad imparare a imparare, affermando: «insegnare come imparare a imparare può e deve essere fatto fin dalla prima infanzia. L'enfasi sulle caratteristiche consapevoli del processo di imparare a imparare può aver portato all'idea che questa disposizione possa essere raccomandata e raggiunta solo a partire da un certo punto dello sviluppo. Tuttavia, questa ipotesi è sbagliata»² (p. 74). Come attesta l'autrice, infatti, non solo è in età prescolare che i bambini iniziano a sviluppare la capacità di prendere coscienza dei propri e degli altrui processi mentali, ma è sempre nei primi anni che si può iniziare a stabilire l'abitudine di interrogarsi su quali siano gli obiettivi, quali siano i passi da compiere, cosa si è fatto bene o male, cos'altro si può fare, cosa piace di più imparare e cosa invece si trova più difficile. A loro volta, Paramo Iglesias, Martínez-Figueira e Raposo Rivas (2015) sostengono che i bambini che frequentano la scuola dell'infanzia possono conoscere i propri e gli altrui punti di forza per imparare, e possono informarsi sull'utilità di tali capacità, nonché sui vantaggi dell'apprendimento e della conoscenza. Ciò significa dare un significato a quello che imparano, a cosa, perché e come imparano. In questo modo, fin dalla tenera età si impara a imparare, partendo da un livello iniziale di conoscenza che nelle fasi successive raggiungerà la piena consapevolezza. La natura dei compiti e del supporto degli adulti cambia perciò in ogni tappa del percorso scolastico, ma l'abitudine ad imparare a imparare può essere costruita fin dall'inizio della scuola (Martín Ortega, 2008).

Alla luce di quanto dichiarato dai suddetti autori, si possono trarre alcune indicazioni utili per mettere meglio a fuoco come debba essere inteso e promosso l'imparare a imparare nell'infanzia. Una simile competenza sembra infatti avere a che fare con la consapevolezza dei propri apprendimenti e con la capacità dei bambini di interrogarsi su cosa, come e perché imparano.

3. Una esplorazione con le insegnanti

In Italia, l'imparare a imparare assume un carattere trasversale, che però non viene delineato con chiarezza nel curriculum. Sebbene, infatti, il sistema

2 La traduzione è dell'autrice.

d'istruzione italiano abbia recepito l'L2L tra le competenze chiave di cittadinanza europee da promuovere dall'infanzia all'adolescenza (MIUR, 2012; 2018), non sono disponibili, al momento, linee guida nazionali per la concreta promozione di tale competenza nei contesti scolastici.

Partendo perciò dall'idea dell'educabilità della competenza dell'imparare a imparare e del fondamentale ruolo che la scuola e gli insegnanti possono assumere nella promozione di tale competenza, l'obiettivo più specifico della ricerca è stato quello di esplorare le concezioni dell'imparare a imparare degli insegnanti della scuola dell'infanzia e raccogliere pratiche educative legate all'imparare a imparare.

In altre parole, partendo dai risultati del più recente studio di Stringher e colleghi (Stringher, 2021), si è tentato di indagare in profondità le concezioni L2L nel variegato panorama delle scuole dell'infanzia italiane, ampliando la conoscenza dei punti di vista esistenti sull'imparare a imparare, attraverso l'analisi delle interpretazioni e delle definizioni espresse dai partecipanti in un'intervista di gruppo.

4. Metodologia

All'indagine hanno partecipato 52 insegnanti (tutti di genere femminile), un campione di convenienza composto da docenti delle scuole dell'infanzia statali, comunali e paritarie di diverse regioni italiane.

In considerazione degli obiettivi sopra descritti e in linea con gli assunti teorici e metodologici, si è scelto di utilizzare lo strumento del focus group, con una traccia costruita ad hoc che ha permesso di rilevare anche aspetti imprevisti, impliciti e operativi (azioni e pratiche didattiche) delle concezioni dei docenti e, quindi, una visione articolata della competenza L2L.

Sono stati infatti condotti 7 focus group in modalità virtuale, dal settembre al dicembre del 2021. Ogni incontro, della durata di 2 ore, ha visto la partecipazione di un moderatore, un osservatore e un gruppo di 6-8 insegnanti.

Tutti i focus group sono stati videoregistrati con il consenso delle partecipanti e successivamente trascritti. Nella fase di attesa d'ingresso nella stanza virtuale, alle partecipanti è stato inoltre chiesto di compilare un questionario che ha permesso ai ricercatori di raccogliere i dati socio-anagrafici delle insegnanti coinvolti nella ricerca.

Per quanto riguarda la metodologia di analisi dei dati, la costruzione delle categorie interpretative mediante triangolazioni ripetute ha seguito un processo misto: bottom up e top-down. Le ricercatrici, utilizzando un metodo induttivo, hanno interrogato i dati per identificare alcune macrocategorie, portando avanti però un costante confronto con le categorie pre-

senti nella letteratura di riferimento (Stringher, 2021; Castro Zubizarreta, 2021).

5. Primi risultati

Il presente contributo si concentra sulle risposte date dalle docenti alla domanda 4, nella quale si chiedeva: «C'è differenza, secondo voi, tra imparare e imparare a imparare?».

Prendendo a riferimento alcuni tra i principali studi sul tema (Hounsell, 1979; Stringher, 2021; Waeytens, Lens, Vandenberghe, 2002), vengono qui analizzate le concezioni stesse di imparare in riferimento all'imparare a imparare, esaminando in particolare quali significati sono stati attribuiti all'L2L e quali componenti socio-emotive e affettive sono emerse dalle risposte degli intervistati.

Alla domanda 4 hanno risposto 25 dei 52 insegnanti. Dalle loro parole, emerge un significato del concetto dell'imparare a imparare multiforme (Marcuccio, 2009).

In accordo con Hounsell (1979), che riconosce due diverse concezioni di imparare a imparare – che l'autore definisce *learning to learn activities* e *study skills* –, e Waeytens, Lens e Vandenberghe (2002) e Stringher (2021), che distinguono tra visione ampia e visione ristretta dell'L2L, anche nella presente indagine si è osservato che i docenti attribuiscono significati diversi al concetto di imparare a imparare. In alcuni casi, si è in presenza di risposte ingenuie, generiche, poco elaborate o difficilmente etichettabili. Alcune insegnanti, infatti, non sembrano avere un'idea chiara di cosa sia l'imparare a imparare; dato, questo, che non stupisce, poiché si tratta di un tema poco presente nei documenti scolastici e tra gli argomenti delle formazioni offerte al personale docente italiano. In altri casi, invece, dalle risposte delle docenti, emergono dimensioni e sfumature interessanti di questo complesso costrutto. Alcuni interventi riescono infatti a uscire da una certa genericità e a mettere in luce non solo la dimensione (meta)cognitiva dell'L2L, ma anche componenti socio-emotive e affettive di questa iper-competenza (Caena & Stringher, 2020). Tale articolazione del discorso è stata probabilmente facilitata anche dall'importante lavoro di calibratura delle domande-stimolo operato dalle ricercatrici, con la supervisione di un ricercatore senior.

Seguendo la metodologia sopra descritta, sono state costruite, con metodo ricorsivo, 5 categorie di analisi, che esprimono cinque differenti accezioni dell'espressione "imparare a imparare": *continuare ad imparare, atteggiamenti positivi nei confronti dell'apprendimento, consapevolezza dei propri apprendimenti, strategie e meccanismi di apprendimento e autonomia e iniziativa del bambino.*

Rientrano nella categoria *continuare ad imparare* quegli interventi (o parte di essi) in cui le insegnanti descrivono l'imparare a imparare come accumulo di conoscenze, percorso che continua per tutta la vita e apprendimento che può essere trasferito in contesti, situazioni o momenti diversi. La categoria *atteggiamenti positivi nei confronti dell'apprendimento* comprende quelle risposte in cui si parla dell'L2L in termini di piacere di apprendere, interesse e curiosità; fanno parte della stessa categoria anche quegli estratti in cui si fa riferimento ad un bambino che accetta l'errore e impara da esso, e che mostra resistenza, resilienza e perseveranza. La categoria *consapevolezza dei propri apprendimenti* include quelle risposte in cui le insegnanti parlano di un bambino consapevole di aver imparato e, in alcuni casi, consapevole anche di come ha imparato. Nella categoria *strategie e meccanismi di apprendimento* sono contenuti quegli interventi in cui le insegnanti descrivono l'L2L in termini di strategie, modi e metodi che il bambino utilizza per apprendere. La quinta e ultima categoria, *autonomia e iniziativa del bambino*, racchiude quelle risposte in cui le insegnanti menzionano la capacità del bambino di agire autonomamente, e riferiscono di un bambino che svolge attività e compiti – anche di vita quotidiana - in modo sempre più autonomo. Lo strumento del focus group, innescando il confronto tra i partecipanti, ha permesso di riconoscere i significati e le rappresentazioni delle insegnanti in maniera piuttosto puntuale, e ciò ha favorito l'identificazione delle macrocategorie appena descritte.

L'imparare a imparare è descritto da Candy (1990) come un'entità multidimensionale il cui significato varia a seconda dell'accezione data alla parola imparare. Ogni concezione di imparare porta con sé, secondo lo studioso, una visione piuttosto diversa dell'imparare a imparare. Per capire quindi meglio come viene concettualizzata dagli insegnanti la competenza dell'imparare a imparare, si è chiesto alle partecipanti non solo di esplicitare la propria idea di imparare a imparare, ma anche di precisare tale idea a partire dalla loro concezione di imparare.-

Per commentare gli estratti relativi alle concezioni dell'imparare, si dovrebbe fare riferimento alle principali teorie sull'apprendimento, ma tale esercizio va oltre le intenzioni di questo contributo. Se, però, la ricerca qui presentata mostra una concezione complessivamente positiva dell'imparare a imparare, dalle parole delle docenti emerge invece una concezione piuttosto povera e stereotipata dell'apprendimento, con esempi molto legati al mondo dell'educazione formale. L'imparare è visto come qualcosa di meccanico («Imparare può essere anche una cosa un po' meccanica. Sì, imparo le tabelline, imparo a dire i numeri in fila, imparo le lettere dell'alfabeto; però poi, quando ho imparato queste cose, se non so spenderle, se non so applicarle sono un fine a se stesse», FG 3nov, Speaker 6_2), fine a se stesso («Imparare è fine a se stesso, è imparare qualche cosa, no. Per cui qualcuno

che ti insegna, che ti, eh, istruisce rispetto a una competenza. Eh, imparare vuol dire che tu hai acquisito ciò che ti è stato insegnato», FG 23nov, Speaker 9_4), che non implica consapevolezza, ma che può avvenire anche con una certa passività da parte del bambino («Io [...] l'imparare lo vedo come un ripetere a campanella diciamo, per capirci, senza cogliere il significato di quello che stiamo facendo, diciamo, dell'esperienza che stiamo facendo», FG 17nov, Speaker 5_3). Al contrario, l'imparare a imparare è visto come un "buon apprendimento". Come già messo in evidenza dai risultati dell'indagine di Stringher (2021), sembra perciò che molti docenti contraddistinguano la differenza tra imparare e imparare a imparare in termini di passività e sterilità del primo termine, associando invece al secondo una connotazione più attiva, in alcuni casi quasi miracolistica.

6. Conclusioni

Nella comunità educativa c'è un generale consenso sul fatto che l'imparare a imparare sia un importante obiettivo educativo. Nonostante ciò, ad oggi, non è del tutto chiaro cosa sia e come debba essere implementato nelle pratiche educative.

L'imparare a imparare è usato spesso come una formula magica (Waeytens, Lens & Vandenberghe, 2002) per soddisfare le crescenti esigenze d'informazione della società e della tecnologia. Pur potendo rappresentare una parte importante della vita quotidiana delle scuole, l'L2L si rivela un obiettivo molto difficile da raggiungere.

Gli insegnanti utilizzano il termine imparare a imparare attribuendo a questo concetto significati diversi e portandolo nelle loro pratiche educative in molte varianti. Data la varietà di operazionalizzazioni esistenti sia nella pratica che nella letteratura, appare importante documentare interpretazioni e atteggiamenti di coloro che sono coinvolti nell'attuazione di un progetto così complesso. Il coinvolgimento delle docenti nell'indagine esplorativa descritta in questo contributo ha avuto fra i suoi obiettivi proprio quello di conoscere meglio e più in profondità come viene concettualizzata la competenza dell'imparare a imparare dai docenti della scuola dell'infanzia italiana e di individuare alcune pratiche educative e condizioni che possano favorire e sostenere lo sviluppo di tale competenza. In tal senso, un interessante dato emerso dalla ricerca, e che solo apparentemente può sembrare banale, è che le insegnanti effettivamente parlano di competenza dell'imparare a imparare nella scuola dell'infanzia.

Emergono, in realtà, alcune accezioni del concetto coerenti con la letteratura e il costrutto dell'imparare a imparare (Hounsell, 1979; Stringher, 2021; Waeytens, Lens e Vandenberghe, 2002), che sono quelle categoriz-

zate dalle ricercatrici. Tuttavia, esse sono presenti ad un livello embrionale di consapevolezza da parte delle insegnanti, e non appaiono né diffuse né tematizzate. A partire da questa ricognizione però, ci sono elementi per una formazione docenti che persegua una maggiore consapevolezza delle insegnanti stesse in ordine al concetto e alle pratiche educative ad esso collegate.

Lo sviluppo della competenza dell'imparare a imparare a partire dall'infanzia costituisce dunque una sfida ambiziosa, sia per la complessità della competenza stessa sia per la mancanza di pratiche diffuse all'interno delle scuole intenzionalmente orientate alla promozione dell'L2L. I docenti ricoprono una posizione strategica per agevolare l'acquisizione e sostenere lo sviluppo della competenza dell'imparare a imparare degli studenti fin dall'infanzia, ma per farlo in maniera adeguata dovrebbero possedere una concezione ampia di tale competenza (Hounsell, 1979; Waeytens, Lens & Vandenberghe, 2002; Stringher, 2021). Ciò evidenzia la necessità di incidere sulla formazione in servizio, e anche iniziale, dei docenti riguardo alla competenza dell'imparare a imparare, in quanto contenuto formativo ancora poco presente. La formazione potrebbe, inoltre, essere utile anche per rendere i docenti più consapevoli del fatto che le loro pratiche pedagogiche sono già oggi, in parte, orientate all'imparare a imparare.

I limiti della presente indagine sono dati, oltre che dalla ristrettezza del campione, anche dalla generalizzabilità dei risultati che strumenti come quelli qui presi in esame sono in grado di fornire, ma che risultano essere comunque utili nella misura in cui si connotano come dispositivi euristici in grado di ampliare le conoscenze sulle modalità di costruzione delle competenze a partire dall'infanzia (Capperucci, 2020).

A conclusione di questa riflessione, si vogliono rievocare le parole con cui Smith, già nel 1990, chiudeva il suo contributo nel volume *Learning to learn across the life span*. Scriveva lo studioso: «the means are available now for greatly accelerating the application of existing knowledge about learning to learn and for realizing the latent power of the concept. Potential payoffs loom large, as do implications of failure to seize the opportunities» (pp. 25-26).

Riferimenti bibliografici

- Ajello, A.M. (2018). L'imparare a imparare come competenza-chiave nella società globale. *Valu.Enews*, 7, 3-5.
- Ajello, A.M., & Torti, D. (2019). Imparare a imparare come competenza chiave di cittadinanza e come soft skill. Scuola democratica. *Learning for Democracy*, 1, 63-82.

- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Caena, F. (2019). *Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifEComp). Literature Review & Analysis of Frameworks*. EUR 29855 EN, JRC117987. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Caena, F., & Stringher, C. (2020). Towards a new conceptualization of learning to learn. *Aula Abierta*, 49, 3, 207-216.
- Candy, P.C. (1990). How people learn to learn? In R.M. Smith (ed.), *Learning to learn across the life span* (pp. 30-63). San Francisco: Jossey-Bass.
- Capperucci, D. (2020). Strumenti per valutare l'apprendere ad apprendere: un percorso di ricerca-formazione realizzato con gli insegnanti del primo ciclo. *Ricerche Pedagogiche*, LIV, 121-144.
- Castro Zubizarreta, A. (2021). Apprendere ad apprendere nell'infanzia: concezioni e pratiche pedagogiche dei docenti di scuola dell'infanzia in Cantabria (Spagna). In C. Stringher (ed.), *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale. Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi* (pp. 227-243). Milano: FrancoAngeli.
- Consiglio Europeo (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*. Bruxelles: Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea.
- Consiglio Europeo (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*. Bruxelles: Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea.
- Cross, K.P. (1984). The rising tide of school reform reports. *Phi Delta Kappan*, 66(3), 167-172.
- Hautamäki, J., & Kupiainen, S. (2014). Learning to learn in Finland. Theory and policy, research and practice. In R. Deakin Crick, C. Stringher, and K. Ren (eds), *Learning to learn. International perspectives from theory and practice* (pp. 170-195). London: Routledge.
- Hoskins, B., & Friedriksson, U. (2008). *Learning to Learn: What is it and can it be measured? JRC Scientific and Technical Report*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European.
- Hounsell, D. (1979). Learning to learn: Research and development in student learning. *Higher Education*, 8(4), 453-469.
- Marcuccio, M. (2009). L'imparare a imparare: da priorità strategica a pratica didattica. Una ricerca empirica nei percorsi professionalizzanti dell'obbligo formativo. In G. Domenici, R. Semeraro (eds), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture. Atti del VI Congresso Scientifico* (pp.171-185). Roma: Monolite.
- Martín Ortega, E. (2008). Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *CEE Participación Educativa*, 9, 72-78.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione*. Roma: MIUR.
- MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*. Roma: MIUR.
- Moscarelli, R. (2014). La competenza-chiave "imparare a imparare" tra valutazione

- per l'apprendimento e orientamento: una sfida per la scuola del futuro. XXVII Congresso Nazionale Associazione Italiana Valutazione.
- OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD.
- OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning Framework. Concept Note: OECD Learning Compass 2030*. Paris: OECD.
- OECD (2020), *What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum*. Paris: OECD Publishing.
- OMS (1997). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*. Geneva: WHO
- Paramo Iglesias, M.B., Martínez-Figueira, M.E., & Raposo Rivas M. (2015). Instrumentos de una investigación en desarrollo sobre el aprender a aprender: descripción y posibilidades. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 6, 66-71.
- Smith, R.M. (1990). The promise of learning to learn. In R.M. Smith (ed.), *Learning to learn across the life span* (pp. 3-29). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Stringher, C. (2016). Assessment of Learning to Learn in Early Childhood: An Italian Framework. *Italian Journal of Sociology of Education*, 8(1), 102-128.
- Stringher, C. (2019). Imparare a imparare nella scuola dell'infanzia. *Bambini*, settembre, 50-54.
- Stringher, C. (a cura di) (2021). *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale. Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi*. Milano: FrancoAngeli.
- Stringher, C., Brito Rivera, H.A., Patera, S., Silva Silva, I., Castro Zubizarreta, A., Davis Leme, C., Torti, D., del Carmen Huerta, M., & Scrocca, F. (2021). Learning to learn and assessment: complementary concepts or different worlds?. *Educational Research*, 63(1), 1-17.
- UNESCO (2015). *Transversal Competencies in Education Policy and Practice (Phase I). Asia-Pacific Education Research Institutes Network (ERI-NET)*. Paris and Bangkok: UNESCO.
- UNICEF (2010). *Life Skills Learning and Teaching: Principles, concepts and standards*. New York: UNICEF.
- Waeysens, K., Lens, W., & Vandenberghe R. (2002). Learning to learn: Teachers' conceptions of their supporting role. *Learning and Instruction*, 12(3), 305-322.

XIV.

Play4STEM - il gioco come dispositivo metodologico-didattico per promuovere le STEM e ridurre gli stereotipi di genere: primi risultati di un'esperienza*

Play4STEM: playing as a methodological/learning device to promote STEM and fight gender stereotypes – preliminary results of a case study

Chiara Bertolini – *Università Modena e Reggio Emilia*

Mariangela Scarpini – *Università Modena e Reggio Emilia*

Abstract

Il contributo pone al centro il gioco come possibile dispositivo metodologico-didattico di promozione alle discipline STEM (Science, Technology, Engineering e Mathematics) e di contrasto alle discriminazioni di genere. Nello specifico il gioco è stato utilizzato con un duplice obiettivo: da un lato come apparato metodologico efficace al contrasto e alla decostruzione di stereotipi di genere nell'ambito delle STEM nella percezione di studenti/esse degli Istituti Comprensivi (Reinking, 2018); d'altro lato, nella creazione del gioco stesso (nella versione demo di un videogioco) come mezzo per l'avvicinamento al pensiero computazionale e alle STEM. In questa sede si intende riferire i primi risultati della sperimentazione che ha visto il coinvolgimento di 9 classi di 5 diversi Istituti Comprensivi del Comune di Modena, le quali hanno contribuito, tra gli altri aspetti, alla realizzazione di discussioni, focus group e conversazioni sul tema delle differenze di genere che verranno analizzati utilizzando i criteri messi a punto dal gruppo di ricerca alla luce della letteratura di riferimento. Si porranno in relazione le

* Benché il presente lavoro risulti connotato da un costante confronto a livello contenutistico e metodologico, si attribuisce a Chiara Bertolini il paragrafo 5, il paragrafo 6, e le conclusioni, a Mariangela Scarpini l'introduzione, il paragrafo 1, il paragrafo 2, il paragrafo 3 e il paragrafo 4.

conversazioni, la documentazione dell'esperienza e i risultati allo scopo di formulare prime ipotesi rispetto agli elementi di natura didattica che emergono come suggeribili e modellizzabili nella progettazione di attività di gioco e nella realizzazione di azioni a carattere innovativo.

This paper discusses a research study focused on playing as a possible methodological/teaching device to promote STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) subjects and fight gender discrimination. More specifically, playing has been used with a twofold objective: on one hand, as an effective methodological device to oppose and dissect gender stereotypes in the STEM fields as perceived by the male and female pupils of K-14 schools (Reinking, 2018); on the other hand, in the creation of the game itself (in the unplugged/demo version of a videogame) as an introduction tool for computational thinking and STEM. We hereby wish to outline the preliminary results of the experimentation, which has involved 9 classes from 5 different K-14 institutes in the City of Modena. Their secondary and primary schools have contributed, among other things, to create debates, focus groups, and conversations. We intend to analyse the latter by using the criteria developed by the research group based on the related literature. We shall compare the conversations, the experience documentation, and the results to formulate initial hypotheses on the emerging teaching elements that we may suggest and take as an example in the design of games and innovative activities.

Parole chiave: pedagogia di genere, gioco, videogioco, economia e politiche dell'istruzione, conversazioni in classe.

Keywords: gender education, playing, gaming, education economics and policies, in-class conversation

Introduzione

Il presente contributo prende avvio dall'esperienza diretta del progetto di ricerca Play4STEM¹ che si inserisce dentro un più ampio contesto di ri-

1 Il piano per la ripresa dell'Europa (Reinforced Multiannual Financial Framework 2021-27, Next Generation EU, European Green Deal) sottolinea il valore della formazione delle giovani generazioni intesa come uno dei punti fondamentali di

cerca sul tema della Game Science, in particolare nell'ambito di attività del Game Science Research Center². Play4STEM intende affrontare la tematica specifica del gioco utilizzato come privilegiato dispositivo metodologico-didattico nel processo di avvicinamento alle STEM³ e di contrasto agli stereotipi di genere.

Durante l'anno scolastico 2021/2022 sono state condotte delle sessioni di confronto e di progettazione con gli Istituti Comprensivi (IC) con la supervisione del centro di Ricerca "Insegnanti e innovazione didattica" (CERIID). La proposta si prefigge lo scopo di promuovere buone pratiche educative che agevolino la consapevolezza di aspetti legati alla realizzazione di sé e alla costruzione del proprio percorso di crescita e formativo così come alla valorizzazione delle differenze di genere e al superamento delle discriminazioni a queste riferite. Proponendo un percorso pensato in linea con le disposizioni promosse dall'Unione Europea, inoltre, mira a favorire processi di evoluzione e sviluppo in ambito STEM atti alla costruzione sia di una futura cittadinanza professionalmente aperta.

1. "Secondo me questa cosa qua rimarrà sempre così, questa cosa qua dei maschi che andranno a fare informatica, elettronica, meccanica, mentre le ragazze no". Ineluttabilità del destino?

M, 13 anni, studente della classe terza di secondaria di primo grado, immaginando il futuro ipotizza chiusure aprioristiche legate all'essere femmine e maschi rispetto al percorso di realizzazione di sé. La scelta degli studi o del lavoro possono prevedere binari tanto consolidati da essere visti come fissi e non modificabili. La frase dello studente sembra prefigurare orizzonti chiusi, decisioni che non possono essere prese per via di rigidi condizionamenti. Quanto, però, rischia di minare la realizzazione di sé e di limitare la propria progettazione esistenziale (Bertin, Contini, 2004) che, all'interno della cornice del problematicismo pedagogico (Bertin,

intervento. Sulla scia di questa direzione, che vede impegnati in prima linea gli Stati membri, l'università degli Studi di Modena e Reggio Emilia ha avviato il progetto dal titolo Play4STEM al centro del presente elaborato.

- 2 Il Game Science Research Center centro interuniversitario multidisciplinare avente sede presso la Scuola IMT di Lucca (<https://gamescience.imtlucca.it>), sezione Uni-MoRE.
- 3 In tempi più recenti e successivamente all'approvazione del bando da cui ha preso avvio il progetto in questione, si è introdotto il termine STEAM in cui notiamo l'aggiunta della lettera A di Arti (Arts).

1951) richiama la responsabilità individuale e, al tempo stesso, quella dell'educazione e collettiva.

La progettazione esistenziale si muove su molteplici piani: quello della formazione così come quello dell'ingresso e della crescita nel mondo del lavoro. Nella presente trattazione in particolar modo sarà preso in considerazione il settore dell'ICT (Information and Communication Technology) per il quale, data la continua e rapida espansione dei settori che utilizzano le competenze STEM, sembra verificarsi una difficoltà crescente nel reclutamento di forza lavoro qualificata (EUROSTAT, 2018). A fronte di questa situazione, il divario di genere che si osserva nelle discipline STEM è ampio e persistente. Secondo i dati ISTAT del 2018, in Europa circa 1,3 milioni di studenti sono iscritti a percorsi di studio in ambito ICT, ma soltanto il 16.7% è rappresentato da donne (13% in Italia).

Possiamo osservare i grafici costruiti a partire dai dati rilasciati dal MIUR relativi alle iscrizioni per l'anno 2019/2020.

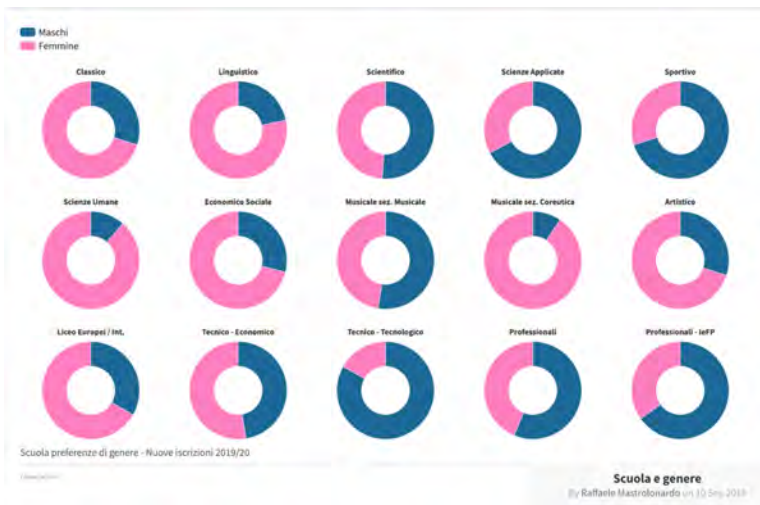


Fig. 1. Scuola e genere (MIUR)

Se volessimo osservare la situazione in ambito universitario nello stesso anno, potremmo leggere il rapporto AlmaLaurea del 2018.

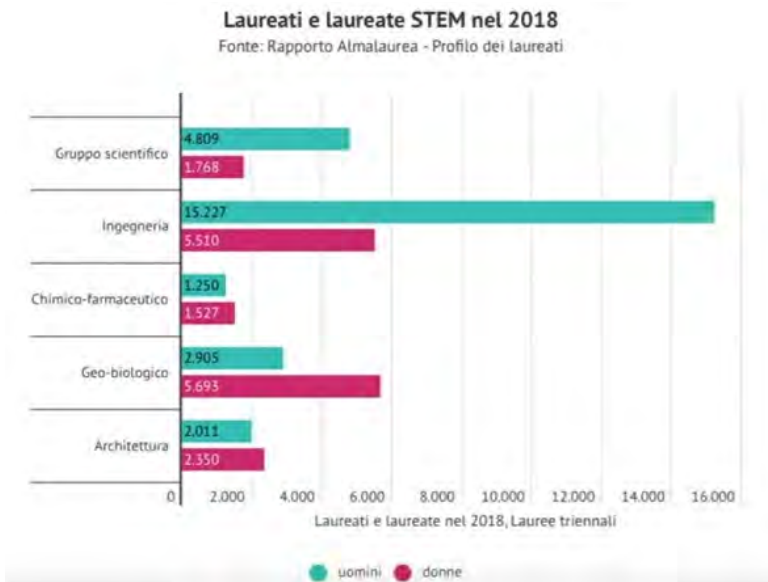


Fig. 2. Laureati e laureate STEM nel 2018 (Rapporto AlmaLaurea)

La Commissione Europea⁴ sottolinea l'importanza e l'urgenza di comprendere le ragioni di tale divario e di attuare politiche per contrastarlo.

La letteratura mostra come il divario di genere rispetto a discipline STEM e digitali si formi già in età prescolare e nei primissimi anni del percorso formativo per poi consolidarsi in età adolescenziale (McGuire et al. 2020, Addabbo et al. 2016, Cornwell e Mustard, 2013); tale divario risulta legato alla presenza di stereotipi di genere nei contesti familiari (Cavazza, Guidetti, & Butera 2015a) e scolastici (Ajello, Caponera, Palmerio, 2018), e si manifesta come particolarmente persistente in Italia riflettendosi in disegualianze di genere nel mercato del lavoro a svantaggio delle donne (Carlana, 2019, Ceci, Kahn, Ginther et al, 2018, Carrell et al, 2009, 2010).

Dentro l'orizzonte della pedagogia di genere sono state condotte discussioni⁵ in classe condotte durante la realizzazione del progetto, anche

4 Cfr. The European Institute for Gender Equality – EIGE

5 Pur conoscendo le fondamentali differenze di significato tra le parole discussione e conversazione, in questa sede potrebbero essere utilizzati anche come sinonimi.

da queste sembrano emergere le rappresentazioni di studentesse/studenti sulle discriminazioni che si trovano principalmente nel mondo del lavoro e nella scelta del percorso formativo, queste, tuttavia, sembrano inserite all'interno di un discorso comune, così implicito nel nostro orizzonte culturale da essere, per noi, come l'aria che respiriamo, un «contesto che non c'è» (Contini, 2002) di cui diamo per scontata anche l'esistenza ma che, in maniera a volte fin troppo determinante seppur non consapevole, rischia di indirizzare le nostre traiettorie e le nostre azioni: bisogna smascherare e decostruire per proporre nuove direzioni.

2. PLAY4STEM: PROGETTO FAR⁶ INTERDISCIPLINARE 2020 dell'Università di Modena e Reggio Emilia

Sono numerose le ricerche (OECD, 2016a, 2016b, 2019, 2021) che evidenziano come il genere femminile, nonostante i consistenti passi avanti compiuti nella seconda metà del Novecento, resti ancora sottorappresentato sia nei percorsi formativi in relazione alle discipline scientifiche, tecnologiche, matematiche e ingegneristiche, sia nella fattiva collocazione professionale.

«Tra gli studenti con alto rendimento in matematica o scienze, circa un ragazzo su quattro in Italia prevede di lavorare come ingegnere o professionista nell'ambito delle scienze all'età di 30 anni, contro una ragazza su otto che si aspetta di farlo. [...] Circa il 7% dei ragazzi e una percentuale

- 6 FAR, acronimo di Fondo Ateneo per la Ricerca finanzia progetti di natura innovativa e interdisciplinare, al fine di favorire il rafforzamento delle basi scientifiche dell'Ateneo. Del FAR fanno parte: la responsabile del progetto: Chiara Bertolini, Professoressa associata, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, UniMoRE. I/le componenti del gruppo di ricerca: Tindara Addabbo, Professoressa ordinaria, Dipartimento di Economia, UniMoRE. Claudia Canali, Professoressa associata, Dipartimento di Ingegneria, UniMoRE. Francesco Faenza, PhD, Dipartimento di Ingegneria, UniMoRE. Enrico Giliberti, Ricercatore, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, UniMoRE. Margherita Guidetti, Ricercatrice, Dipartimento di Comunicazione ed Economia, UniMoRE. Andrea Ligabue, Coordinatore sezione UniMoRE del Centro di Ricerca interuniversitario "GAME Science Research Center". Barbara Pistoresi, Professoressa associata, Dipartimento di Economia, UniMoRE. Mariangela Scarpini, Assegnista di ricerca, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, UniMoRE. Chiara Strozzi, Professoressa associata Dipartimento di Economia, UniMoRE.

trascurabile di ragazze in Italia prevede di lavorare in professioni legate alle TIC». (OECD, 2018)

La ricerca ha identificato il pregiudizio di genere implicito come una delle principali barriere alla progressione delle donne in questi campi (Farrell, McHugh, 2017). Anche ricerche precedenti che utilizzano l'Implicit Association Test (Greenwald, McGhee, Schwartz, 1998), suggeriscono che tali impliciti sono individuabili già a partire dalla prima infanzia (De San Román, De La Rica, 2016).

Molti elementi culturali fanno da specchio a stereotipi che sottendono all'agire quotidiano. La presenza di stereotipi impliciti legati alle STEM già a partire dall'infanzia e il loro impatto nelle prestazioni scolastiche, così come nelle scelte di indirizzi di studio o di professione, richiama l'impegno a mettere al centro la riflessività educativa e la costruzione di contesti in cui promuovere credenze più eque intorno a STEM e genere; questo sembra un dato, come evidenziano da anni le ricerche in tal senso, le discipline STEM possiedono un maggior impatto sulle prestazioni lavorative, sia in termini di impiego in contrasto alla disoccupazione, sia in termini retributivi (Addabbo, Di Tommaso, Maccagnan, 2016).

In tal senso, la sperimentazione del progetto Play4STEM vuole essere un esempio di progettazione innovativa tesa a scardinare lo stereotipo di genere connesso alle discipline tecnico-scientifiche anche attraverso l'utilizzo di metodologie innovative, in particolare il gioco e il videogioco.

Il progetto si pone in linea con gli obiettivi europei (Raccomandazioni Consiglio d'Europa, 2006, 2018) che invitano la scuola a sostenere lo sviluppo delle competenze degli studenti/esse in tali aree; inoltre, con le Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012) e I Nuovi Scenari (MIUR, 2018) e il PNSD (MIUR, 2015). Conosciamo l'ascendente che i servizi educativi, e la scuola in particolare ha, sia nel perpetrare «gabbie di genere» (Biemmi, Leonelli, 2017) sia nel sostenere un percorso di consapevolezza in tal senso sia nell'offrire prospettive di superamento (Gamberi, Maio, Selmi, 2010).

Il progetto ha visto il coinvolgimento di cinque IC (Modena) con l'obiettivo di promuovere una co-progettazione tra Università e Scuola volta a favorire lo sviluppo di attività e competenze didattiche nell'ottica della promozione delle STEM e della riduzione degli stereotipi di genere.

Il campione è costituito da 4 classi di scuola secondaria di primo grado e 5 di scuola primaria, per un totale di 9 classi. Per la scuola Secondaria sono stati coinvolti 90 studenti/studentesse (46 maschi e 44 femmine). Per la scuola primaria 117 (66 maschi e 51 femmine). Il numero totale di alunni/e partecipanti alla ricerca è 207. Il progetto ha visto anche il coinvolgimento dei relativi insegnanti e genitori per la costruzione di una rete educativa capace di riflettere sulle medesime questioni (Kuhl, Lim, Guerriero, Van Damme, 2019).

Le attività previste dal progetto sono state realizzate in presenza nella scuola secondaria la proposta si è articolata in un totale di 53 ore (23 incontri organizzati di 4 o 2 ore); nella scuola primaria 20 ore (10 incontri da 2 ore ciascuno).

3. Il cronoprogramma delle attività

Ad anticipare l'avvio delle fasi del progetto vi è stata la somministrazione di un pre-test attraverso cui poter valutare gli stereotipi di genere espliciti e impliciti a cui ha fatto seguito un intervento sperimentale diviso in fasi specifiche a seconda dell'ordine di scuola -secondaria di primo grado e primaria- e, a conclusione, un post-test (IAT, <https://implicit.harvard.edu/>, Greenwald, McGhee, Schwartz, 1998).

L'intervento didattico sperimentale si è suddiviso in diverse fasi: la fase iniziale svolta come discussione in classe (a questa fase dedichiamo particolare attenzione nel presente lavoro). Una seconda fase in cui la grammatica del gioco e i giochi da tavola hanno agevolato la riflessione in merito al concetto di stereotipo e, nello specifico a quelli di genere (Ricchiardi, Venera, 2005). Questa fase ha previsto la collaborazione con un esperto ludologo, Andrea Ligabue, che ha proposto alle classi attività mirate all'introduzione delle tecniche principali della creazione di una storia interattiva e alla riflessione intorno alle meccaniche del gioco (Ligabue, 2020).

La terza fase ha previsto la progettazione unplugged di un videogioco. Le classi sono state divise in piccoli gruppi a cui è stato chiesto di ipotizzare scopo, meccanica e ambientazione immaginando il videogioco rivolto principalmente alle classi quinte. Il lavoro di progettazione è stato fatto con carta e matita e trasformato poi nella versione beta di videogioco da un gruppo composto da un ingegnere, una sviluppatrice, e un grafico. Il prodotto finito, la versione DEMO del videogioco, è stato poi mostrato alle classi IV e V della Scuola Primaria sia come avvio per le discussioni in quelle classi sia per chiedere eventuali feedback utili al miglioramento e all'implementazione della versione definitiva.

Per ragioni di spazio non è possibile riportare in modo esaustivo la complessità dei dati raccolti; pertanto, quelli che condividiamo nel presente elaborato si riferiscono alle sole discussioni fatte in classe nel primo incontro presso la scuola secondaria di primo grado e analizzate in forma di focus group al fine di esplorare le idee e le opinioni di studentesse/studenti in merito al divario di genere che si riscontrano nella scelta delle scuole secondarie, dei corsi di laurea, così come dell'impegno lavorativo.

La raccolta dei dati in merito è stata funzionale anche in vista della pro-

gettazione di itinerari didattici volti a ridurre e contrastare le barriere e le discriminazioni di accesso ai percorsi di studio propri delle discipline STEM.

Il gruppo di ricerca ha proposto, come pretesto di partenza per l'avvio della discussione, la visione di un sito che raccoglie la top 100 dei Game Creators (<https://www.ign.com/lists/top-100-game-creators>).

Navigando nel sito le ragazze e i ragazzi hanno notato che la netta maggioranza dei programmatori è di sesso maschile. Ma se il dato non lascia increduli, non sono mancate le domande e le riflessioni in merito,

Nel seguente paragrafo andiamo ad approfondire indicazioni più dettagliate relative a questa specifica fase del progetto.

4. Metodologia: a partire dall'ascolto delle classi terze (scuola secondaria di I grado)

Le discussioni ascoltate in classe sono state audio-registrate e successivamente trascritte per l'analisi.

Sul piano metodologico si sottolinea che la costruzione di item interpretativi ha seguito un processo misto: bottom up e top-down. Il gruppo di ricerca ha chiesto la collaborazione, per la supervisione esterna, alla Professoressa Silvia Leonelli i cui argomenti di ricerca sono afferenti alla pedagogia di genere (Ulivieri, 2019; Biemmi, 2020); i dati sono stati interrogati tramite la lettura immersiva di trascrizione delle discussioni e il costante confronto con le categorie dedotte dalla letteratura di riferimento.

È stata fatta un'analisi tematica del contenuto (Schreier et al., 2019) attraverso costante confronto con la letteratura di riferimento; sono state così individuati alcune categorie ricorrenti come emergenti dalla lettura del dato.

Sono stati pertanto costruiti successivamente degli Item: dopo una prima lettura delle risposte è seguita una codifica testuale per elementi ricorrenti, riorganizzata a posteriori rivista e riadattata in seguito a una prima applicazione.

Il modello comprende delle macrocategorie e delle sottocategorie più specifiche.

Nella misura in cui lo scopo prefissato per l'indagine è stato quello di rilevare il punto di vista sull'argomento, in questa sede non si restituiranno le frequenze ma ci limiteremo ad annotare le categorie stesse (Braun, Clarke, 2006).

Le macrocategorie (e sottocategorie) individuate sono

1. riconoscere (o non riconoscere) la presenza di disparità legate al genere divise in sottocategorie (indicate relative agli ambienti):
 - 1.1 Lavoro
 - 1.2 Studio
 - 1.3 Gioco
 - 1.4 Sport
 - 1.5 Media
 - 1.6 famiglie
2. Individuare le origini delle discriminazioni, attribuite a:
 - 2.1 Condizionamento socioculturale
 - 2.2 “Natura”
 - 2.3 Scelte politiche/economiche.
3. Posizionare il proprio punto di vista:
 - 3.1 distanza (“mi dissocio”)
 - 3.2 ambivalenza
 - 3.3 accordo
 - 3.4 giustificazione
4. Ipotizzare soluzioni per il superamento delle discriminazioni di genere:
 - 4.1 non ci sono soluzioni
 - 4.2 lavoro delle istituzioni educative o scolastiche
 - 4.3 impegno delle istituzioni politiche
 - 4.4 famiglia
 - 4.5 Media

5. Primi risultati: a partire dall’ascolto in classe

Dalla lettura e analisi del materiale raccolto, con particolare riferimento agli interrogativi delle/dei ragazzi/e, leggiamo che le domande sono spesso riferibili alla richiesta di ragioni dello stato delle cose e al tentativo di individuare l’ipotesi di superamento.

M., per esempio, si chiede: “Se alle donne non c’è alcuna proibizione per le discipline STEM; allora perché alla fine se ne iscrivono ancora poche?”

- 7 Alcune scuole, per esempio un Istituto Tecnico nel raggio territoriale in cui si è realizzato il progetto, introducono la quota rosa per agevolare l’accesso del genere femminile in percorsi altamente tecnologici.

se non c'è ufficialmente nessuna proibizione, quali possono essere le ragioni per cui gli accessi sono così ridotti?

Domande analoghe si rivolgono al tema del lavoro che risulta essere frequentemente riportato nelle trascrizioni: in particolare sono stati sottolineati i mestieri femminili in cui le donne sono in minoranza, ma non sono mancati interventi per porre in evidenza discriminazioni in direzione inversa.

La discussione, in linea con l'intervento di M., si sviluppa con risposte che potremmo suddividere tra due poli principali, il primo di chi fa derivare le inclinazioni che i due generi hanno per "natura" (è normale, alle femmine piacciono certe cose ai maschi ne piacciono altre) il secondo l'attribuzione è data ai condizionamenti sociali. Tra questi poli abbiamo anche, però, molte posizioni intermedie come tra chi non si pronuncia, chi si dissocia ecc.. porta una sua esperienza personale prende la parola in merito alla partecipazione alle Olimpiadi della Matematica nella sua scuola: "OK. Non ci sono proibizioni, però le femmine non si iscrivono anche perché magari pensano che non siano abbastanza brave per andarci e fin da piccoli, comunque, se tu vai a vedere ad esempio i giochi nei reparti negozi di giocattoli per i maschi, ci sono le costruzioni, tutte le cose, tipo le macchinine. Anche a livello di cose logiche ce ne sono di più di puzzle invece che sono per i maschi, nelle corsie per le femmine ci sono più robe tipo da principessa o i trucchi oppure c'è la cucina per dire": non sono istanze nuove per chi si occupa della pedagogia di genere particolarmente in linea con i dialoghi riportati.

Sempre sul piano del lavoro emerge l'introduzione di contenuti che sembrano avvicinarsi alla necessità di scelte politiche: "non è questione di maschi e femmine ma se ho un'azienda mia, capisci che se assumo un uomo mi conviene perché, sai, per la maternità e tutto il resto" sostiene G.

Una parte del gruppo pensa che non ci siano soluzioni, una parte, più consistente, crede che l'educazione e l'istruzione siano ottimi strumenti, ma, attenzione perché poi dopo va a finire che sul podio ci sono le femmine: "adesso diciamo che i maschi si trovano sul podio, potrebbe la situazione capovoltarsi?".

La sfida diventa non "far capovoltare la situazione" ma soverchiare il concetto di podio: aggiungere, anche a partire dal giocare, tempi e spazi di riflessione, che sostengano e valorizzino riflessioni nella direzione del superamento delle discriminazioni di genere – e non solo – potrebbe essere uno strumento privilegiato in mano a chi di educazione si occupa nel concreto nei diversi luoghi (scolastici o meno).

Conclusioni

I risultati emersi da una prima lettura dei dati sono stati funzionali, oltre che all'organizzazione di ulteriori, futuri percorsi didattici alla predisposizione delle ultime fasi del progetto, in particolare della FASE 3 specificatamente dedicata, come anticipato nei paragrafi precedenti, alla progettazione unplugged di un videogioco, infatti, a partire dagli item costruiti sono pensati i personaggi, i luoghi e i dialoghi presenti nel videogioco⁸.

Sulla base dei risultati emersi da questi primi dati esplorativi si stanno costruendo ulteriori sviluppi dei contenuti del videogioco, in particolare i dialoghi dello stesso verranno implementati tenendo conto, non solo della progettazione unplugged fatta a scuola, ma anche delle conversazioni analizzate e di quelle che si stanno ancora analizzando provenienti da altri ordini di scuola.

Dalle analisi fin qui prodotte possiamo individuare ulteriori aree di implementazione di progettualità educative, non solo STEM (o STEAM⁹), finalizzate al superamento dei condizionamenti. Il progetto così realizzato e modellizzato nel favorire l'innovazione educativa e lo sviluppo dell'educazione digitale ha reso ciascun bambino/a, ragazzo/a protagonista della produzione di giochi e videogiochi volti a ridurre gli stereotipi anche in termini di consapevolezza della scelta di percorsi educativi e lavorativi. Fondamentale è stato il coinvolgimento dei/delle docenti senza la cui collaborazione nessuna parte del progetto avrebbe raggiunto un buon fine: la partecipazione dei diversi team ha permesso di potenziare le competenze e la progettualità incentivando la creazione di ambienti di apprendimento capaci di motivare le classi nella creazione e sperimentazione di giochi, videogiochi e di apertura alla riflessione in classe al fine di favorire un processo di consapevolezza e superamento dei condizionamenti delle discriminazioni, di genere e non solo.

- 8 Il videogioco presenta dei personaggi che si incontrano in dialoghi: sono match dialogici da pochi minuti <https://equery.play4stem.org>
- 9 L'acronimo STEAM sta per Scienza, Tecnologia, Ingegneria, Arti e Matematica. Tuttavia, è necessario riconoscere che l'educazione STEM viene intesa non come un insieme di materie quanto come l'educazione che connette abilità e materie di insegnamento. Sono semplicemente modi di comprendere e applicare una forma integrata di apprendimento, come un approccio interdisciplinare.

Riferimenti bibliografici

- Addabbo, T., Di Tommaso, M.L. & Maccagnan, A. (2014). Gender differences in Italian children's capabilities. *Feminist Economics*, 20(2), 90-121.
- Addabbo, T., Di Tommaso, M.L. & Maccagnan, A. (2016). Education capability: a focus on gender and science. *Social Indicators Research*, 128(2), 793-812.
- Ajello A. M., Caponera E., & Palmerio L. (2018). Italian Students' Results in the PISA Mathematics Test: Does Reading Competence Matter? *European Journal of Psychology of Education*, 33, 3, 505-20.
- Bertin, G.M. (1962). *Educazione alla socialità*. Rome: Armando.
- Bertin G. M., & Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Biemmi I., & Leonelli S. (2017). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biemmi, I. (2020). *Educazione sessista: stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Rosenberg & Sellier.
- Carlane, M. (2019). Implicit Stereotypes: Evidence from Teachers' Gender Bias. *The Quarterly Journal of Economics*, 134, 1163-1224.
- Carrell, S. E., Page, M. E., & West, J. E. (2009). Sex and Science: How Professor Gender Perpetuates the Gender Gap. NBER Working Paper No. 14959. *National Bureau of Economic Research*.
- Carrell, Scott E., Marianne E. Page, & James E. West (2010). Sex and Science: How Professor Gender Perpetuates the Gender Gap. *Quarterly Journal of Economics*, 125 (3), 1101-1144.
- Cavazza, N., Guidetti, M., & Butera, F. (2015a). Ingredients of gender-based stereotypes about food. Indirect influence of food type, portion size and presentation on gendered intentions to eat. *Appetite*, 91, 266-272.
- Ceci, S. J., Ginther, D. K., Kahn, S., & Williams, W. M. (2018). Culture, sex, and intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of human intelligence* (pp. 30-48). Cambridge University Press.
- Commissione europea (2006). *Thesaurus europeo dei sistemi educativi*, Eurydice.
- Contini, A. (2001). Ragione estetica e ragione pedagogica in Giovanni Maria Bertin. In G. Marchianò (ed.), *La pluralità estetica. Lasciti e irradiazioni oltre il Novecento*. Torino: Trauben.
- Contini, M. (2002). *La comunicazione intersoggettiva fra solitudine e globalizzazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cornwell, C., & Mustard, D. (2013). Non-cognitive skills and the gender disparities in test scores and teacher assessments: Evidence from primary school. *The Journal of Human Resources*, 48, 236-264.
- De San Román A. G., & De La Rica S. (2016). Gender gaps in PISA test scores: The impact of social norms and the mother's transmission of role attitudes. *Estudios de Economía Aplicada*, 34(1), 79-108.
- Education at a Glance, OECD indicators. Paris, 10 Settembre. Disponibile all'indirizzo: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en OECD. 2021. OECD Statistics [Education at a glance].

- Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico. Disponibile all'indirizzo: <https://stats.oecd.org>
- EIGE (2017), Economic Benefits of Gender Equality in the European Union, Overall economic impacts of gender equality, Publications Office of the EU.
- Gamberi C., Maio M. A., Selmi G. (2010). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Bologna: Carocci.
- Guglielmi D., Chiesa R. (2021). *Orientamento scolastico e professionale. Modelli, metodologie, strumenti*. Bologna: Il Mulino.
- Kahn, Shulamit and Donna Ginther (2018). Women and Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM): Are Differences in Education and Careers Due to Stereotypes, Interests, or Family? *The Oxford Handbook of Women and the Economy* (pp. 767–798), edited by S.L. Averett, L.M. Argys, and S.D. Hoffman. Oxford University Press, New York.
- Kuhl, Patricia, Soo-Siang Lim, Sonia Guerriero, Dirk van Damme, (2019). How stereotypes shape children's STEM identity and learning. *Developing Minds in the Digital Age: Towards a Science of Learning for 21st Century Education*, 14 Maggio 2019, <https://doi.org/10.1787/43e5bb4c-en>.
- Leonelli, S., (2003), *Molteplicità. L'identità personale tra narrazione e costruzione*. Bologna: CLUEB.
- McGuire L., Mulvey K.L., Goff E., Irvin M.J., Winterbottom M. Grace E. Fields, Adam Hartstone-Rose, & Adam Rutland (2020). STEM gender stereotypes from early childhood through adolescence at informal science centers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Elsevier, Vol. 67, April 2020
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Decreto ministeriale 13/11/2012, n. 254. Gazzetta Ufficiale n. 30 del 5 febbraio 2013. Testo disponibile al sito: <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf> (ultima consultazione 10.02.2021).
- MIUR (2017). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari. Comitato scientifico nazionale per l'attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell'insegnamento, testo disponibile al sito: https://www.miur.gov.it/documents/-20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2* (ultima consultazione 10.02.2021).
- OECD (2016). *Educational Opportunity for All*, <http://www.oecd.-org/education/educational-opportuni->
- OECD (2016a). *Skills for a Digital World: 2016 Ministerial Meeting on the Digital Economy – Background Report*, OECD Digital Economy Policy Papers, n. 250.
- OECD (2016b). *Skills for a Digital World: Policy Brief on the Future of Work*, <https://www.oecd.org/els/emp/Skills-for-a-Digital-World.pdf>.
- OECD. (2019). Education at a Glance, OECD indicators. Paris, 10 Settembre. Disponibile all'indirizzo: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en OECD. 2021. OECD Statistics [Education at glance]. Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico. Disponibile all'indirizzo: <https://stats.oecd.org>

- Reinking, A., & Martin, B. (2018). The Gender Gap in STEM Fields: Theories, Movements, and Ideas to Engage Girls in STEM. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7, 2.
- Ricchiardi, P., Venera, A. (2005). *Giochi da maschi, da femmine e... giochi da tutti e due. Studi e ricerche sul gioco e le differenze di genere*. Parma: Junior.
- Schreier, M., Stamann, C., Janssen, M., Dahl, T., & Whittal, A. (2019). Qualitative Content Analysis: Conceptualizations and Challenges in Research Practice- Introduction to the FQS Special Issue» Qualitative Content Analysis I». In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 20, No. 3, p. 26). DEU.
- Simpkins, S.D., P.E. Davis-Kean & J. S. Eccles (2005). Parents' Socializing Behavior and Children's Participation in Math, Science, and Computer Out-of-School Activities. *Applied Developmental Science*, 9, 1, 14-30.
- Ulivieri, S. (2019). *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*. Pisa: ETS.

Relazione scuola-famiglia: un'indagine sulle modalità comunicative e partecipative delle famiglie non autoctone

School-family relationship: a survey on the communicative and participatory methods of non-indigenous families

Martina Albanese – *Università degli Studi di Palermo*

Abstract

Il complesso processo educativo basato sull'educazione delle giovani generazioni comporta un'assunzione di responsabilità da parte delle due principali agenzie educative: la famiglia e la scuola. Per la buona riuscita del processo educativo è necessario che tra le due agenzie ci sia un accordo implicito o esplicito sugli aspetti terminologici e concettuali, affinché si stabilisca una comprensione comune per gli interlocutori e si crei un contesto chiaro e trasparente che non lasci spazio a interpretazioni fallaci (Quaranta, 2019). I cambiamenti socioculturali hanno determinato un pluralismo culturale, religioso e nuove sfide tecnologiche e problematiche comunicative e partecipative (Pati, 2019; Eccles, Harold, 2013; Epstein, 2011). Spesso la comunicazione incontra alcune barriere che, se non opportunamente modulate, rischiano di compromettere la relazione scuola-famiglia. Il contributo presenta gli esiti di un'indagine che ha coinvolto, nell'a.s. 2021/2022, 233 genitori non autoctoni attualmente residenti in Italia e accomunati dal fatto che il figlio o la figlia frequenta la scuola del primo ciclo. La finalità dell'indagine è stata la rilevazione delle tipologie di comunicazione e partecipazione attuate dalle famiglie non autoctone, dei significati profondi esperiti dai genitori non autoctoni rispetto alla relazione scuola-famiglia. Per la conduzione dell'indagine è stato utilizzato il *Mixed Method Research*. I risultati ottenuti fanno emergere con forza punti di forza e criticità delle dinamiche comunicative e partecipative.

The complex educational process based on the education of the younger generations involves an assumption of responsibility by the two main educational agencies: the family and the school. For the success of the educational process, it is necessary that between the two agencies there is an implicit or explicit agreement on terminological and conceptual aspects, so that a common understanding is established for the interlocutors and a clear and transparent context is created that leaves no room for fallacious interpretation (Quaranta, 2019). Socio-cultural changes have led to cultural and religious pluralism and new technological challenges and communication and participatory problems (Pati, 2019; Eccles & Harold, 2013; Epstein, 2011). Communication often encounters certain barriers which, if not properly modulated, risk compromising the school-family relationship. The contribution presents the results of an investigation which involved, in the school year 2021/2022, 233 non-native parents currently resident in Italy and united by the fact that the son or daughter attends the first cycle school. The purpose of the survey was the detection of the types of communication and participation implemented by non-native families, of the profound meanings experienced by non-native parents with respect to the school-family relationship. Mixed Method Research was used to conduct the survey. The results obtained strongly highlight the strengths and criticalities of the communicative and participatory dynamics.

Parole chiave: Corresponsabilità educative, famiglie non autoctone, comunicazione scuola-famiglia, partecipazione.

Keywords: Educational co-responsibility, non-indigenous families, school-family communication, participation.

1. Introduzione

Partendo dalla definizione di “comunicazione”, è subito evidente il suo intrinseco valore: *commune*, infatti, significa mettere in comune e deriva da *cum* (insieme) e *munis* (incarico).

Ius (2020, p. 312) specifica che nel “dovere di partecipare” (*munis*), si scorge la responsabilità dell’educare nei confronti dell’educando, mentre nell’ “essere con” (*cum*) si scorge la peculiare caratteristica della dialogicità interpersonale della comunicazione. Infatti, all’interno del contesto scolastico o dei contesti educativi in senso lato, ogni professionista dell’educazione si trova a relazionarsi con i caregivers, con i colleghi, con la

dimensione comunitaria. Questo comporta la necessità di sviluppare un bagaglio di competenze comunicative di cui l'educatore o specificatamente l'insegnante può servirsi, affinché si possa creare uno «spazio di accoglienza della persona, così com'è, per comprenderla, prenderla con sé, non come azione inglobante e prevaricatrice di posizionamento in uno spazio chiuso» (Ius, 2020, p. 319).

Pati (1984, p. 71) individua un imperativo pedagogico di «insegnare a comunicare» affinché la comunicazione non si riveli sterile e priva di incidenza formativa. Questo perché «La comunicazione in ambito pedagogico non si riduce a semplice flusso d'informazioni: chiede di essere sostanziata di significati esistenziali, di finalità onnicomprensive, di valori metatemporali» (Pati, 1984, p. 73). D'altronde, come afferma Franco-Cuartas (2001, 11) «bisogna imparare a comunicare» attraverso la formazione, la pratica e l'impegno.

In questo scenario, la comunicazione è ritenuta un elemento chiave (Macia, 2019, p. 148) per permettere a genitori e insegnanti di adempiere alle loro responsabilità nell'istruzione dei bambini (Epstein e Salinas, 2004).

Questa riflessione si rinsalda se si considera che flussi di comunicazione efficaci e costanti tra famiglie e docenti migliorano la partecipazione dei genitori nei contesti educativi in senso lato (Cary, 2006), quindi anche in famiglia o in altri contesti di educazione non formale.

Il saggio, a partire dalla definizione del termine “comunicazione” affronta il tema delle criticità e delle barriere comunicative per poi volgersi ad una indagine svolta con 233 genitori non autoctoni con l'intento di individuare le modalità partecipative e comunicative messe in atto dalle famiglie nel loro rapporto con gli operatori scolastici. Nonostante lo strumento utilizzato sia volto alla rilevazione di dati quali-quantitativi, in sede di analisi dei dati ci si concentrerà maggiormente sugli aspetti narrativi e qualitativi rilevati.

2. Criticità e barriere della comunicazione

Nonostante, quanto affermato nell'introduzione possa risultare facilmente condivisibile, in realtà il panorama universitario italiano non punta molto sullo sviluppo delle competenze comunicative (Ius, 2020, p. 325). In ciò è ravvisabile una prima criticità che gioca un ruolo fondamentale di partenza nel *gap* comunicativo tra le varie componenti della relazione educativa.

In un secondo insieme di variabili critiche rientrano i mezzi di comunicazione usati per implementare la comunicazione tra scuola e famiglia.

Infatti, sebbene i mezzi e i canali implementati siano diversi (Garreta, Macia, 2017), si notano, nei contesti scolastici, alcune difficoltà a farli diventare strumenti comunicativi efficaci.

Macia (2019, p. 149) ha individuato alcuni strumenti che, pur essendo largamente utilizzati, presentano alcune barriere: le circolari, ad esempio, che rappresentano una comunicazione ufficiale e certa, ma comportano la difficoltà che non sempre giungono a destinazione, ovvero ai genitori. Per ovviare a questo problema molte scuole hanno fatto ricorso alle comunicazioni via posta elettronica, le quali rappresentano anche un'esigenza dell'era tecnologica, ma che comporta il rischio che non tutti i genitori utilizzino attivamente il proprio indirizzo e-mail (Macia, 2016). Un'altra modalità comunicativa dispiegata è rappresentata dalle bacheche pubblicitarie/informative, le quali però spesso si trovano in luoghi poco trafficati dai genitori; in alternativa a ciò, il mondo della tecnologia offre la possibilità di ripensare le stesse informazioni nell'ottica dei blog e dei siti web, che richiedono un aggiornamento continuo pena la confusione dei messaggi ricevuti. Peraltro, non è difficile intuire che rispetto agli strumenti tecnologici non tutti i genitori hanno le competenze necessarie, né tantomeno, in alcuni casi, le risorse economiche per potersi assicurare i dispositivi.

Lo stesso autore non manca di sottolineare che anche i canali bidirezionali che si basano sullo scambio di informazioni *face to face* non sono esenti da criticità (Macia, 2019, p. 149): ad esempio, i colloqui individuali troppo spesso finiscono per porsi come scambio unidirezionale di informazioni da un emittente (il docente) al destinatario (il genitore), come peraltro è stato sottolineato da alcune ricerche (Cfr. Minke, Anderson, 2003). Sicuramente l'accesso all'informazione è un fattore determinante per la relazione e la partecipazione (Macia, 2016, p. 74).

A prescindere dal canale e dal mezzo utilizzato, è possibile ravvisare alcune criticità trasversali che possono diventare dei limiti alla comunicazione. Garreta (2015), a tal riguardo, afferma che spesso genitori e insegnanti entrano in contatto per comunicare maggiormente le cattive notizie; il *pattern* comportamentale più comune, infatti, non contempla la necessità di comunicare quando tutto va bene, connotando negativamente la comunicazione e non servendosi, così, dei mezzi comunicativi a disposizione per rinsaldare la relazione, per favorire la fiducia e la collaborazione (Macia, 2019, 150). Per fare ciò, si dovrebbe piuttosto assicurare il giusto equilibrio tra messaggi positivi e negativi (Graham Clay, 2005).

Un'altra criticità trasversale ha a che fare con il progressivo disimpegno dei genitori nei confronti della comunicazione scuola-famiglia nel progredire del percorso scolastico-educativo dei propri figli. In questa dinamica le criticità cui si è fatto cenno si acquisiscono e spesso i genitori, se non op-

portunamente motivati dalla scuola, finiscono per rinunciare anche a quei pochi momenti di incontro formale (Garreta, 2015).

Inoltre, è necessario rimandare anche ai nuovi scenari imposti dalla contemporaneità in cui «l'uomo [...] è posto in un mondo di messaggi, i quali non provengono più soltanto dai suoi simili né sono esclusivamente verbali. Oggi è l'ambiente che "parla" e rifiutarsi di ascoltare significherebbe rinunciare ad essere cittadini del tempo in cui si vive» (Pati, 1984, p. 11). Sempre attuale, la considerazione di Pati, invita a riflettere che mettersi in ascolto dell'altro significa oggi istituire positive reti dialogiche utilizzando gli strumenti a disposizione riscoprendo il valore axiologico della comunicazione.

Oltre alle criticità cui si è fatto cenno, spesso la comunicazione in ambito scolastico incontra delle vere e proprie barriere che, se non opportunamente modulate, rischiano di compromettere la relazione scuola-famiglia.

In particolare, ci si riferisce alla multiculturalità caratterizzante i contesti educativi e alle difficoltà incontrate dalle famiglie non autoctone. A tal proposito, una delle barriere immediatamente riscontrabili è identificabile con la componente linguistica, la quale è un «veicolo di relazione tra il singolo ed il contesto» (Ghio, Venturi, Barsotti, 2015, p. 201).

Spesso, però, non è scontato che le famiglie si integrino nei contesti ospitanti a tal punto da saper dispiegare al meglio le proprie competenze linguistiche e non è scontato che le scuole, d'altro canto, avviino dei percorsi di inclusione per queste famiglie. In questi casi, la comunicazione tra famiglia e scuola si cristallizza ad uno stadio basilare e relegato alla semplice comunicazione unidirezionale delle informazioni necessarie; senza raggiungere, quindi, una reale inclusione della famiglia nel contesto scolastico. Infatti, la comunicazione tende a rimanere minimale in quanto non si stabilisce un dialogo significativo principalmente a causa dei limiti linguistici (Chung *et al.* 2016, pp. 116-117). In alcuni casi estremi, accade addirittura che le famiglie migranti evitano di frequentare o di partecipare agli eventi scolastici che riguardano i propri figli (Nam, Kim, 2012).

«In questa prospettiva, la ricerca evidenzia come priorità di intervento da parte del decisore pubblico l'adozione di politiche familiari anche in ambito linguistico, che non si limitino all'erogazione di corsi di insegnamento della lingua italiana, ma promuovano l'incontro di tradizioni e culture e qualifichino i percorsi di integrazione del singolo, quale membro di una famiglia» (Ghio, Venturi, Barsotti, 2015, 209).

È necessario che questo diventi una priorità perché la comunicazione tra insegnanti e genitori influisce sullo sviluppo del bambino e sulla sua stessa integrazione nel contesto scolastico e comunitario (Davitti, 2013, p. 175). Per favorire la comunicazione e la partecipazione, nonché il so-

stegno alla scolarizzazione dei propri figli, i genitori migranti devono essere in grado di comunicare senza difficoltà (Lee, 2021, p. 119).

È responsabilità della scuola combattere ogni forma di discriminazione fornendo pari opportunità a tutti gli studenti (Lorente, Cima, 2018, p. 265). Per questo motivo, alcuni autori sostengono che la soluzione a questo gravoso problema inclusivo potrebbe coincidere con l'introduzione della mediazione linguistica nei contesti educativi (Cfr. Lorente, Cima, 2018) o con l'introduzione della figura del traduttore (Rivas, Rojano, 2009, p. 70) al fine di garantire il diritto a mantenere la propria identità culturale di ciascuno studente e delle loro famiglie e al fine di evitare che la cultura e la differenza linguistica diventi causa di incomprensioni ed esclusioni (Lorente, Cima, 2018, pp. 266-267).

Rivas e Rojano (2009, 70), hanno individuato altre possibili barriere comunicative, oltre alla barriera linguistica, rispetto alla relazione scuola-famiglie multiculturali; tra esse: i diversi modi di intendere alcuni aspetti come l'istruzione o la famiglia. In altre parole, i due autori sostengono che le famiglie immigrate, in virtù della loro cultura d'origine, possono non avere la stessa concezione rispetto al valore dell'istruzione e rispetto ai ruoli assunti in famiglia e dunque assumere atteggiamenti e predisposizioni diverse rispetto alla relazione con insegnanti, dirigenti scolastici e educatori. Inoltre, un'altra barriera presa in considerazione riguarda i bambini che non sono nati nel paese ospitante e che quindi hanno già una formazione educativa/istruttiva specifica. È possibile che il precedente livello d'istruzione raggiunto, in relazione al luogo di provenienza, sia molto basso e ciò impatta sulle abitudini, sui comportamenti e sul rendimento scolastico degli stessi (Rivas, Rojano, 2009, p. 70).

Argyle (1992, p. 48) ha individuato alcune differenze culturali relative alla comunicazione non verbale che «sono una rilevante fonte di antagonismo, incomprensione e contrasto fra gruppi culturali ed etnici». Così, conoscere i vari elementi di tale variabilità potrebbe essere un ulteriore passo verso l'abbattimento di quelle barriere comunicative tra gruppi multietnici.

3. L'indagine con i genitori non autoctoni

Durante il primo semestre dell'A.A. 2021/2022 si è svolta, presso l'Università degli Studi di Palermo, un'indagine che ha permesso di sondare modalità e significati profondi della partecipazione e delle modalità comunicative delle famiglie non autoctone con la scuola. Questa indagine, in armonia con la metodologia dei *Mixed Method*, si è basata sulla costruzione di uno strumento volto alla raccolta di dati di ordine quantitativo e qualitativo. Il

questionario sviluppato, “Questionario sulla partecipazione/comunicazione scuola-famiglie non autoctone”, infatti, è composto da tre sezioni:

- (a) Coinvolgimento familiare delle famiglie non autoctone (item 1-24);
- (b) Tipologie di comunicazione attuate dalle famiglie non autoctone (item 25-49);
- (c) Significati profondi esperiti dai genitori non autoctoni rispetto alla relazione scuola-famiglia.

La sezione A e la sezione B hanno l’obiettivo di raccogliere dati prettamente quantitativi; rispettivamente sono stati sviluppati a partire dal quadro teorico che delinea i sei tipi di coinvolgimento familiare individuati da Epstein, relativamente alla sezione A e i criteri per l’acquisizione della competenza comunicativa delineati dal *World Economic Forum* attesi per il 2025¹ relativamente alla sezione B. La sezione C, invece, consta di 6 item (item 50-55) con stimolo a risposta aperta volti ad indagare i significati profondi rispetto al rapporto che intercorre con gli operatori scolastici, le maggiori difficoltà riscontrate e gli aspetti arricchenti della relazione secondo le proprie esperienze.

La finalità dell’indagine, dunque, è comprendere le modalità partecipative e comunicative attuate nei contesti scolastici tra gli operatori scolastici e le famiglie non autoctone.

Gli obiettivi delineati sono:

- 1. individuare il tipo di coinvolgimento familiare maggiormente diffuso tra le famiglie multiculturali;
- 2. individuare le modalità comunicative messe in atto dalle famiglie;
- 3. comprendere quali sono le maggiori difficoltà incontrate dalle famiglie immigrate rispetto alla comunicazione con gli operatori scolastici.

Il percorso di indagine si è basato sullo sviluppo di quattro azioni che hanno coinvolto gli studenti dei corsi di laurea in Scienze dell’Educazione (2° anno) e Scienze Pedagogiche (1° anno) del Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell’Esercizio Fisico e della Formazione dell’Università degli Studi di Palermo:

- 1 – formazione degli studenti dei corsi di laurea suddetti tramite incontri seminariali critico-partecipativi sul tema della relazione scuola-fami-

1 <https://widgets.weforum.org/nve-2015/chapter1.html> (consultato il 2.11.2021).

- glia, con particolare riferimento alle problematiche relazionali-comunicative tra scuola e famiglie non autoctone;
- 2 – presentazione del questionario e adesioni dei partecipanti al percorso di ricerca;
 - 3 – formazione di micro-gruppi per la somministrazione del questionario alle famiglie non autoctone;
 - 4 – somministrazione del questionario e analisi quali-quantitativa dei dati raccolti.

3.1 I destinatari

I partecipanti all'indagine sono 233 genitori non autoctoni la cui età media è di 38 anni. Il 71,2% degli intervistati è di sesso femminile, mentre il 28,8 % è di sesso maschile.

La nazione di provenienza dei genitori è per il 26,8% l'Africa, per il 9% l'America, per il 19,3% l'Asia, per il 41,8% l'Europa, mentre l'11,5% ha preferito non specificarlo. L'attuale regione italiana di residenza degli intervistati è invece per l'86,4% di essi la Sicilia, per l'11,3% la Lombardia, per l'1,6% la Toscana, per lo 0,4% le Marche, per l'1,2 la Liguria, per lo 0,8% il Lazio, lo 0,4% L'Emilia-Romagna, mentre l'8,1% ha preferito non specificarlo.

3.2 Analisi dei risultati

Come precedentemente affermato, ci si sofferma adesso sull'analisi dei dati risultanti la parte narrativa dello strumento adoperato volto alla raccolta di dati prettamente di ordine qualitativo.

Infatti, si è chiesto ai genitori non autoctoni di completare delle frasi per sondare i vissuti specifici e individuare punti di forza e di criticità rispetto alla comunicazione/relazione con gli operatori scolastici.

Il primo item di questa sezione si focalizza su: "Comunicare con le insegnanti o gli insegnanti è..". Per analizzare le risposte si è proceduto analizzando le risposte ricorrenti e categorizzandole. Così, rispetto questo item, si sono individuate 6 categorie ricorrenti riassunte nella tabella 1.

Semplice	(22,9%%)
Difficile a causa del Covid	(2,7%)
Difficile a causa delle difficoltà linguistico-espressive	(47,2%)
Utile o importante per accompagnare il figlio nel percorso di crescita	(8,1%)
Interessante e istruttivo	(4%)
Difficile a causa delle differenze culturali	(14,8%)

Tab. 1. Categorie item 50.

Per meglio comprendere il punto di vista dei genitori e per riflettere le categorie individuate, si riportano a seguire alcune citazioni testuali tra le più significative:

- «Comunicare con le insegnanti è tanto difficile perché usano parole difficili»;
- «Abbastanza difficile perché non parlo e non comprendo bene la lingua»;
- «non capisco quello che dicono e me lo devono spiegare meglio»;
- «e difischile perché in mauritius ce un rapporto genitori scuola diverso, non sempre comprendono»;
- «A volte utilizzano un linguaggio molto complesso e tecnico per me»;
- «È il mio compito in famiglia, capisco meglio italiano»;
- «Molti insegnanti purtroppo non sono disposti ad accogliere dei consigli proposti da noi genitori perché diversi dalle loro convinzioni. In molti casi non se ne rendono conto apportare nuove idee che in altre sistemi scolastici funzionano può dare un salto qualitativo»;
- «Comunicare con le insegnanti o gli insegnanti è abbastanza bene perché sono sempre disponibili a parlare al telefono se necessario. Di solito mio marito parla e discute con gli insegnanti»;
- «Comunicare con gli insegnanti è utile perché mi aiuta a comprendere il funzionamento dell'istituzione diversa da quelle nel mio paese d'origine»;
- «comunicare con le insegnanti è utile per aiutare mio figlio nel suo sviluppo di crescita personale ed educativo».

Emerge, dunque, una notevole difficoltà rispetto alla comunicazione laddove la lingua italiana non è compresa o parlata bene. Inoltre, si nota una notevole influenza della cultura d'origine sia rispetto alla suddivisione dei ruoli sia rispetto alle difficoltà comunicative dovute alle differenti impostazioni del sistema educativo esperito nel paese d'origine.

Il secondo item di questa sezione si focalizza su: “La parte più difficile nel rapporto con la scuola è..”. Per analizzare le risposte si è proceduto analizzando le risposte ricorrenti e categorizzandole. Così, si sono individuate 7 categorie ricorrenti riassunte nella tabella 2.

Le comunicazioni ufficiali a causa dell'eccessivo tecnicismo	(2,7%)
La comunicazione online a causa della mancanza dei device o delle competenze tecnologiche	(6,7%)
L'integrazione con gli altri genitori	(31%)
La comprensione delle regole del sistema scolastico italiano	(20%)
Aiutare il proprio figlio con i compiti a casa	(17,5%)
Essere sempre presente a scuola a causa degli impegni di lavoro	(8,1%)

Tab. 2. Categorie item 52.

Per meglio comprendere il punto di vista dei genitori, si riportano a seguire alcune citazioni testuali tra le più significative:

- «La parte più difficile è stata portare mia figlia a scuola aiutandola ad integrarsi il più possibile con l'intero gruppo classe, per me , non è stato molto faticoso , anche se tutt'oggi alcuni genitori si mostrano un po' diffidenti nei miei riguardi e in quelli di mia moglie»;
- «la comunicazione, l'integrazione con il gruppo dei genitori e degli insegnanti»;
- «la parte più difficile e risolvere le cose tramite computer»;
- «La parte più difficile è fare in modo che mia figlia non si senta a disagio»;
- «I compiti per casa. Non riuscirò mai a comprenderli del tutto dato che provengo da una realtà totalmente diversa. Nel mio paese d'origine la scuola ha un sistema differente. Si va a scuola la mattina e si torna il pomeriggio. Durante le ore scolastiche vengono svolte innumerevoli attività e i «compiti» si svolgono Direttamente in classe. Inoltre il materiale scolastico viene fornito direttamente dalla scuola, mentre qui in Italia devono essere i genitori a reperire il tutto»;
- «La parte più difficile all'inizio è stata riuscire ad integrarmi con gli altri e riuscire a far integrare mio figlio con gli altri poi non riesco a capire bene cosa inizialmente i docenti volessero dirmi»;
- «Comprendere le regole del sistema scolastico italiano, diverso da quello del mio paese di origine»;
- «La parte più difficile nel rapporto con la scuola è il poter trovarsi d'accordo con il gruppo dei genitori e spiegare al proprio figlio che all'interno della classe si è tutti uguali e non esistono differenze».

Ciò che si rileva è dunque l'enorme difficoltà ad integrarsi e a sentirsi realmente parte della comunità, a volte a causa dei mezzi utilizzati per le comunicazioni, a volte a causa dei pregiudizi, a volte a causa delle differenze culturali o linguistico-espressive.

Si rivela particolarmente interessante anche l'analisi dell'item 54: «Nel rapporto con la scuola, il limite principale degli operatori scolastici è..». Le risposte sono state categorizzate in 5 contenitori semantici sintetizzate nella tabella 3.

Il dare per scontato la famiglia non autoctona condivida usi e costumi della cultura ospitante	(50%)
Non si sono riscontrati limiti	(22,9%)
Il dare per scontato che in famiglia vada tutto bene	(4%)
La comprensione delle esigenze del bambino straniero	(14,8%)
Le convinzioni religiose che impongono a tutti in maniera indifferenziata	(8,1%)

Tab. 3. Categorie item 54.

Per dare maggior rigore ai grossi limiti riscontrati dai genitori si riportano alcune citazioni testuali dirette.

- «Nel rapporto con la scuola, il limite principale degli operatori scolastici è dare per scontato che la mia famiglia condivida gli stessi usi e costumi»;
- «Nel rapporto con la scuola, il limite principale di alcuni operatori scolastici è non comprendere che ci vuole un po' di tempo affinché le famiglie straniere possano integrarsi completamente»;
- «Credere che io mi possa uniformare ai costumi e alle tradizioni italiane»;
- «nel rapporto con la scuola, il limite principale degli operatori scolastici è quello di non capire le esigenze dei bambini dettate da una cultura diversa da quella italiana»;
- «che mio figlio può apprendere velocemente al pari degli altri»;
- «a volte non capiscono che la mia famiglia ha delle tradizioni specifiche»;
- «Nel rapporto con la scuola il limite degli insegnanti è di non collaborare ad una reale inclusione»;
- «Nel rapporto con la scuola, il limite principale degli operatori scolastici è il pregiudizio di pensare che persone immigrate siano poco interessate al percorso scolastico, allo studio del proprio figlio, sostenendo che il genitore non comprenda l'importanza dello studio»;
- «Nel rapporto con la scuola il limite principale degli operatori scolastici è quello di non ricordare la nostra cultura di provenienza».

Emerge a gran forza che i genitori non si sentono realmente inclusi nei contesti scolastici, che non si sentono rispettati nella loro cultura d'appartenenza, che si sentono vittime di pregiudizi e che bisognerebbe lavorare maggiormente sui processi inclusivi delle persone che hanno una cultura diversa da quella italiana.

4. Conclusioni

La complessità e la ricchezza dei dati raccolti non può essere ridotta alla breve sintesi effettuata in questa sede². Tuttavia, i vissuti emersi dei genitori rimandano a situazioni in cui la persona si sente integrata o inclusa, nonostante le difficoltà, qualora percepiscano la predisposizione all'apertura e alla comprensione da parte degli insegnanti. Situazioni, al contrario, in cui si percepisce l'insegnante distante e poco disponibile a spiegare e utilizzare modalità altre per farsi capire e di conseguenza il genitore trova molto difficoltoso integrarsi, farsi capire, interagire e comunicare.

A conclusione, si potrebbe affermare che la partecipazione e le modalità comunicative dei genitori non autoctoni è varia e non omogenea (si potrebbe inferire che questo dipenda dalle azioni introdotte dalla scuola, ma anche dalla cultura di appartenenza).

La lingua e la cultura d'appartenenza si impongono come barriera comunicativa in grado di influenzare significativamente i rapporti

Le regole del sistema scolastico italiano, il grado di integrazione, il rispetto della cultura d'origine e i compiti a casa risultano questioni fortemente problematiche.

Riferimenti bibliografici

- Albanese, M. (2022). *Partnership for training. Genitori, docenti e dirigenti a confronto. Strumenti e modelli di valutazione*. Brescia: PensaMultimedia.
- Argyle, M. (1992). *Il corpo e il suo linguaggio. Studio sulla comunicazione non verbale (2ª edizione)*. Bologna: Zanichelli.
- Cary, A. (2006). *How strong communication contributes to student and school success: parent and family involvement*. Maryland, U.S: National School Public Relations Association.

2 Per un maggiore approfondimento si rimanda al testo: Albanese, M. (2022). *Partnership for training. Genitori, docenti e dirigenti a confronto. Strumenti e modelli di valutazione*. Brescia: PensaMultimedia.

- Chung, H. S., Kim, Y. S., Yi, T. Ma, K. H. Choi, G., Park, C. Tong, J. Hwang, J., & Lee, E. (2016). *2015 nyencenkwuktamwunhwakacok siltaycosa (2015 national survey of multicultural families)*. Seoul: KWDI.
- Davitti, E. (2013). Dialogue interpreting as intercultural mediation: Interpreters' use of upgrading moves in parent-teaching meetings. *Interpreting*, 15(2), 168–199.
- Eccles & Harold (2013). *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* New York: Routledge.
- Epstein J. L. (2011). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*, Routledge: New York.
- Epstein, J., y Salinas, K.C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12-18.
- Franco-Cuartas, G.E. (2001). *La comunicazione in famiglia*, Madrid: Ediciones Palabra.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85.
- Garreta, J., y Macia, M. (2017). La comunicación familia-escuela. En: J. Garreta (Coord.), *Familias y escuelas. Discursos y practicas sobre la participación en la escuela* (pp. 71-98). Madrid, España: Pirámide.
- Ghio, D., Venturi, S., & Barsotti, O. (2015). Comunicazione in famiglia e processi di integrazione. *Rivista Italiana Di Economia Demografia E Statistica*, Lxix, 2, 201-210.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *The School Community Journal*, 15(1), 117-130.
- Ius, M. (2020). L'educatore come promotore di forze relazionali e comunicative. Saperi, motivazioni e microabilità per una proposta formativa pedagogicamente orientata. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17(2), 311-330.
- Lee, J. (2021). A survey of Korean elementary schoolteachers on their communication with students and parents from migrant backgrounds and the need for quality language services. *Translation & Interpreting*, 13(1), 118-135.
- Lorente, L. M., & Cima, R. (2018). La mediación lingüística cultural en la etapa de enseñanza primaria. *Dilemata*, (26), 265-273.
- Macia Bordalba, M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 147-165.
- Macia, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 73-83.
- Minke, K., y Anderson, K. (2003). Restructuring routine parent-teacher conferences: The family-school conference model. *The Elementary School Journal*, 104(1), 49-69. doi: 10.1086/499742
- Nam, B. H. & Kim, O. N. (2012). Yesengkyelhonimincauy hakpwumo yekhaley tayhan cilcek yenkwu: swutokwenuy kohaklyekyesengul cwungsimulo (A qualitative study on the experiences of marriage immigrant women as school parents). *Chengsonyenyepokciyenkwu*, 14(4), 113-142.

- Pati, L. (1984). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Pati, L. (1998). Riflessioni pedagogiche sulla denatalità. *Pedagogia e Vita*, 5, 25-52.
- Pati, L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholé.
- Quaranta, N. (2019). La comunicación efectiva: un factor crítico del éxito en el trabajo en equipo. *Enfoques: revista de la Universidad Adventista del Plata*, 31(1), 21-46.
- Rivas, K, & Rojano, L. (2009). *La influencia de la comunicación familia-escuela en el progreso escolar del alumnado inmigrante*. Conclusiones del III Seminario EDI. Carme Oliver. Universidad de Barcelona.

XVII.

Formare gli insegnanti alla discussione in classe: il Discussion Study*

Training teachers in classroom discussions: the Discussion Study

Chiara Bertolini – *Università di Modena e Reggio Emilia*

Andrea Zini – *Libera Università di Bolzano*

Laura Landi – *Università di Modena e Reggio Emilia*

Silvia Funghi – *Università di Pisa*

Abstract

Il contributo documenta un progetto di ricerca e formazione, svolto a Reggio Emilia tra il 2018 e il 2020, che prende le mosse dal Lesson Study (LS) e ne costituisce al tempo stesso uno sviluppo e un'applicazione alla strategia didattica della discussione. Il "Discussion Study" (DS), nuovo strumento per la formazione degli insegnanti si colloca nel punto di intersezione di due importanti linee di ricerca.

La prima è quella sulla discussione in classe, intesa come strategia adatta alla costruzione della conoscenza nel discorso collettivo (Pontecorvo et al., 1991; Bartolini Bussi et al., 1995), e sull'azione dell'insegnante come regolatore dell'apprendimento, entro un quadro di riferimento marcatamente vygotkiano. La seconda è quella sul LS, un modello di formazione in servizio di origine orientale che comprende la co-progettazione di una lezione da parte di un gruppo di insegnanti, la realizzazione della lezione in presenza di osservatori e la ri-progettazione realizzata dal medesimo gruppo (Hall, 2013; Bartolini Bussi, Ramploud, 2018).

Il percorso di ricerca e formazione che in due anni scolastici ha

* Chiara Bertolini ha scritto l'introduzione, Andrea Zini i par.3.2 e 4, Laura Landi il par.2 e 3.1 e Silvia Funghi le conclusioni. Tutti hanno partecipato alle attività di ricerca-formazione, costruzione dello strumento di analisi del discorso, raccolta ed analisi dei dati.

realizzato 11 cicli di DS nella scuola primaria o secondaria di primo grado, in italiano, matematica o scienze. La ricerca esaminerà i risultati ottenuti attraverso una metodologia di ricerca mixed-method (Robasto, Trincherò, 2019) allo scopo di render conto dell'efficacia del DS nel cambiare la rappresentazione e le pratiche dell'insegnante in merito alla discussione in classe.

The article documents a research and training project carried out in Reggio Emilia between 2018 and 2020, which builds on the Lesson Study (LS) while presenting its further development and application to the didactic strategy of discussion. The «Discussion Study» (DS), a new tool for teacher education and training, is located at the intersection of two important lines of research.

The first is concerned with classroom discussion, understood as a strategy for the co-construction of knowledge in collective discourse (Pontecovo et al., 1991; Bartolini Bussi et al., 1995), and with the teacher's action as a regulator of learning in a distinctly Vygotskian frame of reference. The second is the LS, an in-service training model of oriental origin that involves the joint planning of a lesson by a group of teachers, the delivery of the lesson in the presence of observers, and the re-planning by the same group. (Hall, 2013; Bartolini Bussi, Ramploud, 2018).

The article explores the results obtained using a mixed research methodology (Robasto, Trincherò, 2019) to explain the effectiveness of DS in changing the teacher's conceptions and practises of classroom discussions.

Parole chiave: Lesson Study; Discussion Study; Discussione in classe; Formazione degli insegnanti

Keywords: Lesson Study; Discussion Study; Classroom Discussion; Teacher training

1. Introduzione

Questo contributo si occupa di alcuni dei risultati prodotti nell'ambito del progetto di ricerca-formazione LES-TED, «Il Lesson Study: studio multidisciplinare di uno strumento a sostegno della professionalità docente» (Fondo di Ateneo per la Ricerca - FAR, 2017), coordinato da Chiara Bertolini, che raccoglie i risultati del precedente percorso di trasposizione culturale del Lesson Study in Italia (Bartolini Bussi, Bertolini, Ramploud, Sun, 2017; Bartolini Bussi e Ramploud, 2018; Bertolini, 2018) e ne co-

stituisce al tempo stesso uno sviluppo - con elementi di innovazione anche strutturali - e un'applicazione specifica al formato didattico della discussione, da cui il termine "Discussion Study" (DS).

Il Lesson Study è, in estrema sintesi, un modello di formazione e autoformazione in servizio di origine orientale che comprende l'accurata progettazione di una "lezione di studio" da parte di un gruppo di insegnanti, la realizzazione della lezione in presenza di osservatori e infine l'analisi e la ri-progettazione realizzata dal medesimo gruppo. La ricerca sul Lesson Study in Italia si è sviluppata all'interno del Dipartimento di Educazione e Scienze umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia nell'ultimo decennio, prima nell'ambito della didattica della matematica, successivamente in quelle dell'italiano e delle scienze. Il progetto FAR LES-TED ha sviluppato la sua attività in tre macro-ambiti: a) la realizzazione di interventi di formazione e lo svolgimento di cicli di Lesson Study (LS) nelle scuole; b) l'adattamento o sviluppo degli strumenti progettuali necessari per la progettazione del percorso didattico, per la progettazione fine della "lezione di studio" (il DS vero e proprio), per l'osservazione dell'attività in classe e per facilitare il successivo processo di riflessione sull'esperienza; c) l'esame delle ricadute del DS sulla professionalità docente.

La progettazione del piano della ricerca e formazione ha tenuto conto degli interessi e dei bisogni di tutti gli attori coinvolti (scuole, insegnanti ed educatori, ricercatori in diverse aree della didattica generale e disciplinare) e attraverso il confronto si è operata la scelta progettuale di applicare il LS a un preciso formato didattico che può essere applicato in diversi ambiti disciplinari, quello della discussione tra pari in classe, preparata e gestita dall'insegnante, articolata epistemologicamente a seconda delle discipline coinvolte (Italiano, Matematica, Scienze). Si tratta di un formato didattico che, da un lato, ha uno spazio importante nella scuola italiana, dall'altro, in stretta coerenza con il testo normativo delle Indicazioni Nazionali (2012), si connota come strumento-processo di rielaborazione e riconfigurazione dell'appreso, sia informale che scolastico, e come occasione di raccolta di dati utili alla valutazione per l'apprendimento. La definizione di discussione condivisa all'interno del progetto si collega con le tradizioni di ricerca sorte nel nostro Paese a partire dalla seconda metà degli anni Ottanta che, muovendosi all'interno di un quadro teorico marcatamente Vygotskiano, si sono occupate della discussione in classe orchestrata dall'insegnante intorno a un oggetto disciplinare intesa come formato didattico adatto alla co-costruzione della conoscenza nel discorso collettivo e dell'azione dell'insegnante come regolatore dell'apprendimento (Pontecorvo, Ajello e Zuccheromaglio, 1991, 2004²; Bartolini Bussi, Boni e Ferri, 1995; Bartolini Bussi, 1998).

Il progetto si è dunque proposto di analizzare e promuovere la consa-

pevolezza e le competenze degli insegnanti in merito alla discussione in classe attraverso lo strumento privilegiato del DS, quindi applicando il lesson study, metodologia di formazione docenti, al formato di lezione centrata sulla discussione tra pari, in un'ottica di ricerca-formazione (Asquini, 2018).

Il presente contributo non ha l'ambizione di dare conto del progetto nel suo complesso, che è oggetto di una monografia in preparazione; ci si concentrerà sulle attività svolte con l'obiettivo di fornire risposte alle seguenti domande di ricerca: la partecipazione alla ricerca-formazione sulla discussione modifica a) le credenze e le rappresentazioni degli insegnanti in merito alla discussione? b) le modalità di conduzione degli insegnanti della discussione in classe?

2. Il disegno della ricerca e l'organizzazione delle attività

Si è adottato un disegno di ricerca quasi sperimentale composto dalle seguenti fasi:

- 1) l'erogazione di proposte formative rivolte a insegnanti, educatori, coordinatori pedagogici e dirigenti scolastici sui temi della didattica della discussione e delle didattiche disciplinari, attraverso l'organizzazione di seminari e workshop;
- 2) la conduzione di undici cicli di Discussion Study (DS) ad opera di gruppi di progetto costituiti presso le scuole (per lo più primarie, in alcuni casi secondarie di secondo grado);
- 3) la raccolta di informazioni rispetto alle credenze e agli agiti degli insegnanti e degli educatori sulla discussione in classe attraverso questionari, proposti prima e dopo (pre- e post-test) la realizzazione dei DS, e osservazioni in aula.

2.1 In cosa consiste un ciclo di Discussion Study

I gruppi di co-progettazione dei cicli di DS sono stati intenzionalmente composti in modo da mettere in relazione, su un piano paritario, diverse figure e professionalità: insegnanti (di scuola primaria, nella maggior parte dei casi, o secondaria di primo grado) in servizio su posto comune o di sostegno, educatori professionali, coordinatori pedagogici, studenti di Scienze della Formazione in tirocinio, professionisti della ricerca accademica esperti nella didattica della disciplina coinvolta e nella conduzione di cicli di Lesson Study. All'interno del gruppo, un insegnante assume il ruolo di "pi-

lota”, cioè il compito di realizzare effettivamente il progetto nella propria classe.

Per superare l’attenzione ai processi di breve termine realizzabili e osservabili in una sola lezione, ciò che era emerso come un limite del modello originario del LS in relazione al contesto italiano (Bartolini Bussi e Ramploud, 2018), si è scelto di inserire la “lezione di studio” all’interno di un percorso più esteso. Ogni ciclo di DS ha quindi preso avvio da un incontro di progettazione di un itinerario didattico in un determinato ambito disciplinare (matematica, scienze, comprensione del testo, scrittura, riflessione sulla lingua), sostenuto dall’utilizzo di uno strumento ad hoc. Come traccia ai gruppi di progetto è stata fornito uno strumento di progettazione con un minimo di lezioni fondamentali che poteva essere ampliato a seconda delle necessità. La progettazione minima prevedeva:

1. una lezione introduttiva;
2. una prima lezione videoregistrata con uso della discussione (Discussione 1);
3. un’attività propedeutica alla discussione 2 per costruirne i materiali;
4. la Discussione 2, co-progettata in modo accurato dal gruppo a partire dai protocolli dei bambini preparati nella precedente attività, osservata e videoregistrata;
5. una terza discussione videoregistrata (Discussione 3);
6. una lezione finale.

In fase di progettazione congiunta del percorso, per ognuna delle lezioni viene stabilito in anticipo: l’obiettivo, le consegne, la durata, l’artefatto o testo o altro materiale che si prevede di impiegare, l’organizzazione del gruppo e degli spazi.

Dopo la realizzazione dell’attività preparatoria, il gruppo si dedica alla progettazione «fine» della Discussione 2 e dell’osservazione, utilizzando uno specifico modello di Lesson plan che richiede di mettere a fuoco in primo luogo l’attività (o il compito) da cui prende avvio la discussione, con l’analisi dei materiali prodotti dagli allievi, quindi il contenuto della lezione, la finalità, gli obiettivi, l’oggetto dell’osservazione che l’accompagnerà. Il Lesson plan si articola in più fasi (presentazione, svolgimento e conclusione) che vengono progettate in dettaglio. La presentazione esplicita lo stimolo iniziale (domanda, o consegna, o situazione problematica) da cui la discussione prenderà avvio, nella fase di svolgimento si identificano domande e modalità di conduzione per tenere viva la discussione ed arrivare ad una co-costruzione comune, nelle conclusioni è previsto di fare il punto di quanto emerso durante la discussione.

A seguito delle osservazioni condotte durante la lezione Discussione 2

e della visione della video-registrazione, il gruppo di co-progettazione si riunisce nell'ultimo incontro di "ri-progettazione".

Nel corso del progetto FAR LES-TED, il gruppo di ricerca, con il prezioso contributo di Sveva Grigioni Baur della Haute école pédagogique du Vaud (Losanna), ha progressivamente precisato e ridefinito il piano e le modalità di conduzione di quest'ultima fase del ciclo, che prende il nome di riprogettazione della discussione. L'incontro di riprogettazione prende avvio dal confronto tra l'insegnante pilota e gli osservatori, ossia i membri del gruppo di co-progettazione che hanno osservato lo svolgimento della discussione in aula. Successivamente, per sostenere la riflessione del gruppo sul reale svolgimento della discussione, i facilitatori presentano alcuni risultati dell'analisi della trascrizione della lezione, sulla base dell'applicazione di un sistema di categorie (Par. 3.2), per far emergere il ruolo dell'insegnante nell'orchestrare la discussione. Vengono presentati turni del docente che aprono la discussione e turni che la chiudono e si riflette insieme sulle ragioni e le possibili alternative. L'incontro si conclude con la riprogettazione della discussione 2 alla luce degli inciampi riconosciuti dal gruppo di lavoro sulla base delle osservazioni raccolte e delle riflessioni condotte.

3. Metodi e risultati

Per una maggiore chiarezza espositiva descriveremo di seguito la metodologia e i principali risultati ottenuti con riferimento alle due principali domande di ricerca.

3.1 Il DS modifica le credenze e le rappresentazioni degli insegnanti in merito al formato didattico della discussione?

Per esaminare tale aspetto, il gruppo FAR ha costruito sulla base della letteratura di riferimento (Bartolini *et al.*, 1995, Orsolini, Pontecorvo, 1989, 1991; Pontecorvo *et al.*, 2004) un questionario composto da 28 item (di cui 22 domande a risposta aperta), suddivisi in 8 sezioni, dedicate alla raccolta di informazioni di sfondo e al tema della discussione in classe (definizione, tempi e spazi, caratteristiche, svolgimento, conduzione, documentazione, vantaggi e svantaggi), con l'aggiunta di una nona sezione somministrata solo in uscita (bilancio dell'esperienza). Dopo una fase di try-out, il questionario è stato somministrato ai soggetti coinvolti nei cicli di Discussion Study realizzati nel corso degli anni scolastici 2018-2019 e 2019-2020, sia prima del loro avvio, ovvero in occasione del seminario

iniziale proposto ogni anno sul tema della discussione, sia al termine del ciclo di DS a cui hanno preso parte.

Alla prima somministrazione hanno risposto 59 soggetti, prevalentemente insegnanti (52) di scuola primaria su posto comune (40), con in media 21 anni di anzianità di servizio nella scuola.

Di particolare rilievo è stata l'analisi delle risposte alla domanda aperta "Secondo te cos'è la discussione in classe?". I tratti individuati attraverso una prima analisi del contenuto delle definizioni fornite dal campione sono stati interpretati nel contesto della nozione di discussione condivisa dal gruppo di ricerca (sostanzialmente coincidente con la definizione di Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 2004, p. 17 e p. 52). I tratti che ricorrono maggiore frequenza nelle definizioni raccolte (e che dunque dovrebbero essere quelli percepiti come più salienti) sono quelli del confronto di punti di vista (32%), della conversazione/interazione/presenza di più voci (27%), della condivisione di idee intorno a un tema (25%). Alcune definizioni (19%) esplicitano il tratto relativo alla riflessione. Soltanto nel 15% delle definizioni si fa riferimento al ruolo dell'insegnante/adulto o alla costruzione e allo sviluppo di conoscenze. Molte definizioni sottolineano l'importanza di questa modalità di insegnamento, ma nella maggior parte dei casi viene presentata come modalità volta a favorire la socializzazione e la partecipazione, oppure a verificare le conoscenze pregresse o l'apprendimento. Dunque, anche se le definizioni raccolte all'inizio del progetto confermano che la discussione in classe è generalmente riconosciuta e percepita come molto importante nella pratica scolastica, non ne emerge una nozione condivisa. Non emergono come tratti ritenuti particolarmente salienti, né il ruolo dell'insegnante come orchestratore, né la finalità della co-costruzione di conoscenze.

Interessanti sono anche le risposte raccolte in merito al quesito aperto "Come fai a stimolare la partecipazione dei bambini alla discussione?". È possibile osservare che la tecnica più frequentemente indicata è il porre domande. La natura della domanda è precisata in una minoranza dei casi come "aperta", o volta a problematizzare. Il controllo dei turni di parola e in particolare l'atto di dare il turno, un aspetto della dominanza interazionale dell'insegnante in un contesto di interazione istituzionale, viene qui indicato come risorsa a cui fare ricorso quando alcuni allievi esitano a richiedere o ad iniziare un turno. Solo una minoranza dei rispondenti fa riferimento a tecniche assimilabili al rispecchiamento o ad atti comunicativi del tipo "riepilogare", che hanno la precisa funzione di stimolare il ragionamento, piuttosto che di moderare il corso della discussione. Da non trascurare il fatto che solo un rispondente abbia fatto menzione dell'organizzazione dello spazio fisico come di un fattore manipolabile e influente sulla discussione che in esso ha luogo. Inoltre, dall'analisi dei

questionari iniziali emerge una tendenza a non progettare – se non a maglie larghe – l’avvio, lo svolgimento e la conclusione di una discussione, benché venga riconosciuto un valore a tale pratica di pianificazione.

Alla seconda somministrazione del questionario hanno risposto 16 soggetti, prevalentemente insegnanti che hanno svolto il ruolo di insegnanti pilota nei gruppi di DS condotti nel comune di Reggio Emilia. Dall’esame delle risposte raccolte, con particolare riferimento alla domanda aperta che invitava a fare un bilancio dell’esperienza formativa proposta (dalla progettazione dell’itinerario didattico, alla pianificazione congiunta di una discussione, alla realizzazione e osservazione della stessa in classe, fino alla riflessione congiunta *ex post*), emerge come, nella percezione del campione indagato, il DS si sia rivelato un’occasione per una interessante riflessione critica specifica sulla discussione come formato didattico, e quindi anche come stimolo per rivedere le proprie rappresentazioni personali su di esso. Nei questionari finali la discussione non è più semplicemente uno strumento di condivisione e palestra di educazione ai valori della relazione e della cittadinanza, ma un vero e proprio dispositivo metodologico per la costruzione di conoscenze disciplinari condivise che richiede pianificazione, ossia la cui conduzione deve essere ben preparata dall’insegnante. Sono inoltre frequenti le espressioni che fanno riferimento al lavoro collegiale condotto con i collaboratori in fase di progettazione e riflessione, un elemento già emerso da precedenti esperienze (Bartolini Bussi e Ramploud, 2018) che è possibile ricondurre alla capacità del Lesson Study di soddisfare una necessità di condivisione avvertita dai docenti, alla quale la struttura della scuola italiana fatica a dare spazio, ma che pratiche didattiche come DS e LS possono contribuire a ritrovare.

Dalle risposte emergono anche questioni aperte che fanno pensare che il percorso sia stato percepito come occasione da un lato per rendersi conto che le proprie opinioni rispetto alla discussione erano imprecise o incomplete e dall’altro per riconoscere un proprio bisogno di continuare a riflettere, lavorare e confrontarsi per capire ancor meglio cosa sia la discussione e come si possa usare in maniera efficace. Sono state sollevate per esempio questioni di natura “definitoria” (“1. Definire cosa si intenda per “discussione”; 2. Quali sono le varie tecniche per condurre una discussione in classe? ; 3. Che tipo di discussione si svolge nella mia classe?”, QF6), come anche questioni più specificamente rivolte alle modalità di gestione (“come gestire una discussione su argomenti matematici”, QF7) o alla durata ottimale della discussione (“Quanto dovrebbe durare una discussione?”, QF1). Altra criticità riguarda la documentazione dei percorsi, sia verso le famiglie (“Come documentare e rendere visibile in modo chiaro e completo il percorso fatto con la classe? La documentazione del percorso fatto con la classe è bene condividerla con le famiglie?”, QF2), sia come stru-

mento per continuare nell'attività didattica ("Potrei selezionare e far vedere agli alunni alcuni frammenti registrati della discussione per suggerire una riflessione sui comportamenti, sulle strategie di intervento, sulle dinamiche?", QF3).

3.2 Il DS modifica le modalità di conduzione della discussione in classe da parte degli insegnanti?

Per esaminare tale aspetto, il gruppo FAR LES-TED ha condotto uno studio quasi sperimentale in cui nelle classi coinvolte (gruppo sperimentale, in assenza di quello di controllo) è stato richiesto di inserire e condurre tre discussioni entro la progettazione del più complessivo itinerario didattico (si veda il paragrafo 2.1). Di queste, la prima e la terza sono state condivise nella loro impostazione generale durante la co-progettazione, ma preparate e condotte in autonomia dall'insegnante pilota, mentre la seconda, come si ricorderà, è stata finemente progettata dal gruppo di lavoro e la sua progettazione, svolgimento e riprogettazione dovrebbero avere delle ricadute nella pratica didattica che si intende misurare.

L'impatto dell'intervento sperimentale è stato, così, misurato confrontando la discussione 1 e la discussione 3. Data la complessità delle modalità di analisi, esse sono state condotte su un campione ristretto composto da 4 cicli di DS, di cui 3 nell'area della didattica dell'italiano e 1 in quella matematico-scientifica, 3 nella scuola primaria e 1 in quella secondaria di primo grado. Il corpus in esame comprende quindi 8 discussioni, della durata complessiva di 215 minuti, nel corso delle quali sono stati prodotti 2.468 turni di discorso, dei quali 1.081 (44%) da parte dell'insegnante, e 1.387 (56%) da parte degli allievi. L'osservazione condotta sul materiale videoregistrato sul campo ha richiesto innanzitutto la trascrizione delle discussioni, quindi l'analisi del discorso condotta con lo strumento ODIS (Osservazione della Discussione), uno strumento per l'osservazione degli interventi di insegnanti e studenti messo a punto da un gruppo di studiosi e studiosi multidisciplinare costituito in seno all'Osservatorio SIRD su Didattica e Saperi disciplinari, a cui partecipano i ricercatori che hanno condotto questa ricerca¹, sulla scorta di precedenti studi (Pontecorvo et al.,

1 Gruppo di gruppo di ricerca nazionale "La discussione come strategia didattica", coordinato dalla Prof.ssa Paola Perucchini (Università Roma Tre) e dalla Prof.ssa Luisa Zecca (Università Milano Bicocca), in preparazione il volume "Modelli di Discussione in classe. ODIS (Osservazione della Discussione) uno strumento per l'osservazione degli interventi di insegnanti e studenti"

1991; Bartolini Bussi et. al., 1995; Lumbelli, 1982; Molinari, 2010; Bertolini, 2012; Zecca, 2000; Nigris, 2009). L'unità di osservazione è il singolo atto comunicativo, quindi l'applicazione di questo sistema di categorie presuppone una coerente trascrizione che rispecchi la segmentazione del discorso in unità che non coincidono necessariamente con un intero turno di discorso. Si è optato per una trascrizione ortografica non standardizzata della produzione verbale dei parlanti, con notazione di alcuni fatti relativi alla produzione sonora (prolungamento, troncamento) e alla sequenza (sovrapposizioni, pause e silenzi), con l'aggiunta di eventuali glosse su tratti prosodici degli enunciati (intonazione, ritmo) e fatti non linguistici significativi (di natura cinesica o prossemica).

Lo strumento ODIS è stato applicato in doppio cieco alle trascrizioni, limitatamente agli atti comunicativi prodotti dall'insegnante e con l'uso di un ordine di categorie che considera la funzione comunicativa dell'atto, senza entrare nei dettagli dell'intervento, lasciato ad un secondo ordine:

1. funzione di gestione (consegne, condotta);
2. funzione di moderazione del dialogo (gestione dei turni, inviti a contribuire);
3. funzione di orientamento strategico del discorso (aggiunta di informazioni, confutazioni, collegamenti, domande chiuse);
4. funzione di incoraggiamento e sostegno del ragionamento (rispecchiamento, richieste di spiegazione, problematizzazione, richieste di consenso);
5. funzione di valutazione (feedback positivo o negativo).

La distribuzione di frequenze relative degli atti comunicativi dell'insegnante secondo le cinque funzioni indicate mostra un sensibile incremento degli atti comunicativi volti a sostenere il ragionamento degli allievi sull'oggetto del discorso dalle prime (29,54%) alla terze discussioni (34,16%), ciò che il gruppo di ricerca riconduce ad una conduzione più efficace da parte dell'insegnante.

4. Discussione. Un approfondimento sulla funzione del “terzo turno” dell'insegnante negli scambi comunicativi triadici

Nelle discussioni che abbiamo studiato è prevalentemente l'insegnante a controllare l'interazione. Mancherebbe quindi, almeno in parte, una delle tre condizioni (“sperimentali”, in quanto definite a priori) che Pontecorvo (2004, p. 76) sostiene debbano essere intenzionalmente introdotte nei contesti scolastici naturali affinché una discussione possa realizzarsi: <un cam-

biamento delle usuali regole di partecipazione al discorso scolastico: i turni di discorsi non debbono essere controllati dall'insegnante». In base al nostro studio delle discussioni svolte durante il biennio del progetto, pare che un tale cambiamento rappresenti un esito auspicabile, piuttosto che una condizione di partenza. Le sequenze conversazionali da noi osservate assumono di frequente un formato triadico che prevede un primo e un terzo turno dell'insegnante. Tuttavia, studiando la funzione prevalente del terzo turno abbiamo osservato che questo svolge in alcuni casi una funzione del tutto diversa dalla 'naturale' funzione di commento valutativo prevista nella sequenza Initiation-Response-Follow-up (Feedback), definita per la prima volta da Sinclair e Coulthard (1975) come caratteristica dell'interazione in classe (discorso istituzionale). In modo coerente con precedenti studi che hanno rivalutato il *pattern* IRF (Wells e Arauz, 2006; Molinari, Mameli, Gnisci, 2013), nei casi studiati il fatto che si osservi sistematicamente il formato triadico nell'interazione non implica che questo terzo turno svolga la funzione di commento valutativo, né vieta che gli interventi dei bambini siano fra loro collegati sul piano interattivo (soprattutto attraverso espliciti segnali di accordo o disaccordo), oppure anche sul piano tematico (con riferimenti al contenuto di turni di precedenti parlanti che danno luogo ad uno sviluppo del comune argomento di discorso). Quindi non 'chiude' necessariamente il discorso frammentandolo in turni isolati (assumendo le categorie di 'collegato' e 'isolato' nei termini di Orsolini, 1991). Il 'terzo turno' dell'insegnante esercita frequentemente più funzioni (articolate in più atti comunicativi, o mosse). Si tratta, per esempio, di una conferma di ascolto, seguita da una o più mosse che pongono all'attenzione del gruppo la posizione di un interlocutore per volta - rispecchiandone il contenuto, formulando richieste di consenso o di spiegazione, problematizzando) – e invitano un successivo interlocutore (nominandolo, o indirizzando l'invito a tutta la classe) a continuare il discorso dal punto a cui il predecessore l'aveva condotto. In questo caso il collegamento fra i turni dei bambini non risulta impedito, ma piuttosto mediato dal terzo turno dell'insegnante. In altre parole, il discorso dell'insegnante fornisce un'impalcatura all'interazione tra pari.

5. Conclusioni

Dallo studio che abbiamo presentato emerge che la discussione in classe è una strategia didattica percepita come importante dalle docenti e che, in modo coerente con precedenti studi dedicati a questo tema (Larson, 2000), le docenti ne esplicitano concezioni molteplici, legate a scopi differenti che

potremmo ricondurre a tre formule: “discutere per imparare”, “discutere per (imparare a) discutere”, “discutere per stare meglio insieme”.

Il progetto FAR LES-TED ha rappresentato un’opportunità unica di formazione sulla strategia della discussione, che ha favorito un cambiamento verso una sua definizione più univoca e completa da parte dei partecipanti. I risultati positivi ottenuti, sia in termini di riflessioni delle docenti coinvolte, sia nel cambiamento delle modalità di conduzione della discussione in classe da parte degli insegnanti tra la prima e la terza discussione, confermano inoltre l’efficacia del LS come contenitore metodologico di formazione dei docenti. Le pratiche riflessive innestate nei gruppi di lavoro si sono dimostrate rilevanti non solo per le insegnanti che hanno condotto la lezione, ma anche per gli altri partecipanti. Un altro aspetto rilevante del progetto è stata l’interdisciplinarietà e la possibilità di dialogo tra le varie didattiche disciplinari sui temi della discussione.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Bartolini Bussi, M. G., & Ramploud, A. (eds.) (2018). *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Bartolini Bussi, M. G., Bertolini, C., Ramploud, A. & Sun, X. (2017). Cultural transposition of Chinese lesson study to Italy: an exploratory study on fractions in a 4th grade classroom. *International Journal for Lesson and Learning Studies*.
- Bartolini Bussi, M.G. (1998). Verbal interaction in mathematics classroom: a Vygotskian analysis. In H. Steinbring, M.G. Bartolini Bussi & A. Sierpiska (Eds.), *Language and communication in mathematics classroom* (pp. 65-84). NCTM, Reston, Virginia.
- Bertolini C. (2012). *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell’infanzia*. Parma: Spaggiari.
- Bertolini C. (2018). Innovare la didattica è possibile: una ricerca-formazione nell’ambito della didattica della comprensione del testo. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 21, 173-188.
- Bertolini, C., Cardarello, R. (2014). Leggere insieme per comprendere un testo: descrivere e valutare i processi comunicativi. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 8, 13-24.
- Larson, B.E. (2000). Classroom discussion: a method of instruction and a curriculum outcome. *Teaching and Teacher Education*, 16, 5-6, 661-677, DOI 10.1016/S0742-051X(00)00013-5.
- Lumbelli, L. (1982). *Psicologia dell’educazione. Comunicare a scuola*. Bologna: il Mulino.
- Molinari, L. (2010). *Alunni e insegnanti. Costruire culture a scuola*. Bologna: Il Mulino.

- Molinari, L. Mameli, C., & Gnisci, A. (2013). A sequential analysis of classroom discourse in Italian primary schools: The many faces of the IRF pattern. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 3, 414-430, DOI: 10.1111/j.2044-8279.2012.02071.x
- Nigris E. (2009). *Le domande che aiutano a capire*. Milano-Torino: Bruno Mondadori.
- Orsolini, M. (1991). La costruzione del discorso nelle discussioni in classe: un'analisi sequenziale. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio (eds.), *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola* (pp. 111-130). Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., & Zucchermaglio C. (eds.) (1991¹, 2004²), *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: La Nuova Italia Scientifica, n. ed. Carocci.
- Selleri, P. (2004). *La comunicazione in classe*. Milano: Carocci.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Wells, G. & Arauz, R. M. (2006). Dialogue in the classroom. *The Journal of the Learning Sciences*, 15, 379-428.
- Zecca, L. (2000). Conversazioni con i bambini e stili educativi. In D. Demetrio, L. Zecca (eds.), *Appunti per una ricerca sugli stili educativi* (pp. 145-168). Milano: CUEM.

